

Лекция 1. Введение в предмет

План

Предмет дисциплины «История и теория хореографической педагогики». Место дисциплины в системе профессиональной подготовки специалистов-хореографов. Система понятий, положений, выводов, касающихся теории и истории хореографической педагогики. Понятие «педагогика», «образование», «хореографическая культура», «хореографическая система», «школа».

Система хореографического образования в России остается одной из лучших в мире, так как стабильно демонстрирует высокий уровень подготовки специалистов.

В условиях реформирования системы отечественного образования в целом и в сфере искусства в частности, когда основные культурные ценности и идеалы подвергаются переоценке и переосмыслению, представляется необходимым обращение к тем исторически сложившимся педагогическим традициям хореографического образования, которые, с одной стороны, должны быть сохранены, а с другой, – адаптированы к новым условиям российской культурной, экономической и политической реальности.

Сегодня перед хореографическим образованием стоит задача, с одной стороны, сохранения достигнутого уровня практической подготовки профессиональных артистов балета, с другой, приведения сложившихся традиций подготовки артистов балета в соответствии с уровнем и задачами развития современного общества. Решить эту задачу возможно исключительно на основе анализа исторического опыта формирования структуры и содержания балетного образования.

Предметом дисциплины «История и теория хореографической педагогики» является формирование и развитие европейской и российской системы хореографического воспитания и образования.

На методическом уровне изучаются этапы формирования и развития хореографического образования как системы.

На теоретическом уровне дисциплина представляет собой систему понятий, положений, выводов, касающихся теории и истории хореографического искусства.

На практическом уровне будущие руководители приобретают знания в области зарождения и становления русского и западноевропейского хореографического образования; изучают педагогический опыт хореографического образования XX века.

Дисциплина «История и теория хореографической педагогики» обеспечивает логическую взаимосвязь изучения дисциплин: «Философия культуры», «Педагогика высшей школы», «Современные художественные стили», «Методика преподавания хореографических дисциплин», «История русской хореографической культуры».

Теоретическая и методологическая основа представлена в трудах отечественных и зарубежных авторов: А. Я. Левинсона, С. Н. Худекова об истории и теории танца, Л. Д. Блок о происхождении системы классического танца, Б. В. Асафьева, П. М. Карпа, И. И. Соллертинского о балете, В. Т. Всеволодского-Гернгросса, К. А. Бахрушина, В. М. Красовской, Ю. И. Слонимского об истории формирования русской школы балета; Э. Ж. Далькроза, К. Шторк о теории ритмопластической организации; Т. П. Барановой, В. М. Богданова-Березовского, И. Я. Вершиной о танцевальной музыке; концепция хореографического языка А. Л. Волынского; научные представления о взаимоотношении формы и содержания в хореографии В. В. Ванслово; отечественная школа теоретиков, практиков и критиков оперно-балетного искусства (Г. А. Ларош, В. Ф. Одоевский, А. Н. Серов, В. В. Стасов и А. А. Гозенпуд, Ю. А. Кремлев); культурно-историческая теория мышления (Н. А. Бердяев, В. С. Библер, А. В. Брушлинский); методология искусства и структура художественного творчества (В. В. Розанов, И. Тэн и А. Шопенгауэр; Е. А. Басин, М. М. Бахтин, Ю. Б. Борев, А. Г. Васадзе; А. Бергсон, Ж. Маритен и др.); проблемы психологии мышления (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); теория неклассической психологии искусства Л. Я. Дорфмана; труды современных дидактов о развитии личности педагога и ученика в совместной деятельности (К. А. Альбуханова-Славская, В. И. Андреев, Д. Б. Богоявленская, Э. В. Ильенков).

Изучение любой дисциплины требует понятия общетеоретических положений, лежащих в основе данной отрасли знаний.

Педагогика – совокупность теоретических и прикладных наук, которые изучают процессы воспитания, обучения и развития личности.

Педагогика – это наука о законах воспитания и образования человека, она изучает закономерности успешной передачи социального опыта старшего поколения младшему. Она существует для того, чтобы на практике указывать наиболее легкие пути достижения педагогических целей и задач, пути реализации законов воспитания и методик обучения.

Термин «педагог» происходит от греческих слов «пейда» – ребенок, «гогес» вести, буквально «детоводитель», «детовожатый». Так Древней Греции раб, приставленный к ученику, функциями которого были сопровождение его в школу, прислуживание на занятиях, назывался педагогом.

Современная наука «педагогика» в буквальном переводе с греческого означает «детовожение». Первопричиной возникновения всех научных областей является потребность жизни. Наступил момент в жизни людей, когда образование стало играть большую роль. В Древнем Вавилоне, Египте, Сирии этим делом занимались жрецы, а в Древней Греции – самые умные, самые талантливые вольнонаемные граждане: педономы (руководители государственных воспитательных учреждений в Спарте), педотрибы (учителя гимнастики в палестрах – специальных школах для мальчиков), дидаскала

(учителя, которые готовили учеников к спектаклям с музыкой и танцами), педагоги; в Древнем Риме – государственные чиновники, которые хорошо овладели науками, много путешествовали, знали языки, культуру и обычаи разных народов.

В средние века педагогической деятельностью занимались преимущественно священники, монахи, однако в городских школах и университетах – все чаще люди со специальным образованием.

В Древнерусском государстве педагогов называли «мастерами». Ими были и дьяки из подьячих, и священнослужители, и странствующие дидакалы (учителя).

Как отдельная наука, педагогика появляется значительно позже. Предпосылками появления любой науки являются следующие положения:

- формируется под влиянием потребностей общества;
- любая отрасль складывается в науку только тогда, когда достаточно четко вычленяется предмет ее исследования.

Давая более конкретное определение педагогики, можно сказать, что это наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека.

Педагогика в широком смысле – влияние всех внешних воздействий естественной и социальной среды.

В узком смысле педагогика – целенаправленная деятельность воспитателей в системе учебно-воспитательных учреждений.

Функции педагогической теории (по Кононенко И., Михалевой Л.):

1. Теоретические функции:

- обогащение, систематизация научных знаний;
- обобщение опыта практики;
- выявление закономерностей в педагогических явлениях.

2. Практические функции:

- повышение качества воспитания;
- создание новых педагогических технологий;
- внедрение итогов педагогических исследований в практику.

3. Прогнозирование:

- научное предвидение в социальной сфере, связано с целеполаганием.

Категории педагогической науки

Категории – это наиболее емкие и общие понятия о сущности и свойствах науки. Педагогические категории – основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения. К основным педагогическим категориям относятся воспитание, образование, обучение. Наша наука широко оперирует также общенаучными категориями, такими, как «развитие» и «формирование». К числу основных педагогических категорий некоторые исследователи предлагают отнести и такие, достаточно общие понятия, как «педагогический процесс», «самовоспитание», «самообразование», «саморазвитие», «продукты педагогической деятельности» и др.

Воспитание занимает уникальное место в развитии человека. Сегодня в педагогической науке нет более по-разному определяемого термина.

В широком социальном значении:

– это процесс передачи общественно-исторического опыта новому поколению с целью подготовки к жизни (образование, обучение, развитие);

В узком социальном значении:

– это направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни (семейное, религиозное, школьное воспитание).

В широком педагогическом значении:

– специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс (физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, патриотическое воспитание);

В узком (локальном) педагогическом значении:

– это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач (воспитание определенных черт характера, познавательной, творческой активности и т.д.).

Образование

Образование как термин чаще всего рассматривается как отглагольное существительное от глагола «образовывать» и имеет значение «создавать», «формировать», «выращивать», «развивать ментально», «давать вид, образ» (В. Даль), создавать нечто новое, целое.

Понятие «образование» впервые введено в педагогическую науку И.Г. Песталоцци (1746-1827 гг.), его сущность он понимал как формирование образа.

Долгое время понятие «образование» употреблялось как синоним понятия «воспитание» в широком смысле.

В советской педагогике это понятие сузили и стали понимать под ним процесс вооружения обучающихся системой научных знаний, практических умений и навыков.

Сегодня образование понимается как:

- ценность развивающегося человека и общества;
- процесс обучения и воспитания человека;
- как результат последнего;
- как система (сеть образовательных учреждений разного типа и уровня)

Образование – процесс и результат (с акцентом на результативность) усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений, полученных в результате обучения и самообразования (это процесс и результат обучения и воспитания).

Образование в буквальном смысле означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Древний афоризм гласит: «Образование есть то, что остается, когда все выученное забывается».

Образование связано со становлением способностей человека, развитием общих способностей: интеллекта, креативности, обучаемости.

Главный критерий образованности – системность знаний и системность мышления, способность самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний.

В образовании выделяются процессы, которые обозначают непосредственно акт передачи и приема опыта поколений. Это ядро образования – обучение.

Образование, целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства. Ведёт к овладению ценностями культуры и нравственно-эмоционального отношения к миру, опытом профессиональной и творческой деятельности, сохраняющими и развивающими духовные и материальные достижения человечества. Образование в соответствии с интересами и способностями личности относится к фундаментальным правам человека. По характеру усваиваемых знаний и навыков образование подразделяется на общее и профессиональное; по сложности образовательных программ – на уровни: начальное, базовое, полное. Общее образование включает дошкольное и школьное (начальное, неполное среднее или основное, полное среднее). Школьное образование в течение 8-10 лет (основное) в большинстве стран законодательно установлено как обязательное. Профессиональное образование рассматривается как по преимущественной направленности (гуманитарное, естественно-научное, техническое и др.), так и по приобретаемой квалификации: начальное (профессионально-техническое), среднее (среднее специальное), высшее, последипломное. Для удовлетворения образовательных потребностей действуют системы образования – совокупность преемственных образовательных программ и официальных стандартов общего и профессионального образования, реализующих их государственных и частных образовательных учреждений, а также соответствующие органы управления. Образование может быть получено также путём самообразования.

Обучение

Обучение – конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого, под руководством специально подготовленного лица, реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

Обучение – процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащегося.

В начале XX века в понятие обучения стали включать два основных компонента – преподавание и учение.

Преподавание

(деятельность учителя) **Учение**

(деятельность ученика)

Преподавание – передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности;

Учение – усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Существует точка зрения, что обучение – это характеристика педагогического процесса со стороны деятельности учителя, а учение – со стороны деятельности ученика.

Обучение – особый вид педагогической деятельности (специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс), в которой возникают типичные отношения "учитель-ученик", результат этой деятельности – обогащение учащегося знаниями, достижениями культуры, умениями и навыками. В процессе обучения происходит управляемое познание.

Современные требования таковы, что школа должна учить мыслить, развивать учащихся во всех отношениях. В современном понимании для обучения характерны следующие признаки:

- двусторонний характер;
- совместная деятельность ученика и учителя;
- руководство со стороны учителя;
- специальная организация и управление;
- целостность и единство;
- соответствие закономерностям возрастного развития учащихся;
- управление развитием и воспитанием учащихся.

Развитие

Развитие – это объективный процесс и результат внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека (физическое развитие, психическое, социальное, духовное);

Это изменение, представляющее собой переход качества от простого к более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных. Являясь процессом обновления, рождения нового и отмирания старого, развитие противоположно регрессу, деградации.

Развитие отличается от всяких других изменений объекта. Объект может изменяться, но не развиваться.

«Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщаться, должны достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным

напряжением. Извне он может получить только возбуждение...» (Адольф Дистерверг)

Источником и внутренним содержанием развития является наличие противоречий между старым и новым.

Л.С. Выготский выделил два уровня развития детей:

- уровень актуального развития – отражает наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день;
- зону ближайшего развития – зона незрелых, но созревающих психических процессов, которая отражает возможности достижений ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми.

Педагоги должны видеть завтрашний день развития ребенка: то, что он сегодня может делать при помощи взрослых, завтра он должен делать сам.

Формирование

Формирование – это процесс становления человека, как социального существа под воздействием определенных факторов: социальных, экономических, психологических, идеологических, воспитания и др. Социальная сущность человека – личность.

Человек – существо, обладающее мышлением, речью, способностью трудиться и познавать.

Личность – субъект и объект общественных отношений, осознающий свое отношение к окружающему и наделенный индивидуально-психологическими особенностями.

Педагогика сегодня является фундаментальной наукой по вопросам обучения и воспитания. Без умелого использования теоретических и методических идей педагогики нельзя завершить образовательную реформу, совершенствовать деятельность образовательных учреждений. В свою очередь, на развитие педагогики влияют идеология, политика и объективные потребности общества в воспитании и образовании молодежи.

Второстепенное влияние на развитие педагогики оказывают:

- связь педагогики с другими науками;
- исследование педагогических процессов и явлений;
- инновационное обогащение педагогических методов.

История педагогики – изучает развитие педагогических идей, теорий и систем образования.

Профессиональная педагогика – исследует проблемы профессионального образования.

Цель педагогики в целом и хореографической в частности в настоящее время обозначились как формирование и развитие личности ребенка. В отличие от науки, мир искусства содержит в себе духовные, нравственные ценности (истина, добро, красота и т.д.). Следовательно, открывая перед человеком мир искусства, мы помогаем ему пройти путь познания самого себя и мира, в котором он живет. Формируя личность посредством

танцевальной деятельности, мы формируем сознание ребенка, развиваем его индивидуальные способности, интеллект и мышление, которые управляются благодаря художественным (музыкальные, изобразительные и др.) процессам. При данном подходе, танцевальная культура, и как разновидность ее хореографическая педагогическая система – это процесс самопознания личности на пути творческого осмысления и преобразования жизни и искусства.

Хореографическая культура

Чаще всего понятие «*хореографическая культура*» отождествляют с театральным (как наиболее продуктивным) видом творческой деятельности, выделяя на разных этапах его развития ту или иную особенность предметной сферы (например, творчество балетмейстера, создание произведения балетного искусства, техническое мастерство артиста балета и т.д. Но хореографическая культура далеко не ограничивается рамками создания балетного произведения. Творческий компонент можно отнести и к другим процессам танцевальной коммуникации, например школьное хореографическое обучение. В этом случае, общим объектом культуры балетмейстера, исполнителя, ученика и педагога является хореографическая система с ее конкретными целями и задачами. Несмотря на уже заданный системой творческий характер, специфика деятельности каждого из вышеперечисленных субъектов будет закономерно отличаться. Более того, вопрос создания «исторической хореографической системы» как раз и решался разными исходными условиями и конечной целью мыслительного и практического процесса танцевальной деятельности. Балетмейстер концентрировался на создании пластических хореографических мотивов, образов и проблемах сохранения танцевальных форм, композитор на основе музыкально-образных представлений создавал нотный текст, исполнитель – на задаче технического воплощения этого музыкального и хореографического текста, танцмейстер, а впоследствии педагог-хореограф – на задачах воспитания манеры и обучения базовым составляющим сценического танцевального мастерства. Все эти закономерности формирования хореографической системы, по которым в дальнейшем функционировала и развивалась хореографическая культура (и образование в частности), первоначально представляли собой нечто иное» как синкретичный творческий акт и совершались одним автором – Творцом.

Хореографическая система

Понятие «*хореографическая система*» рассматривался в контексте периодизации формирования европейской хореографической культуры. В основание периодизации положены главные принципы возникновения и развития «хореографической системы» как теории танца, области практической деятельности и учебной дисциплины, системы профессионального образования. На этом основании феномен «хореографическая система» – это совокупность системообразующих факторов, условий функционирования и структурных компонентов

театрально-танцевальной культуры, достигнутых в строго определенное время. Системообразующие факторы представлены факторами целей и результатов авторских хореографических концепций; условия функционирования – историко-культурологическими и временными условиями; структурные компоненты – средствами, формами и методами целенаправленной деятельности теоретиков и практиков хореографической культуры, имеющие принципиальное значение для становления и развития профессионального хореографического образования. *В реальной истории* хореографического искусства «система» диктовала порядок, конкретность, рациональность своим созданием. Благодаря системе мы можем говорить о том, что **элементы** хореографического искусства – это позиции, позы, па, планы раскладки движения (*epaule-ment*) и т.д. **Содержание** хореографии – перспектива и рисунок движения, образы, их связь с музыкой. **Структура** хореографии – элементы, форма, содержание хореографической системы, взятые по отношению к другим видам искусства (музыка, живопись, поэзия, скульптура, архитектура, театр). Но под структурой хореографического искусства надо так же понимать и типологию статуса «танцовщик». Имеется в виду конституция, тип и характер специальности артиста балета, изменяемый в исторической ретроспективе. Все перечисленные компоненты хореографической системы присутствовали в нормах художественной культуры Запада, начиная с эпохи Возрождения.

Модель танцевального мышления

Понятие «**модель танцевального мышления**» – это определенная концепция автора, его теоретические положения, цель. Модель танцевального мышления содержит связь с различными видами искусств (музыка, живопись, драма) и предполагает вполне определенное содержание, методы и формы театрально-танцевальной деятельности). В историческом контексте определились несколько тенденций о понимании этого понятия: 1) предыстория становления танцевальной системы и результаты научных поисков представителей разных школ хореографии; 2) эволюция и другие механизмы функционирования авторских концепций; 3) изменения в самом содержании и формах танцевальной деятельности.

Школа, в анализе развития науки, литературы, искусства и других областей интеллектуального творчества – систематизирующая категория, обозначающая отдельные направления развития, представленные группами ученых, художников и т.п., взаимно близких по творческим принципам. **Школа** – направление в науке, литературе, искусстве и т.п., связанное единством основных взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов. Понятие «**школа**», впервые появившееся в России и официально используется в литературе и документах первой половины XVIII века. На основании философско-эстетического, педагогического и прикладного анализа, можно сделать вывод о том, что смысловая наполненность содержания «школа» в хореографической культуре включает в себя: 1) общие закономерности категорий – деятельность, творчество, мышление,

личность, обучение, система, дисциплина; 2) главные цели и задачи школы вообще – развитие знаний, умений и навыков, наконец, 3) специфику, обусловленную природой танцевального искусства (движение, ритм, изобразительность, выразительность и т.д.) и активное самовыражение личности в процессе учебно-воспитательной хореографической деятельности.

Специфика хореографической культуры XVIII-XIX вв. еще раз доказывает, пока не произошло преобразования балльных танцев в жанрово-историческую систему хореографии, т.е. когда стали складываться отдельные направления учебно-воспитательной работы, не было главной задачи – углубление академической культуры танцовщика. И только последнее обстоятельство способствовало серьезному развитию не только теоретической базы классического танца, но и этического и этнического самосознания российского артиста – балета. Поэтому хореографическая школа в России периода XVIII – нач. XIX вв. – это школа для обучения и образования российских детей (кадеты, дворяне, сироты), система балльного танца для которых, не являлась этнокультурной самобытностью или традицией, и которой учащиеся овладевали, привнося свое собственное национальное своеобразие (манера, темперамент и т.д.). Хореографическую школу также не следует отождествлять с понятием «театральная школа» Так как в цели и задачи театра не входят проблемы формирования и развития базовых компонентов педагогической системы (знания, умения и навыки), контролируемые строго по годам обучения. Цель «театральной школы» определяется задачами текущего репертуара. Цель хореографической школы – сформировать основу или фундамент профессиональной театральной культуры (классический танец, народно-сценический танец, историко-бытовой танец, дуэтный классический танец, современный танец, музыкальное воспитание, история театра и балета, актерское мастерство, сценическая производственная практика, грим, изобразительное искусство), включая интеллектуальную, нравственную, эстетическую, художественную и др. культуру личности. **Хореографическая школа** в широком смысле слова является самостоятельной развивающейся и управляемой целостностью, состоящей из ряда компонентов, обусловленных историко-культурологическими потребностями общества. Следовательно, хореографическая школа является и национальной в этнокультурном смысле слова. Неслучайно, в России проблема создания хореографической школы была неразрывно связана с задачами подготовки национальных балетных кадров, со временем принявшая масштабы развития национальной хореографической культуры в целом.

Вопросы:

Как вы понимаете понятия:

- педагогика
- образование

- хореографическая культура
- школа
- хореографическое мышление

Лекция 2. Истоки западноевропейского хореографического образования

План

Понятие танец. Первые сведения о существовании профессиональных танцовщиков и учителей танца в Древней Греции, Древнем Риме, Средневековье. Формирование педагогической системы в рамках хореографической культуры периода от XVII до начала XX века. Развитие танца в Италии XIV-XV веков, академическая школа XVI века. Первые теоретические труды. Начало профессионального образования в Западной Европе. Учреждение Парижской Академии танца. Профессиональный танец и хореографическое образование в XVII, XVIII и XIX веках. Эволюция танца и ее отражение в теоретических трудах, П. Бошана, Ж. Рамо, П. Фейе, Дж. Уивера и др. Открытие профессиональных школ. Антонио Фоссано, Франц Гильфердинг, Гаспаро Анджилиона, Джузепе Канциани, Филиппо Бекари, Леопольд Парадиз, Козимо Морелли.

ТАНЕЦ (польск. *taniec*, от нем. *Tanz*), вид иск-ва, в к-ром средством создания художеств. образа являются движения и положения человеческого тела. Т. возник из разнообразных движений и жестов, связанных с трудовыми процессами и эмоциональными впечатлениями от окружающего мира.

Развитие европейского танца – это длительный и сложный процесс. Большое влияние на формирование европейской танцевальной культуры имело танцевальное искусство Др. Востока и античности. Видное место отводилось танцу в религиозных празднествах Ассирии, Египта и др., о чём свидетельствуют произв. письменности, скульптуры, живописи. В Др. Греции танец занимал значительное место в жизни народа, являясь не только частью культа (медленные торжеств, танцы в честь Аполлона, экстаические вакхические пляски, посвящённые Вакху, и др.), но и средством воспитания («пиррические» – военные атлетические танцы спартанских юношей, способствовавшие гармоничному развитию тела).

Танец был разработан и систематизирован, он являлся обязательной частью представлений греческих античных комедий и трагедий. В эпоху эллинизма (4-2 вв. до н. э.) появились танцовщики-пантомимисты. В Др. Риме (2-1 вв. до н. э.) происходило освоение эллинистического танца, который позднее во 2-5 вв. получил развитие в пантомиме.

Танцевальное искусство древние греки называли «оркестикой».

Техника оркестики состояла из естественных движений – бега и походов, которые благодаря ритму и гармонии приобрели характер пластических движений, свойственных организованному искусству.

Во многих греческих городах существовали школы, в которых с девятилетнего возраста обучали навыкам владения оружием и танцам. Считалось, что занятия танцам способствовали активному развитию мускулатуры рук и ног.

Философ Платон считал, что основное предназначение танца, как обучающей дисциплины, заключается в том, чтобы гражданину прививались хорошие манеры, благородство движений, подвижность и грация. Платон так же впервые заговорил о воспитательном значении танцев. Он дал классификацию этим танца и разбил их на две группы: 1) танец подражательный – тот, что у древних народов был военно-прикладным и ритуальным, 2) танец гимнастический – тот, что теперь называется аэробикой. И тот и другой танцы приносили пользу людям и государству, они, по мнению Платона, учили доброте и любви.

Отношения преподавателей к ученикам в школах были очень строгими. Практические дисциплины обладали большими объемами и основными принципами в школах были тренинг и муштра. Квалификационные танцы требовали от выпускающихся учеников ловкости, выносливости, гибкости и грации. По мнению многих исследователей античной хореографии, методика и технологии обучения детей в данных школах были столь высоки, что современные практики ничего нового придумать не смогли, лишь незначительно расширили способы подготовки танцоров, а так пользуются из работы М. Эммануэля «Античные танцы Греции»:

- позиции ног почти полностью соответствуют современным;
- одинаковы подготовка к пируэту и сам пируэт;
- техника исполнения «*rond de jambe soutenu*» и «глиссе» имеют полное сходство.

Древние танцовщики знали аттитюды, делали *plie*, *ronds*, батманы, становились на пуанты и полупальцы - *demi point*. Так же греческими танцовщиками использовалась первая позиция ног, но непременно на полупальцах, что сегодня не часто встречается.

Из отдельных па, пришедших к нам из греческой оркестики, можно указать на *fouette*, *jete*, *balance*, *assemble*, антраша и пируэты, *en dehor* и *en dedans*. Практиковались так же такие положения – па и позы, которые не приняты нашей хореографией или используются крайне редко.

Выпускники школ становились исполнителями в храмах, и пластическими артистами в театрах.

«Остается нерешенным вопрос – кто является первым учителем танца у греков? В своем «Банкете Софистов» Теофраст указывает, что один игрок на флейте, родом из Сицилии, и по имени Андрон, одним из первых стал плясать под собственный аккомпанемент. Однако историкам хореографического искусства известно еще и другое имя создателя танцев, увековеченного в своих пьесах Эсхилом, некто Клеофан. Он прославился тем, что сочиненные им некоторые танцевальные формы, были введены Эсхилом в хор своих театральных постановок.

Античные греческие танцы разделяют на священные, общественные, сценические и домашние. Предметом нашего изучения являются сценические танцы.

Сценические, то есть та форма благородного искусства, где профессиональные артисты танцевали не ради собственного удовольствия, а для развлечения толпы и для того, чтобы блеснуть своим талантом. На греческих театральных сценах исполнялись трагические, комические, сатирические и лирические танцы. К обучению и образованию исполнителей сценических танцев в древней Греции было очень серьезное отношение. Танцор должен быть координированным, ни худым, ни толстым, пластичным, гибким и ловким, должен обладать хорошим чувством ритма и вокальными данными. Так, как он был актером в театре, ему необходимо было знать греческую историю и произведения деятелей литературы.

В танцах античной Греции существовали художественные принципы, заложенные в основу хореографической техники. Об этих принципах мы узнаем из пособия по технике древних танцев М. Эммануэля. В этом пособии автор повествует о том, что танец не может исполняться только ногами, в противном случае он не будет «разумным». Выразительность танцу сообщает, прежде всего, жестикуляция и множество движений головой, плечами, шеей и отделами корпуса. В этом случае исполнитель, через свою пластику, обширно продемонстрирует техническую мотивацию персонажа, а танец сможет стать живой и одухотворенной речью. Аристотель по этому поводу заявлял, что нравы, обычаи, а также страсти легко познаются в танце. Платон, также требовал отражения «души» в искусстве. И этот принцип был положен в основу всей античной хореографии.

Искусство древних греков имело научную и методическую основу. Значительную роль в развитии танцевального искусства Греции сыграла отлаженная система хореографического образования, благодаря которой танцы перестали быть только частью культовых обрядов, сыграли важную воспитательную роль и получили эволюционную перспективу.

В эпоху правления Римской империи танцевальное искусство развивалось иным путем.

Танцы римлян, во славу богам имели тоже символический характер, как у греков, но назывались «сальтациями». Взамен «оркестрике». Различно было то, что римский танец не имел ничего общего с пластикой и грацией, он обладал более грубыми формами, что можно приписать нраву римлян и их духу. Историки и исследователи искусств считают, что римляне не оказались способными к развитию искусств и культуры, как греки – поэты по натуре. Римские сальтации отличались, по мнению С.Н. Худекова, грубым реализмом с фикцией. Материалисты и воины, они принимали искусство ради удовлетворения личных потребностей и страстей. Даже на танцевальное искусство они смотрели как на куртизанку, которую обожают, награждают дарами, но не уважают.

То, что у греков вызывало радость и веселье, в римском исполнении обретало пошлость и развязность.

Ввиду этих причин греческая оркестика, превратившись в сальтации сохранила только свой наружный облик, но внутренне ее содержание получило значительные изменения.

Что такое «сальтация»? Многими считалось, что так называлась сначала мимическая, затем облагородившаяся пантомимическая техника, но не танец.

В переводе же с итальянского «Saltare» означает, скакать или танцевать. Искусство «сальтации» было очень популярным и горячо любимым итальянцами.

Сальтации обучались дети богатых горожан в школах пантомимы. В школах, по свидетельству современников, учителя не расставались с кнутом, используя его каждый раз для достижения результатов в формировании двигательных навыков у своих учеников. Худеков С.Н. предполагает, что эта манера, так сказать активизации мышечных усилий исполнителей, передалась балетмейстерам XIX века: Перро, Мазилье, С. Леон, М. Петипа, не расставались с тростью во время репетиций своих спектаклей и уроков.

На основе развития сальтации зарождается новый вид сценического искусства – пантомима, которая ярко проявилась в творчестве артистов Пилада и Бафилла.

Пилад создал пантомиму с серьезным, драматическим содержанием, а Бафилл отличался юмором в комических пьесах. Но заслуга их заключается в том, что они, имея хорошее представление о греческой оркестике смогли перенести ее в римскую пантомиму. По мнению Худекова С.Н. Бафилл и Пилад создали отдельный прием в хореографии, сочетая воедино все три рода оркестики трагический, комический и сатирический. Кроме того, они преобразовали вокальную и инструментальную части. Ливий Андроник и его приемники пользовались только мимикой и жестом, но под пение, чтение текста мифической истории или басни. «В этом типе пантомимы имел место диалог, исполняемый чтецами-гистрионами или автором пьесы. При Пиладе и Бафилле, чтецы заменились хором, который находился уже вместе с оркестром не на сцене, а за кулисами. В пантомиме все равно содружествуют три элемента: 1) танец или жест, 2) текст, 3) музыкальный аккомпанемент. Основная часть это «сальтация» — протанцовывание пьесы, а не пение наподобие арии, опера и оперетта появились отдельно и позже.

У Пилада и Бафилла было очень много учеников, которые успешно продолжали дело своих учителей. В Риме образовались школы Пиладистов и Бафиллистов, в которых совершенствовались трагический и комический жанры. Сальтация школы Пилада отличалась величием, строгостью и серьезностью. Сальтация же Бафиллистов была наивна, легка и весела.

Проводниками профессионального танцевального искусства в Древнем Риме явились носители театрального жанра – мимы – актеры-подражатели, в профессию которых входил танец.

«В показаниях многочисленных литературных источников – пишет Л.Д. Блок – найдем уже заведомо профессиональных деятелей мирового театра, которые издавна наводнили весь античный мир.

В различных местностях они носили различные наименования, но сущность их деятельности, в своем многообразии, одна: профессионалы низших родов сценических забав. В последствии мимы – надолго утвердившееся их имя. Это – «скоморохи, клоуны, акробаты, жонглеры» и – важнейшее для нас – буффонные плясуны. Они выступали на площадях, на праздниках, на ярмарках – вот их стихия, в которой мы впервые знакомимся с ними более подробно и куда они, как мы увидим, вернутся вновь, испытав целые столетия популярности и успехов в значительно более высоких сферах театра и жизни, но, конечно, никогда не исчезая с этой исконной своей арены. Хотя бы описанный у Апулея бродячий уличный фокусник, который относится ко II веку н.э. – эпохе, когда мимы давным-давно уже участвовали в качестве актеров в комедийных представлениях на настоящем театре».

Анализируя сведения о виртуозном танце греков, Блок резюмирует все данные о виртуозном танце мимов.

«Техника построена на выворотности ног; часто встречается большой батман на II позицию; есть rond de jambe en l'air, echappe, jete; практикуются заноски, танец на пуантах и разнообразные прыжки; встречаются повороты на большом плие и другие характерные движения; кажется излюбленной манера резкого поворота корпуса в перпендикулярную ногам плоскость; для танцовщиц типичны акробатические танцы на руках – кубистика – и виртуозная пирриха; для танцовщиков и танцовщиц – танец с балансированием на руках и голове – кубками и корзинами. Добавим еще, что кисть руки отгибается часто под прямым углом наверх».

Когда рухнула Римская империя, а с нею и античный театр, мимы испытали различную судьбу в Западной и в Восточной Европе. В Византии они продолжали официальное существование при дворе в качестве придворных танцовщиков, акробатов, шутов и музыкантов, выступавших на пышных приемах и пирах императоров. Цирковые артисты – одна из разновидностей. В Западной Европе равнодушие варваров и враждебность церкви загнали опять мимов в их исконную стихию, «на дощатые мостки площадных и ярмарочных театров».

Церковными соборами в Средневековой Европе были наложены запреты на стационарные театры и цирки. Бродячие актеры иногда довольствовались рыночными площадями и выступлениями в замках феодалов. По сути их техника в основном состояла из акробатики и манипуляций предметами.

Уже с IX века Европе были известны трубадуры и труверы. Пользуясь исполнительскими приемами античного греческого и римского искусства, они пели, танцевали и жонглировали, кубистика был избранный ими стиль пластики. Нередко такие бродячие труппы объединялись и сопровождали праздники на рыночных площадях и в замках феодалов.

В своих номерах жонглеры не только пользовались всевозможными манипуляциями разных предметов, акробатическими элементами, но и рассказывали истории из эпоса того или иного народа, читали стихи, вели диалоги. Многие из них умели играть на музыкальных инструментах и

считались людьми образованными и талантливыми. Таланты многих жонглеров солидно оплачивались и по достоинству оценивались феодалами, богатыми горожанами и королем. Такой актер, по мнению Блок А.Д. обслуживал все потребности общества в художественном смысле, пенье, инструментальной музыке, забавлял своих зрителей и буффонной шуткой, и акробатикой, и жонглированием, показывал ученых зверей и марионеток – словом, на долгое время служил заменой театра для всего феодального общества, кроме всего этого – жонглер танцевал. Танцевал, как профессионал, руководил танцами, «заводил каролы» то в замке, то на селе, организовывал процессии и шествия при дворе и на церковных торжествах, обучал танцам знатную молодежь.

Жонглеры Средневековья владели многочисленными формами танца, которые дожили до наших дней и вошли всеми элементами в современный европейский танец. Во многих изображениях жонглеров, в миниатюрах и скульптурах, в момент исполнения танцев мы встречаем их в движениях на полупальцах. Это, скорее всего, является отголоском античности. Но в более поздних описаниях танцевальной техники жонглеров и плясунов наблюдаются разнообразные прыжки, вошедшие в технику балетного танцовщика и доведенные до совершенства в наше время.

Жонглеры XIV века делали прыжки в изломанных позах, с изысканной манерой в кистях рук. Танец их носил характер силового-партерного, а не акробатического плана. Этим они стали отделяться от кубистов и акробатов, в их танце больше появлялись пластические движения, чем сальто и кувырки. Жонглеры сами себе аккомпанировали на флейтах с барабаном. Такой инструмент составлял единое целое – флейта с прикрепленным к нему барабанчиком, и долгое время сопровождал исполнителей и их танцы.

В самом танце использовались выворотные позиции ног и вытянутые носки: это видно по изображениям танцующих фигляров, на картинах средневековых художников. Так же, многие картины говорят нам, о том, что стало модным соревнование в танце, в котором принимали участие несколько исполнителей. Они, похоже, не солировали, но пытались перетанцевать друг друга.

Танец жонглеров средневековья считался высокопрофессиональным. В нем уже представлялись сложнейшие элементы техники, которые сегодня используют артисты балетного театра. Но пока еще этот танец проклят средневековой церковью и опорочен знатью, но он, хоть и медленно, но развивается и совершенствуется. После жонглеров, искусствоведы и историки, мало нам говорят о профессиональном танце в последующие века, все больше мы встречаем сведений о салонном танце Средневековья и эпохи Возрождения. Да и те, кто повествует о творчестве жонглеров-профессионалов, чаще приклеивают к ним ярлыки акробатов и циркачей. Но, многие исследователи хореографического искусства категорически советуют искать истоки профессиональных танцев именно в среде жонглеров и

фигляров готики. А.Д. Блок говорит о них, как о передатчиках вековых традиций в танце.

Жонглерство развивалось быстро и широко в XII веке и достигло полного расцвета в XIII веке. Жонглер сочиняет и исполняет эпическую и лирическую поэзию и музыку, и в то же время танцует, показывает акробатические трюки и фокусы, водит обезьян. Занимает порой, очень высокое положение при дворе, а порой и нищенствует.

Таково в средние века начало истории профессиональных танцовщиков, общее с инструменталистами, актерами и ярмарочными скоморохами.

К концу XIII века жонглеры начинают оседать в городах, и вскоре после этого начнется их дробление на специальности. В Париже в это время уже существует улица жонглеров, на которой живут не только исполнители, но и те, кто занимался изготовлением инструментов.

Эти мастера первыми отделились и образовали цех в 1297 году. В 1321 году организовались и инструменталисты. Они быстро обставили свой цех всеми полагающимися заведениями: в 1330 году основали госпиталь св. Юлиана и св. Генезия, покровителя жонглеров, в следующем году, при нем – братство по наблюдению за этим госпиталем, в 1335 году отстроена капелла, посвященная тем же святым. В 1338 году министрели, как они отныне предпочитают себя называть, усиленно отмежевываясь от силовых жонглеров, имеют уже «короля министрелей Франции» в лице Роберта Каверона.

Первый и высший разряд – это цех инструменталистов и мастеров танца. Они содержат залы для танцев и преподают бальные танцы. Преподают мастера танца во всех слоях общества. Те, которым удастся утвердиться в аристократических кругах и при дворе, пользуются большим почетом, вплоть до того, что учитель танцев Людовика XIV получает право носить шпагу – прерогатива дворянина. Это цех – вполне солидный, члены его – почетные граждане, рождаются с представителями других профессий, хотя, как и в других цехах, передают свою профессию по наследству.

Вторая категория – актеры. Представители этой категории в меньшем почете, чем первые. Они подвергались во Франции отлучению от церкви вплоть до времен Ришелье и Мазарини, взявших театр под свое покровительство.

Третья категория – танцовщики.

Четвертая категория – ярмарочные скоморохи, низы, которые тоже будут иметь свой период расцвета и повлияют на развитие танца. Пока в XIV и ближайших веках, бателеры – теперь их принято так называть, настолько презренны и деклассированны, что имя «жонглер», которое они продолжали долгое время носить, стало одним их самых обидных и грубых ругательств.

Итак, в средневековье, во времена агрессии церкви хореографическое искусство поначалу в виде бытовых танцев народов Европы развивалось очень медленно. Но, и этот период ознаменовался зарождением салонных танцев европейской знати и несколькими этапами в формировании

сценической хореографии, которая выделилась из танцев знати и народа, а также пополнилась лучшими образцами сценического искусства далекого и близкого прошлого, Появившиеся в средневековой Европе танцы знати, получили название «благородных». Медленно, парадное шествие с поклонами в залах замков и дворцов стало новым «развлечения» феодалов. В этих танцах не было ничего общего с народными, но и они постепенно стали оживляться, а в следующие века технически усложняться. В последствии они составляли значительную часть «Королевских балетов», в которых солировал король и цвет общества. Бесспорно, в эпоху Возрождения происходит существенный прорыв в созревании всех видов народного творчества, но профессиональное танцевальное искусство стало формироваться в средневековье. Одни мастера танца сначала появились в европейских замках и дворцах, якобы обучая знать «благородным» танцам. Другие мастера площадных подмостков, чьи танцы находились в состоянии четкой проработанности, а актерская техника – конгломерат самого лучшего из наследия античных мимов и многовекового опыта, стали образовывать «цеха». В которых обучались сценическому мастерству и «ковались кадры» исполнителей и балетмейстеров.

Формирование педагогической системы в рамках хореографической культуры периода от XVII до начала XX века

Становление педагогических систем в хореографической культуре приходится на начало XVII века. Их родиной справедливо названа Европа – это страны Италия и Франция. Однако эволюция (преемственность и развитие) педагогической культуры танца растянута на более длительный период, занявший по времени XVIII и XIX века. Поэтому историческую территорию развития хореографических педагогических систем следует рассматривать в контексте сложных культурно-образовательных и художественно-эстетических процессов, социальных и этногеографических предпосылок и факторов, повлиявших на ее ход и характер в целостном западноевропейском хореографическом пространстве (включая Россию). В XVII – XVIII столетии еще только начинало формироваться образовательное поле хореографии. Оно выразилось в активных поисках упорядочивания и систематизации танца; утверждение методики позиций (П. Бошан), выработка «нового» (т. е. сценический) театрально-танцевального языка (Р. Фейе), начинал свои эксперименты в области действенной хореографии Ж. Ж. Новерр (XVIII). Только в начале XIX века создаст систему упражняемого курса академического танца и аналитическую хореографию (т.е. анатомо-физиологическая схема поведения танцовщика и синоптические таблицы, применяемые в учебно-воспитательном процессе) К. Блазис. Надо отметить, что в классическую эпоху происходит математизация картины

мира и возникает новый уровень исторического мышления (Ф. Бэкон, Г. Галилей, Р. Декарт, Г. Лейбниц, Н. Пуссен и др.), в котором способы создания алфавита, метода, правила, порядка, организации и перспективы предназначались, прежде всего, как требование теоретического и экспериментального построения термина «система» Педагогическая культура танца исторически развивалась под воздействием общей логики эпохи. Доказательством того, что она являлась частью целостного проекта научной картины мира, служат:

- 1) разработка эмпирических данных в танцевальном творчестве;
- 2) отделение танца от религии и подчинение его государственному аппарату власти (школа, XVII);
- 3) преобразование танцевальных практик в дисциплины (таблицы, упражнения, классы и др.)

В центре комплексной научно обоснованной концепции хореографической культуры XVII века, стоит проблема аналогии искусства и языка. Если письменный и устный репертуар мы относим к речевым жанрам, то живопись, скульптуру, танец правомерно отнести к особой жанровой ориентации – изобразительной. В отличие от первой, вторая представляет собой не завещанные предками формы высказывания о мире, а некую совокупность точек зрения па мир и возможность запечатлеть его устойчивые черты. Поэтому, прежде чем перейти к вопросу о становлении авторских хореографических концепций и развиваемой в них системе танца XVII века, необходимо вспомнить составные компоненты данной «предсистемы». История искусства и культуры до начала Нового времени (а оно, по мнению известного искусствоведа А.К. Якимовича, вступило в свои полные права в 1588 году) правомерно могут быть названы стабильными эпохами, поскольку они не признавали новаторства и нарушения правил» Это вовсе не означает» что на сравнительно ранних стадиях развития культуры египтян и греков, средневековых византийцев, древней Руси и западной Европы были лишены идеей расширения знаний и совершенства картины мира. Дело в том, что глубоко идущие изменения в языках и смыслах искусства разворачивались в течение столетий, а главное не бывало бурного и взрывного сотрясения основ. Наследие Ренессанса - величавое равновесие, сопряженное с венецианской традицией в живописи, религиозная картина мира и статический тип мышления, подготовило фундамент для культуры нового типа – экспериментирования с разными ценностными системами.

В культуре конца XVI века начинают складываться определенные авторские проекты, в которых каждый «художник – творец» пытается комплексно осмыслить не только материал, историю своего искусства, но и вложить в произведение «новое» смысловое содержание, отвечающее требованиям времени, художественно-эстетическим направлениям различных видов искусств. Каждая из тенденций является локальным явлением, в то же время в них ощущается преемственность, которая

позволяет вывести типологические закономерности в мышлении, движении, пластике, ритме, в подходах к пониманию театральности и мн. др.

Не останавливаясь на одной парадигме и добиваясь универсализма, ярко было выражено в творчестве Леонардо да Винчи. Комплексный подход, сочетающий в себе строгий разум биолога, анатома, географа, геометра, оптика, физика заставляет ощутить присутствие «второй природы» – цивилизации, которая еще только находилась в процессе своего становления. Разобрать устройства мироздания, анатомизировать работу скелета и мышц, установить функциональные связи

структур и одновременно добиваясь их «органической целостности» (синтетизм) посредством световых потоков – это и были первые признаки моделирования системы в искусстве, способной заменить культурному человеку природный хаос.

В историко-художественном процессе становления хореографической культуры пути танца постоянно скрещивались с музыкой, литературой, живописью, архитектурой, порождая дополнительные сложности в определении характера танцевального мышления. До XVII столетия было иначе. **Теоретическая основа танца в XV-XVI вв.** (басе дане, пива, калата, брандо, павана, гальярда, турдион, бранль, куранта, аллеманда, сарабанда, балле (балет) и т.д.) учреждалась культурно-историческими источниками светского происхождения и выражалась как: «божественность», «нравственность», «благородство и красота», «смысл и целомудрие» и т.д. Конечно, это была крупная эпоха в истории западноевропейской хореографии, главное достижение которой состояло в экспериментировании над организацией танцевального движения: во-первых, движения подчинились правилам и определенному ритму; во-вторых, стилизовались; в-третьих, учителя танцев впервые стали обучать не по принципам живой практики, а по шаблонам, изложенным в руководствах и теоретических трактатах (итальянского танцовщика и учителя танцев Гульельмо из Пезаро (XV), хореографа, теоретика балета и композитора М. Ф. Карозо (1527-1605), автора учебника и учителя танцев в Милане с 1554 Ч. Негри (1536-1604), еще позже были опубликованы книги итальянского артиста М. Доминико (1640-1688) и мн. др.); в-четвертых, танец сделался не просто родом развлечения, а типом с приуроченным к нему названием; в-пятых, с конца XV века распространилась масса школ, где практически обучали благородным телесным упражнениям, ученикам давали наставления как следует держать себя в обществе; в-шестых, вырабатывалась хореографическая грамматика и терминология (Арено, Эбрео, Т. Арбо (наст. имя Табууро Жехан) и т.д. Но эти характеристики являются всего лишь первыми попытками претендовать и/или выделиться на известную самостоятельность танца в качестве особой авторской ориентации.

«Орхесография» Туано Арбо (с 1574 г, носил звание каноника «Античные, священные танцы»; 1519-1596) заложила первые кирпичики к научному пониманию закономерностей танца как учебной дисциплины и

специальности в тесном смысле слова. Официальное употребление термина французским теоретиком состоялось в 1588 году. Отныне танцевальные движения можно было обозначать условными знаками (как музыкальные ноты на листе бумаги). «Это обстоятельство способствует широкому развитию техники танца, развитию, забота о котором была официально возложена на основанную в 1662 году и руководимую Бошаном, а вслед за ним Пекуром, «Королевскую Академию танца», – дополняет А. Я. Левинсон.

В танцевальном словаре И. Х. Компана, изданном в Москве в 1790 году дается определение термина «Choregraphie». «Choregraphie, – пишет автор, – Хорописание, или искусство описывать танцы с помощью различных знаков, так как пишут музыку с помощью фигур, или знаков, называемых нотами. Сего искусства древние не знали, или может быть оно не дошло до нас. Туанет Арбо первой в 1588 году издал отменный трактат под названием Orchesographie. Он писал движения и шаги, которые казались ему приличными в танцевании».

Наука о танце – «орхесография» предусматривала определенно новую форму и организацию танцевальной деятельности – процесс воспитания танцовщиков специально для оперы. Это было первое в своем роде руководство по бытовым и жанровым танцам, которое, к сожалению, все еще носило отпечаток ремесла наемного танцовщика. До конца XVIII века, а именно, до появления первого самостоятельного балетного произведения, со своей драматургией, музыкой, сценографией ремесло наемного танцовщика оставалось непоколебимым законом оперы. Данное положение означало сохранение учителем метода живой танцевальной традиции и опыта преподавания (показ, наблюдение), на основе собственного понимания движения танца. Поскольку единой системы в обучении хореографической грамматике и алфавиту пока еще не было, то у каждого танцмейстера присутствовали собственные методы, терминология па. Обучение и исполнение происходило в одно время и на одной и той же танцевальной площадке. Театральный танец мало отличался от своего первообраза салонного танца.

Подчеркнем главные идеи концепции Т. Арбо, которые могли бы выступать в качестве новых и базовых ориентиров художественно-эстетического знания конца XVI века: 1) упорядоченность целого музыкального периода, фиксация определенного числа и последовательности; 2) зависимость танца от музыкальных модуляций и четкое соотношение движений тела танцовщика с каденциями музыкальных инструментов; 3) разработка элементов теории танца в контексте науки «риторика» («через посредничество которой оратор может одними своими движениями, не произнося ни слова, быть понятным и убедить зрителей посредством своих ног, когда к нему (танцу) присоединены маскарады, он обладает великой способностью обращать чувства то к гневу, то к состраданию и жалости; то к ненависти, то к любви»); 4) мотивировка науки «орхесография» сущностью античного источника танца и его выразительных

свойств (Лукиан, Цицерон и др. ученые), в качестве главного противостояния итальянским танцмейстерам, отрицавшим эротическую суггестивность танца (и даже рассмотрение пользы танца как проверки перед вступлением в брак).

Что же касается дальнейшего развития технологии хореографического знания Т. Арбо (имеется в виду не только запись танца, но и осознание собственного педагогического потенциала хореографии), то проблема относительной самостоятельности хореографической науки, скорее всего, существует как необходимая социально-этическая направленность Нового времени. Сущность «орхесографии» не выходит за рамки апологии танца, датированной в *Etablissement de L'Academie royale de danse. Paris, 1663*. Перевод дает Л.Д. Блок. «Франция давно признала его (танец) за необходимое начало всякого развития; танец исправляет природные недостатки тела и дурные привычки; он придает человеку вид непринужденности и грации, вносящий только приятности во всякий поступок; он научает постигших его войти непринужденно в собрание и сразу же стяжать общее одобрение. Он делает человека более ловким на службе королю, как на поле битвы, так и в его развлечениях».

Ко времени возникновения науки «орхесография» Т. Арбо завершается поразительный отрезок истории европейской культуры (Брейгель, Леонардо да Винчи, Микеланджело, Монтень и др.), в основание которой были положены сила мысли и характера, многосторонность (*varietas* – разнообразие) и ученость автора – Творца. Возникшее в конце XVI века движение поставило сознательную цель – «суммировать стилевые признаки и художественные достижения Ренессанса» и в этом заключалась будущность академической теории. Следовательно, накопленный опыт культуры, искусства и религии не пропал, не разрушался в практиках обновления. В XVII веке художник, поэт, ученый, хореограф могли освоить его только в совокупности. Программа Альберти «строить новое, не разрушая старое» («концепции двойной истины» – С. Даниэль) совершенно четко характеризует начальные пути развития эпохи Возрождения. Логика этого исторического периода содержала в себе довольно парадоксальные явления культуры. В XVII столетии странным образом переплетаются религиозное обновление картины мира, соблюдающего принципы натуральности и естественности, с одной стороны, и наблюдения и здравого смысла, с другой. Так, в основе социального и культурного конформизма образованного, ученого и мыслящего человека А. К. Якимович выделил два постулата. Первый постулат гласил: «Проверяй все утверждения и предположения, держи наготове свой критический ум». Второй постулат чаще всего стоял на таких позициях: «Подчиняйся законам и обычаям, соблюдай веру отцов, но не доходи до крайностей». Для науки Нового времени все еще характерны: 1) условности и заветы старого знания, религиозно-моральные заповеди и 2) миф (например, математическая модель Солнечной системы И. Кеплера), Однако новое историческое знание XVII века, пришло к выводу, что

источники и факты, тексты (в том числе библия) и данные должны быть изучаемы разнообразными методами, сопоставляемы и критикуемы.

XVII век обозначил эпоху стремительного развития разных научных дисциплин, в том числе науки о человеке (их стали называть гуманитарными). Френсис Бэкон, Ренс Декарт, Галилей, Ньютон, Джон Локк, Дени Дидро, Лейбниц – вот немногие имена из мощной армии новой мысли новой науки. Революция в науках и новая научная картина мира являлись яркими выражениями активно-деятельностной позиции. Руководящими принципами научного мышления стали рационализм и эмпиризм, универсализм, плюрализм и синтетизм. Науки о природе проверяют и анализируют факты с помощью математических квантитативных калькуляций. Все эти изменения отразились и на художественно-эстетических принципах эпохи. Требование соблюдать правила порядка, организации и перспективы для различных видов искусства, как и само их появление в XVII веке, необходимо считать обоснованным.

В это время создается теория науки (ее философия). Автор открытия Фрэнсис Бэкон сформулировал принцип эмпирического пути к научному познанию: наблюдения и эксперименты, если проводить их правильно, дают достоверные данные, выражаемые в математической или доступной проверке и доказательству форме, а на основе этих данных можно формулировать общие законы, гипотезы, концепции, формулы и прочие представления естественных наук и философии природы (движение земных и небесных тел, агрегатных состояний вещества, структуры материи, тепла и холода).

Впервые в истории мысли и науки излагается новая концепция физической реальности. Галилео Галилей (в «Послании к Франческо Ипголи», 1624) высказал предположение об относительности положения и движения тел: верх и низ, движение и покой, тяжесть и легкость относительны (т.е. эти понятия имеют смысл относительно одних координат, но не имеют смысла относительно других). Именно эти позиции автора нашли активное применение в самых различных областях искусства (в том числе и хореографии, например в теории «пластической телесности» К. Блазиса).

Когда мы говорим о науке хореография кон. XVI – нач. XVII вв., мы должны помнить о том, что она являлась частью общего проекта научной картины мира. Именно в этом проекте (а оно не было открытием науки научным путем, скорее было неким предвидением, инсайдом) Бэкон и Галилей достигли главного убеждения – наука должна основываться не на озарениях, а на эмпирических данных, что и способствовало в конечном итоге разделению религии и науки, а не их смешению. То же самое разделение наблюдалось и в искусствах.

Проблема метода становится одной из основополагающих идей XVII века, предопределяющая основу в решении центральных вопросов научно-философского и художественного творчества эпохи. Р. Декарт выстраивает систему мышления в согласии с принципами математического

естествознания и опорой на интеллектуальную интуицию. В своих знаменитых работах «Рассуждение о методе» и «Правила руководства ума» автор обосновывает суть проведения метода согласно четырем правилам: «первое – включать в свои рассуждения только то, что представляется уму так ясно и отчетливо, что не сможет дать повод к сомнению; второе – делить каждую из рассматриваемых трудностей на столько частей, на сколько лучше их разрешить; третье – руководить ходом своих мыслей начиная с предметов простейших до познания наиболее сложных, допуская существование порядка; четвертое – делать полные перечни и общие обзоры, чтобы быть уверенным, что ничего не произошло».

Предпринимается попытка в создании «алфавита мышления» (Лейбниц) – свода простых истин, идей и элементарных мыслительных операций для открытий (аналитическая задача) и изобретений (синтетическая задача). Впервые излагаются принципы системности и дисциплинарности наук. Философ XX века М. Фуко обосновывает такую тенденцию «всеобщей науки» о Порядке, как математизацию мыслительной деятельности и соответственно вытекающих из нее разных форм знания – «всеобщая грамматика», «естественная история», «анализ богатств», искусственные «фигуры знаков» и т.д. «Именно эта система, - писал Фуко, - вводит в познание вероятность, анализ и комбинаторику, элемент произвола, оправданный в рамках системы. Именно эта система дает одновременно место и для исследования происхождения, и для исчисления, и для построения таблиц, фиксирующих возможные сочетания. Именно эта система сближает всякое знание с языком и стремится заместить все языки системой искусственных символов и логических операций». Так впервые было изложено построение самостоятельных научных дисциплин и собственно подход к пониманию принципов дисциплинарности. В своих выводах Фуко опирался на признаки «органической структуры» или четкую концепцию природы. В качестве основы дисциплинарное выступают четыре способа: 1) иерархия признаков; 2) связь признаков с функциями; 3) упорядочение и классификация по форме и по способам движения; 4) нарушение параллелизма между классификацией и номенклатурой.

Забегая вперед, отметим, что в области хореографической культуры подобные изменения можно констатировать между концом XVIII и началом XIX века. В хореографической таблице знаков К. Блазиса движения академического танца так же классифицируются; 1) по расположению в пространстве – *par ten – et erilaire*; 2) по форме исполнения – *adagio et allegro* (у станка и на середине зала); 3) по способам исполнения – несмотря на то, что по форме исполнения движения отличаются, в сущности, танцовщик повторяет одну и ту же схему исходного построения движения (т.е. *par terre*, фиксация основных позиций, *plié* и т.д.). Общая линия развития театрально-хореографической культуры наиболее четко выражена в классификации типа танцовщика – «классик», «характер», «*demi* характер».

Однако вернемся к эпохе Возрождения. Проблема математизации танцевального мышления не случайно возникла в первых десятилетиях XVII века. Как продолжение математической картины мира хореографическая культура вырабатывала собственные рациональные формулы и правила проведения движения, И подобно тому, как рождалась новая «небесная механика», в хореографии вычислялись позиции, вырабатывалась мера и строгое соблюдение прямых линий в движении, проектировалась элементарная система сложения и разложения па, наконец, возникла собственная хореографическая концепция, в основу которой были положены принципы новой (академической) пластической механики тела П. Бошана. Общие художественно-эстетические характеристики XVII века указывают на то, что в этот период впервые формируется теоретическое и своего рода экспериментальное подтверждение термина «система», вместе с тем понятие («театральность» становится определяющим свойством искусства Возрождения (в словесном выражении – синоним условности), «Театральность», так или иначе» отображена в творческих процессах, в способах репрезентации идей и т.п.

Остановимся подробно на проекте художественной системы Н. Пуссена. Уточним, что вкладывал родоначальник европейского классицизма в значение феномена «театрализации картинного пространства и проведем его аналогию с хореографической системой» Во-первых, автор аргументировал художественную систему как древнегреческое понимание прекрасного – это мера, середина и умеренность, форма, твердый метод, экономия, порядок и организация творческого процесса. Н. Пуссен создает проект целостного организма художественной системы и формулирует ее в знаменитой «теории модусов». «Это слово «модус» означает в собственном смысле ту разумную основу или меру и форму, которыми мы пользуемся, создавая что-либо, и которые не дают нам выходить за известные пределы, заставляя нас соблюдать во всем известную середину и умеренность. Эта середина и умеренность есть не что иное, как некий определенный и твердый метод и порядок внутри процесса, благодаря которому вещь сохраняет свою сущность», – предлагает перевод письма Пуссена Н. В. Вольский. Пуссен четко обозначает основные контуры классицистской теории. В качестве носителя универсальной эстетической меры, регулирующей творческий процесс, здесь выступает разум. Он определяет способ и характер соответствия идеи и формы в произведении искусства. В теории Пуссена присутствует неразрывное функциональное единство трех составляющих: идеи, воплощающей ее структуры изображения и «программы» восприятия. **Во-вторых**, Пуссен один из первых проводит требование, что «теория и упражнение должны быть соединены в практике». **В-третьих**, Пуссен применяет к художественной системе анализ «телосложения гармонии», заимствованный не только из античной теории о музыкальных ладах Горация, но и из «Установления гармонии» (трактат опубликован в середине XVI века) итальянского композитора и теоретика

музыки Джозеффо Царлино. Суть «установления гармонии» уподоблялась строению человеческих страстей или темпераментов. Отсюда и возникают истоки пуссеновской мысли о соотношении модусов художественного выражения с человеческими аффектами. **В-четвертых**, Пуссен обосновывает значение художественной системы через принципы диалектики метра и ритма. Вся пуссеновская теория строится на принципе соответствия определенных сюжетно-смысловых единств определенным выразительным единствам. Выбор модуса есть ограничение определенной нормой, метрикой. Это ограничение обуславливает пространственную форму изображения (тип формата), способ композиционного членения, порядок сильных и слабых позиций знака в изобразительном поле. Согласно логике автора, метрическая схема обнаруживает себя в конкретном проявлении, а актуализацией метра выступает ритм. **В-пятых**, Пуссен вырабатывает композиционную функцию позы и жеста в пространственной артикуляции фигур. Не заостряя внимание на лицах своих героев, художник предпочитал передавать их состояние «языком тела». Понятие «Язык», в данном случае следует рассматривать как «чтение», организуемое пластической канвой изображения. Не случайно, жестикауляция в пуссеновской изобразительной системе имеет строгую репрезентативность, как в плане соответствия ее выбранной композиции, так и в плане историзма событий.

П. А. Флоренский подчеркивал символическую значимость трех основных позиций в пространственной артикуляции фигур и лиц – анфас, профиль и поворот в три четверти. Каждой позиции соответствовал определенный способ в достижении выражения гнева, страсти, печали и т.д. «На этой основе, – писал С. Даниэль, – академические последователи Пуссена создают каноническую жестикауляцию «историографию страстей».

Говоря о феномене «театрализации» картинного пространства, необходимо напомнить о знаменитом методе работы художника. Пуссен продумывал и выстраивал макет картины до деталей, совпадающий с кулисной сценой коробкой (об этом подробно писал С. Даниэль), Такой она сложилась в итоге эволюции европейского театра к концу XVI – началу XVII века и какой она существует до сих пор. Картина как бы проигрывается на сцене, где намечается диспозиция действующих лиц, строится по планам пространство будущего изобразительного действия, проверяются варианты освещения. В результате работы над чередованием и функциями пространственных планов в картинах, проект художественной системы Пуссена находит прямое соответствие не только с организацией театральной сцены, но и с учебным хореографическим классом. А именно: горизонтальный формат (что предполагает статичное построение сцены), активное диагональное членение плоскости (в картинах – из нижнего левого угла в правый верхний) и трех плановое пространство (первый план – авансцена, второй план – собственно сцена, третий план – фоновая декорация). Согласно принципу художественной системы Пуссена первый и третий планы картин, как правило, являются ритмически уподобленными, но

разными по направлению. Это предпринято для того, чтобы заданные в противоположном направлении параллельные диагонали создавали эффект зеркального отображения. Относительно хореографического класса важно специально заметить, что его организация так же подчинена направлению конструктивно взаимосвязанных пространственных планов. Отображение ближнего и дальнего планов класса друг в друге достигается за счет специального хореографического зеркала. Его пространство замыкается между «стеной – станком» (холст, фоновая декорация) и «зеркалом» (рамка, аванс сцена), совершая сильный акцент на средний план (рисунок – изображение, собственно сцена). Композиционная значимость второго плана в хореографическом классе подчеркивается различными *epaulemante* учащих по отношению к станку и по отношению к середине зала (а на сцене положением танцующих в профиль и анфас).

Теория пуссеновской системы обнаруживает тесную связь с нарождающейся системой академического танца XVII века с одной стороны, и уже заявившей о себе системой в архитектурном искусстве, с другой. Текст картины живет в сознании художника как действие, выраженное музыкой, речью, пластикой жеста, ритмуемое светом и тенью, словом как синтетическое репрезентативное действие, подобное театральному представлению. Отсюда принцип «языковой полифонии» – есть главное свойство, характеризующее гибкость и феноменальность художественной системы Пуссена. Когда текст образуется целенаправленным истолкованием различных «кодов» и представляет собой структурное единство нескольких подтекстов. Этот подход обнаруживается даже в методах работы с пространством. Как искусство артикуляции пространства архитектуры, так и изобразительное искусство, а впоследствии и хореография стремились располагать двумя основными позициями: обозревать организуемое пространство автором (геометрия плана) и учитывать последовательность развертывания пространственных зон (геометрия объемов) с точки зрения человека на земле (архитектурно-скульптурный метод работы).

В результате такой исторической системы мышления: «Бэкон (теория науки – есть знание, наблюдение и опыт) – Галилео Галилей (теория относительности) – Пуссен (художественная система) – Декарт (метод) – Лейбниц (алфавит мышления)», каждое искусство, утвердившись в собственных границах, старалось расширить зону своего влияния за счет проникновения его в другие дисциплины и тем самым претендовать на доминирующее положение в художественно-эстетической сфере, на то, чтобы стать ее центром»

Французская система хореографии начала XVII века формировалась полностью под влиянием итальянских взглядов и закономерно представляла собой скрещение двух родов танца - виртуозный и бальный (ля-вольт, ля-бранль, ля-паванн и ля-гальярд). По мере развертывания культуры дворцовых балетов, углублялось и содержание театрально-танцевальной деятельности. Многозначительный момент в развитии профессионального танцевального

знания связан с тем, что «Ballet de la cour» переходит на театральные подмостки. Театральные подмостки во многом преобразили старые формы народных танцев (бранли, бурре и др.). Впервые в представлениях наряду с именами короля и придворных служащих, появляются имена профессиональных танцовщиков и танцовщиц (Баллон, Блонди, Бошан, Дюпре, Пекур, и др.). Каждый из них толковал прежние темпы на свой лад и применял их к своим способностям. Движения таких сценических танцев обычно импровизационные, включают элементы пантомимы, сложные фигуры и прыжки. Танцы с «нетипизированной свободной» (Т. Баранова) хореографией каждый раз создавались заново в зависимости от сюжета и индивидуальности танцовщика. Первый французский танец «балле» (Т. Баранова), заявивший о себе уже в XVI веке, состоял из смешения различного рода напевов, движений и стоп, зависимых лишь от учености и разума автора танца».

При Людовике XIV придворные танцы вступили в новый фазис своего развития. Необыкновенно широкое распространение получили пьесы на аллегорическую и историческую тематику. Музыка для старинных театральные плясок в маскарадах специально сочиняли на заказ ученые профессора музыки (например, ригодон – Ж. Ф. Рамо, шаконы – Ж. Б. Люлли, оисильены – И. Бах и т.д.). Для музыки, сопровождающей сценические танцы, были характерны сквозные формы с не периодичностью структур, свободными сменами метра, не квадратностью. Бессистемная разработка танца и методы, изложенные в самоучителях Карозо и Негри, начали постепенно уступать место окончательно сформировавшемуся международному языку танца и общим законам для всего образованного мира. Французское танцевальное искусство начало развиваться самостоятельно. Как правило, новая специфика культуры связана с новой политикой и новой экономикой. XVII век – первая эпоха принципиально разноречивая в культуре. Разноречие пронизывает религиозную жизнь, системы государственного устройства, экономические уклады, художественные склонности и эстетические предпочтения. Иначе говоря, не существует общих социокультурных императивов, которые имели бы силу для всех ветвей культуры. До этого было иначе. Существовала общая для всего запада католическая религия с центром в Риме, общая политическая идеология, представление о власти (о добре и зле, о красоте и безобразии, об истине и лжи), общность культуры. В XVI и XVII веках Монархии становятся абсолютными и конституционными.

Историческая ситуация XVII века, с одной стороны придерживается старой модели общества – культуры, сакрализованной традиционной испанской модели. Однако она терпит неудачи, и религия вообще перестает играть роль в историческом процессе. С другой стороны, пример елизаветинской Англии, когда лондонское правительство ссылается на слово Божье и библейские заветы, но руководствуется более всего материальными интересами. Эти образцы прагматизма переделывали католические

правители Франции (Ришелье, Людовик XIV) – «благочестивая политика». Так возник «Модернизированный социокультурный миф» французского происхождения, который объединил в себе обе системы власти и обе культуры «испанская модель» и «английская модель» – выстраивание ритуальных способов обожествления царствующей особы, утверждение непоколебимого благочестия и вместе с тем современной промышленности, коммуникации, армии и флота, а также эффективной динамической администрации.

В процессе рождения «великого нового мира» и динамического развития промышленности, торговли начинается эра массовых коммуникаций. С первого десятилетия XVII века появляются регулярно издаваемые еженедельные газеты в Германии, Австрии и Швейцарии. Там публикуются новости со всего света. Статистика экономических успехов (в частности, соединенные провинции Голландии – это было «первое экономическое чудо» начинающейся капиталистической эпохи (1608-1618), способствовала созданию нового типа общественных отношений и новых видов управления образовательными учреждениями. В XVII веке были основаны первые провинциальные и христианские начальные школы.

В своей «Новой Атлантиде», в «Новом Органоне» и некоторых других сочинениях 1620-х гг Ф. Бэкон предлагает проект Универсальной Академии – своего рода всемирной корпорации ученых и философов (новых рациональных и эмпирических мыслителей, а не метафизиков прошлого). Академия, в представлении Бэкона, есть такой союз ученых и мыслителей, который никому не подчиняется и неподвластен никаким правительствам. Она работает во имя церковной истины, а не интересов мирских повелителей. Это сближает ее с церковными структурами. В то же время академия должна заниматься наблюдениями, экспериментами и обучением реального общества, с его реальной физиологией и психологией. Участники и сотрудники Академии обязаны фиксировать получаемые ими данные о явлениях природы определенными достоверными способами и обеспечивать информацией остальных своих собратьев во всем мире. Разумеется, независимость академий от национальных или имперских правительств никогда не могла, осуществиться в полном объеме, а обмен информацией между академиями жестко контролировался в некоторых областях требованиями секретности.

Считается, что замысел Универсальной Академии и способ работы ученых в этой системе, описанный Бэконом, повлияли на программу, устройство и способ работы реальных академий наук, которые возникают в конце XVII и начале XVIII веков в Париже, Лондоне, Берлине и Санкт-Петербурге.

В 1661 году в Париже было открыто первое профессиональное хореографическое учреждение – Королевская Академия танца. В ее задачи входило регулирование и контроль над театральными процессами, обучением и развитием техники танца, путем введения официальных

преподавательских должностей лекционов академиков и профессоров танца, музыки, живописи.

О задачах новой школы танца писал С. Н. Худков: «...все новые формы создавались не только из народных перефразированных плясок, но даже с кафешантанских подмостков, где профессиональные артисты исполняли танцы. Академии не было надобности создавать что-либо самоновейшее; в круг ее обязанностей входило наблюдение за правильным поступательным движением искусства, составлявшим естественный процесс творчества общественных групп. Задача Академии заключалась в охране тех строгих, эстетических идеалов, благодаря которым хореографии было отведено почетное место в ряду изящных искусств».

Анализируя хореографическую культуру в контексте политической ситуации XVII века, нельзя не отметить следующий факт. Когда государство (а не церковь) взяло на себя обязанности в организации и управлении образовательными структурами, первая Академия танца была всего лишь монополией и частной привилегией. От заинтересованности высших слоев общества зависели доходы учреждения и его преподавателей (пример практики Люлли, Мольера, Пуссена и др.).

Следовательно, монополии несли двусмысленное содержание. Выполняя своеобразную материальную функцию государства, они в определенной степени наносили серьезный урон по рычагам профессионального хореографического искусства. В это время представители танца во Франции складываются из следующих групп: первая – цеховые мастера танца (*maitres a danseur*) – преподаватели балетных танцев и академики; вторая – баладены – платные исполнители танцев (от ярмарочных подмостков до разнообразных балетов); третья – виртуозы итальянской комедии *dell'arte*. Так же известно, что с 1662 года «цех скрипачей» вел активную борьбу за право на преподавание танца наряду с учрежденной Людовиком XIV Академией танца. И только к началу XVIII столетия его главенство в области преподавания «непрофессионалам» (любители салонного танца) заканчивается.

В то же время, Академии, действуя в русле логики всей культуры (Бэкон, Декарт, Лейбниц, Пуссен и мн.др.), а не только хореографии, установили полное право гражданства для различных дисциплин. В Академии танца, например, впервые образовывались классы с установленным танцевальным каноном. Утвердилась грамматика, введена точная терминология, явилась возможность создать в танцах правильность и строгую последовательность движений. Гармония движений была разложена на таблицы с изображением ряда изящных положений человеческого тела: «пяти добрых позиций, три сомкнутые и две раскрытых; трех возможных соотношений движущихся ног (прямое, дугообразное и пристукивающие в прямом и кривом положении); бросковые шаги *jette...*» [цит. по: С. Н. Худкову] и т.д. Впоследствии, Академия танца имела большое значение в окончательном разделении салонного танца и сценического.

Наиболее активно вопросы о предмете и статусе хореографической науки как области практической деятельности, основных знаний, умений и навыков ставятся в условиях развития академического направления танца – концепция П. Бошана (сер. - кон, XVII). Ш. Компан указывал: «...Бошан дал новый вид хореографии, и усовершенствовал остроумный план Туано Арбо; он нашел способ писать шаги знаками, коим он дал различное значение и силу, и был почтен Парламентским указом изобретателем сего искусства».

С. Н. Худеков отмечал: «Первый директор Академии Бошан, диктовавший законы для придворного салонного танца, стремился к одной цели – к желанию установить грамматическую таблицу, которая стала бы основой для упражнений в балетных классах».

Какие именно преобразования в области «ученой хореографии» совершил П. Бошан? В этой связи мы производим условное деление его системы и представляем ее в трех основных размышлениях: первое размышление – теория танцевальной фразы; второе размышление – теория позиций; третье размышление – теория координации движения и хореографический закон горизонтальности. **Первое размышление** «ученой хореографии» Бошана включает два значительных положения: 1) «темпы» – это самостоятельные элементы па, а не готовые движения; 2) па можно отделять от готового танцевального движения и фиксировать. До теории танцевальной фразы Бошана, существовали так называемые фразы «гальярды», рассмотренные в первом параграфе. Итальянские профессора танцев М. Карозо и Ч. Негри объясняли этот механизм целостностью танцевальной фразы, которая может «дробиться» и «украшаться». У П. Бошана новый подход, воспроизводящий суть академического правила, а именно обратные процессы сложения и разложения танцевальной фразы.

В своей театроведческой работе «Классический танец: история и современность» Л. Д. Блок приводит важные строки из книги французского артиста балета Ж. Э. Депрео (1748-1820). «Бошан сумел первый расчленить темпы» [Despreaux J.-E. Mes passe-temps: In 2 vol. Paris, 1809. Vol. 2, p.258]. А далее комментирует: «Это расчленение танцевальных па на темпы и лежит в основе системы записи танца, возникшей в конце XVII века». Поэтому первое, что необходимо выделить в комплексно-ориентированной модели Бошана – это решение нового способа восприятия движения, академическое. Двойственное ренессансное (симметричность, отчетливая расчлененность частей движения, сдержанность и ясность всего построения) и барочное синтетическое восприятие нашли свое отражение даже в оформлении правил пяти позиций ног. Позиции у Бошана являются не статикой оторванной и выделенной из движения позы, а динамикой. Они для него начало и конец шага.

Краткое разъяснение теории позиций излагалось французским композитором Рамо (1683-1764) в книге «Le maitre a danser» [Paris, 1725, p.9]. Рамо утверждал о том, что именно Бошану принадлежала идея о введении пяти позиций ног для удержания корпуса в грациозном положении и всех па

в соразмерности – «То есть в силе были принципы хореографии Негри», – добавляет Блок. Но не стоит их путать с другими установками Бошана. «Позиции ног у него (Бошана) не что другое, чем найденные правильные пропорции в размеренном удалении и сближении ног, при которых корпус мог бы сохранять непринужденное равновесие и апломб, идете ли вы, танцуете ли, стоите ли на месте. Позиции существуют для того, чтобы дать шагу должную меру, при которой корпус сохраняет апломб, я не говорю равновесие, это совсем другое понятие, корпус всегда одинаково прям и имеет точку опоры равномерно на обеих ногах, ноги сильно выпрямлены, обе пятки вместе и ступни повернуты равномерно *en dehors*», – писал Рамо. Требование красоты танца заставило французов создать собственную хореографическую грамматику. При этом каждая позиция имела смысл исполнения. Например, третья позиция приучает стоять прочно, натягивать колени и подчиняет танцующего правильности, четвертая позиция размеряет шаги вперед и назад, придавая им правильные размеры и т.д. Целью хореографического обучения стало требование танцевать как можно «грамматичнее».

Принцип логичности – другое достижение в хореографической концепции Бошана. Схемы позиций ног проектировались таким образом, чтобы из каждой последующей вытекали все практиковавшиеся па, актуальные для театрального танца XVII века: из первой – *pas assemble* и *plie*, из второй – *pas ouvert*, из третьей – *pas emboite*, из четвертой – *pas вперед и назад*, из пятой – *pas croise*. Итак, Бошан первый в своем роде из теоретиков танца заговорил о его свойствах (например, равновесие, устойчивость, мера), не как об естественных формах поведения человека (походка и т.д.), а как о следствии соблюдения определенных учебных правил или танцевальных законов (в данном случае – позиции). К этому следует добавить, что теория позиций Бошана аргументирует твердое основание всей академической системы танца, соответственно для каждой части тела в отдельности.

Второе размышление «ученой хореографии» Бошана – позиции рук. Пользуясь этой второй теорией, можно увидеть, что термин «позиция» (как и позиции ног) также относится к опытному танцевальному знанию – мера. Рамо подчеркивал: «г-н Бошан давал точные их (рук) правила. Это и побудило особ обоюбого пола упражняться в них (руках), чтобы увеличить те приятности, которыми они (руки) сейчас украшены и которых бы не имели, если бы эти отличные сюжеты не приложили столько забот и внимания». Кстати, сам Рамо разработал таблицу с обозначением как следует во время танцев держать кисти рук, локти и плечи. Вот совершенно точное обоснование позиций рук конца XVII века: они есть приятность и украшение «рамка для картины» танцующего корпуса. Но они есть и интеллектуальная и чувственная одновременность, поскольку предполагают правило. Цитируем: «Если берется движение ноги маленькое, берется главным образом движение подъема, без большого сгибания колена, руки сопровождают его лишь движением кисти; при более значительном *plie* локоть принимает сильное

участие, хотя его движение всегда должно сопровождаться и движением кисти, также подъем всегда завершает движение колена. Движение плеча чувствуется во всех *tombe* и во всех *oppositions*» и т.д.

Мы склонны к определению двух методов рук в «учебной манере» танца XVII века. **При первом методе** очерчивается область инертных позиций бальной залы, идущая от итальянской манеры танца, когда руки кавалера и дамы соединены подобно тому, как берутся за руки участники хоровода (т.е. опущены). **При втором методе** (формальный метод), берется широкий круг явлений и движение начинает означать смысл слова, о котором идет речь. Именно эта область, рассматривающая самый типичный случай из жизни (подражание) и выражала свободное, живое участие рук в низовом комическом жанре панталонов. «Когда ученые хореографы, Карозо и Негри вводят прыжки и туры, они дают рукам работу, но сдержанную, около себя».

На основании взаимодействия этих двух подходов в конце XVII века вырабатывается **третий метод** рук Бошана - французская академическая манера. Бошан постепенно расширяет пределы установившихся позиций бального танца, руки отделяются от корпуса, приобретают мягкость а, главное, выразительность. Эта новая форма положения рук просуществовала до второй четверти XVIII века.

Рассмотрим **третье размышление** «ученой хореографии» Бошана о координации движения и горизонтальности. Координация и *port de bras* в значении главного средства хореографического письма, безусловно, было открытием эпохи ученой хореографии. А на таком механизме, как «противопоставление рук и ног» основана современная система классического танца. В процессе становления академической хореографической культуры складывались определенные механизмы проведения па. Однако в результате активного взаимодействия художественных форм культуры, сложно выявить истинные причины их возникновения в том или ином искусстве. Например, термин «горизонтальность», по мнению Л. Д. Блок в хореографии заимствован Бошаном у музыки. Благодаря этому стало легко проводить аналогию между музыкальной схемой и схемами построения танца. А. Я. Левинсон, анализируя проблемы «ученой хореографии» Бошана находил, что в построении танца центр тяжести падает на изобретательность и артистичность тех путей, которые проходят танцующие, на «фигуры» танца, «Фигуры – это следование по пути, начертанному искусно», – констатирует взгляды Фейе Левинсон [Levinson A, *Les danseurs de Lully*. 1925. 1, p.48]. «В этой «планиметричности» находят себе объяснение и расположение зрителей вокруг зала и принцип «плановой» записи, которая неизбежно пришла на ум Фейе, Перенесение танца на сцену в трехмерное пространство, направило его на новый путь», – вступает в рассуждение Л. Д. Блок. Отсюда, особенность рассматриваемого термина «горизонтальность» в хореографии XVII века, кроме его тесной связи с построением музыкальной схемы, обусловлена идей

трехпланового членения пространства в изобразительном искусстве (система «планиметрии» Пуссена).

Сочинение Фейе «Оркесография или искусство описывать танцы посредством знаков и пр.» (1700) было предназначено для того, чтобы при помощи составленных автором знаков, каждый исполнитель без наставлений учителя смог овладеть всякого рода танцами (гавот, ригодон, жига, сарабанда, бурре и др.). Идея создания искусственных «знаковых фигур» рассматривалась в теории Общей науки (идея Порядка, нач. XX в.) М. Фуко. Употребление данного подхода в искусстве хореографии предусматривало как положительные стороны, так и отрицательные стороны. Положительные стороны состояли в использовании хореографией обширной терминологии на французском языке, в свою очередь подтверждающей действенность современного общеупотребительного танцевального лексикона «*coupe, saute, balance, assemblee*» [цит. по Худекову]. Для движений ногами Фейе была установлена специальная терминология, которая вошла в обиход при обучении танцам. Определились: *pas saute, pas cabriolle, pas glisse, tour (-demi), coupe (-derai), pas de bouree, entrechats* и др. «В это время существовали уже пять правильных и неправильных позиций. Каждая из них обозначалась знаком», – подчеркивал С. Н. Худеков. Приведенные на страницах книги Фейе позиции отличаются от теории позиций Карозо и Негри. Главное отличие состоит в разрешении проблемы «точной меры» между стоп, чего не доставало предыдущим авторам. Таким образом, к концу XVIII века определилась довольно стройная, стабильная, а главное управляемая система обучения танцевальному искусству. Отрицательные стороны состояли в том, что открытые Фейе «правильные» и «неправильные» позиции не были способны к совершенствованию нового искусства хореографии, ограничиваясь лишь проблемой создания хореографической знаковой системы. С точки зрения развитой хореографической культуры искусственные знаковые фигуры должны были вписаться не только в воспитательную программу школы XVII – начала XVIII века (как терминология), но и учитывать общую эволюцию театрального танца и сцены (в том числе костюма и сценографии). Однако для последнего обстоятельства этого и не требовалось. Ведь кривая постановка ног, неестественные позы рук, нарушающие и ломающие общую линию постановки корпуса танцовщика, на которой выстроился будущий классический танец – это был естественный способ понимания хореографии в предметных и знаковых формах театрального танца указанного периода. Выработывая позиции для танца, Фейе не учитывал факт расширения границ публичной сцены. В результате чего виртуозность танцовщика стала проявляться не от «школы», а в зависимости от индивидуальных способностей, «Знаменитые артисты Дюпре и Вестрис не признавали никаких позиций. Они устанавливали свои собственные. Дюпре украшал темпы «галльярды» такими плавными и искусно исполненными «завитками», которые составляли как будто совершенно самостоятельные темпы», – писал

С. Н. Худеков. Тем не менее» процесс создания искусственных знаковых фигур в хореографии был одним из необходимых условий, который подготовил и ускорил реформу театрального танца.

Комплексно-ориентированная модель танцевального мышления Р. Фейе отражает многогранный характер хореографической системы, обусловленный историческим ходом развития театра XVII начала XVIII века. Французское хореографическое искусство в XVII столетии становится одновременно академическим и придворным искусством. Поэтому в системе танца Фейе все еще очевиден характер спектакля «зрелища» (XVI век) с одной стороны, и присоединением к нему элементов новой формы танцевания с другой – «Danse noble» (гимнастика «благородного танца», XVII век). При всем этом у Фейе (в отличие от Бошана) иная цель концепции – это не просто воспитание театрального танцовщика, а сценического театрального танцовщика. Следовательно, после того как общественный танец впервые обнаружил и подтвердил свою теоретическую санкцию в Италии: принял условные формы, выработал терминологию и систему учебных упражнений, удостоенные вниманием дворянина, в конце XVII века во Франции возникает новая модель танцевального мышления – **академическая театральная хореография**. В ее основание положены новые теории ученой французской манеры танца П. Бошана, Р. Фейе и композиторов Ж. Люлли (осуществил переход академической традиции танца в балетную академическую традицию) и Рамо (организация танцевального движения).

Выделим некоторые механизмы функционирования академической системы танца Бошана в контексте художественно-эстетических принципов эпохи: 1) механизм **обновления** (т.к. аналитическая сущность целостного ренессансного восприятия танцевальной фразы «гальярда» была заменена на теорию «темпа»); 2) механизм **сохранения** (т.к. концепция Бошана ориентировалась в своем создании на принципы бального танцевания и дисциплину салонных упражнений Негри – пять позиций ног, plie, весь арсенал виртуозных па; «планиметрия» в живописи Пуссена); 3) механизм **отрицания** (по отношению к предыдущим программам танца, т.к. концепция Бошана выявляет новый способ определения формы хореографии – академический. Бошан отказывается от параллельных позиций ног, инертных или опущенных вдоль корпуса рук и открывает новые методы движения – позиция, выворотность, координация, устойчивость, равновесие, горизонтальность). Предпринимаются первые экспериментальные шаги к обучению не практики, а теории танца. И в этом обнаруживается общая связь с логикой культуры (Бэкон – знание – есть опыт, наблюдение, эксперимент; Декарт – метод – есть путь от целого к частному, от простого к сложному и т.д.). Бошан предугадал идею порядка и преобразования творческих танцевальных практик в дисциплины (о которых в XX веке писал М Фуко).

Модель театрально-сценического танца Фейе подводит своеобразный итог многим взглядам авторов на теорию и практику системы хореографии кон. XVII -XVIII вв. Здесь находят свое продолжение «гальярда» Карозо и

Негри (стоявшие на позициях воспитания танцовщика бальной залы), «орхесография» Туано Арбо (впервые заговорил о воспитании театрального танцовщика), система танца Бошана, предполагавшая воспитание академического театрального танцовщика. Но, вынося академические правила танца на сцену, теория Фейе не порывает с дисциплиной салонных упражнений. Сценические танцы по-прежнему были салонными, с той только разницей, если раньше обучение и выступление танцовщика предполагало одну и ту же систему координат танцевальной площадки – театральные подмостки, то теперь, можно говорить о двух вспомогательных плоскостях в процессе обучения и творческой практики: репетиционный зал и сцена.

В этом случае создание проекта академической модели хореографического знания Бошана и Фейе было обусловлено заложением иных методов преподавания, но не целью воспитания нового типа танцовщика – профессионала. Последний не выходил за рамки жанровых оперных классификаций – «комик», «трагик», «полухарактер». Со стороны театрально-сценической практики – это был танцовщик *danscur d'opera* (но не танцовщик академического балета). Отсюда можно предположить, что концепции Бошана и Фейе во многом руководствовались художественной интуицией в рамках соблюдения правил своей эпохи и в то же время они предопределили фундаментальные основы профессионального танца, которые послужили нормой для системы преподавания и сценической практики на протяжении многих столетий.

Период наибольшего расцвета абсолютизма и активизации так называемого третьего сословия в истории культуры провозглашен эпохой Просвещения и критики («критика чистого разума» И. Кант, 1781). В XVIII веке против господствующего общественного строя выступают представители буржуазных слоев общества – просветители Вольтер, Дидро, Ж. Ж. Руссо и мн. др. Новая картина мира отличается деструктивизмом и экспериментированием с человеческими сверхценностями. Теории и идеи в эпоху Просвещения имеют свои эмоциональные измерения. Прежде всего, это была мечта о естественном существовании естественного человека в естественной жизненной среде. Главное намерение этой исторической эпохи в Европе, России и Америке – прикоснуться к «человечески непозволительным вещам, но в прежних культурных системах.

Джон Локк объявляет, что основанием всех мыслительных и психических движений человека является «беспокойство» и «неудовлетворенность» (*uneasiness*).

«Человек рожден свободным, а между тем он повсюду в оковах», – заявляет в теории свободного человека Жан-Жак Руссо.

Над проблемой искусства «естественного актера» размышляет Дидро: «...на сцене ничто не совершается совершенно так, как в действительности, и все драматические произведения излагаются согласно определенной системе принципов образы страстей на театре, не подлинные образы, это – портреты и они подчинены известным правилам, известным условностям».

Так, внутри старой формации готовилась идеология новой формации, капиталистической. В XVIII столетии появился новый театральный жанр – Мещанская драма, в музыкальном искусстве получают популярность произведения В. А. Моцарта, классицистические принципы театра в хореографии излагает Буало, а над драматическими задачами в хореографии экспериментирует Ж.-Ж. Новерр.

В целом разработка специальных психотехник поднимается на новую высоту. Живописцы, драматурги, архитекторы, музыканты как бы не создают новые стили, жанры, средства искусства, ведь арсеналы их не особенно обновляются в XVIII веке. Великие гении прошлых эпох наполнили эти арсеналы своими находками, которые можно теперь разрабатывать, специализировать. В музыке этого времени наличествует стремление к подчеркнуто непринужденным и живым формам, интонациям и мелодиям (И. С. Бах, К. В. Глюк, В. А. Моцарт, К. Монтеверди, Г. Шютц и др.). Музыканты нередко стремятся отойти от строгих правил и условностей парадной, официальной, «ученой» и правильно устроенной музыки. Преобладают сонатно-симфонические формы. Уже в XVII веке индивидуальные художественные концепции достигли той степени автономии и влияния, когда они с успехом (подчас скандальным) могли противостоять традиции (например, живописный метод М. Караваджо, «индивидуальный» традиционализм К. Лоррена).

С. Даниэль отмечал: «В конце XVII столетия во Франции развернулась широкая полемика, получившая название «Спора о древних и новых», где позицию творческой независимости защищала уже целая партия деятелей культуры». Основные механизмы художественной культуры XVIII века - это освоение накопленных средств, синтезирование и трансформация уже имеющихся итогов. Анализируя развитие хореографической культуры в контексте художественных изменений эпохи, мы не можем не отметить тот факт, что в классический век произошло открытие тела как объекта и мишени власти. «Великая книга о человеке машине создавалась одновременно в двух регистрах: анатомио-метафизическом – первые страницы были написаны Декартом, последующие медиками и философами; и технико-политическом, образованном совокупностью военных, школьных и больничных уставов, а также эмпирических и рассчитанных процедур контроля над действиями тела и их исправления», – считает М. Фуко [223.199]. Речь идет о понимании признаков «человека – машины» Ламетри. В упомянутой технике важными компонентами являются масштаб и объект контроля» Их новизна в XVIII-XIX вв, состоит в том, что масштаб контроля не рассматривает тело в массе, в общих чертах, а прорабатывает его в деталях «на уровне самой механики – движений, жестов, положений, быстроты» (М. Фуко). Объект контроля – это экономия и эффективность движений, их внутренняя организация. В качестве примера выполнения функций экономии необходимо рассматривать упражнение.

В XVIII веке одной из целей начального образования стало укрепление, развитие тела, подготовка к будущему физическому труду. Так, в докладе Талейрана в Конституанте 1791 года говорилось о формировании «верного глаза, твердой руки и надлежащих навыков». Важное достижение классической эпохи в том, что контроль над увеличением дисциплинарных институтов и уже существующих ведется не религиозным, а государственным аппаратом власти. Школа становится местом педагогических исканий.

Мы полагаем, что в XVIII веке возникает новый смысл содержания науки «хореография» (даже не смотря на то, что учебники этого периода всецело повторяют хореографическую заповедь Р. Фейе). В конце XVI – начале XVII века у Т. Арбо хореография отождествлялась, прежде всего, с записью танца, сохранением танцевальных форм. При Бошане и Фейе понятие «хореография» расширяется до значений «механизма» (который управляет учебной и театрально-сценической практикой танцовщика), «инструмента» (с помощью которого оценивается уровень профессионализма), наконец, «эталона» (на который должен равняться танцовщик в учебной и сценической практике, в умении образовывать па). Эти положения профессионального хореографического знания задают научный тон на весь XVIII век. Однако в XVIII столетии сценические танцы не сразу потребовали самостоятельной школы. Танцовщик скорее совмещал свое природное дарование с эталоном академической системы танца П. Бошана – Р. Фейе, нежели всецело зависел от нее. В работах отечественных и зарубежных авторов (К. Блазис, Л. Д. Блок, П. А. Глушковский, В. М. Красовская, А. Я. Левинсон, Ж. Ж. Новерр, С. Худеков и мн. др.) встречаются пояснения о творчестве исполнителей этого столетия: Фоссано (Антонио Ринальди) создал новое направление танцевального жанра, Г. Вестрис – изобрел новую манеру танца, О. Вестрис – новый род танца, Дидло – новый вид архитектуры и новый стиль танца, М. Гимар – новый способ танца и т.д. Иначе говоря, в XVIII веке широкое развитие получили индивидуальные хореографические жанры и специальности, особо повлиявшие на дальнейший ход развития хореографической системы. Центр танцевального знания в XVIII веке постепенно смещается от системы танца (знание теории) к опытному знанию на практике. А вместе с этим происходит разрыв не только между искусствами (опера – балет) и ремеслами танца (салонные танцы), но и в языке профессии. В XVIII веке танцовщика называют артистом (например, Вестрисы, Салле, Фоссано и др.).

Этот разрыв, прежде всего, отражал изменения в структуре французского общества, связанные с аристократической культурой классицизма и сословным отбором эстетически-значительных объектов, а также возвышением класса буржуазии (просветительство). Вполне естественно, что статус «танцовщик – артист» нельзя было достичь в условиях средневекового общества по ряду причин: из-за отсутствия

целостного организма художественно-эстетической системы, определенных методов работы, организации и управления творческим процессом, а также специального оснащения балетного фойе и зеркал, умения пользоваться перспективой и правилами движения, в основном соотносясь с собственным знанием исполнителей и танцевальных мастеров и мн.др.

Понятие «*artiste*» (*artiscnt* - франц.) имеет весьма причудливую историю. Словом *artiste* называли художников и того, кто занимался великим искусством алхимией или магией и т.д. Ж. Маритен указал, что в «Академическом словаре» издания 1694 г. слово «артист» «обозначает, в частности, тех, кто производит магические действия». И только в издании «Академического словаря» 1762 года *artiste* «приобретает то значение, в котором употребляется и сегодня». То есть артист не умелец (или ремесленник), а мастер. В процессе исторического развития хореографической культуры термин «артист» обозначал способность танцовщика создавать образы. «Физически» (не подразумевая о системе хореографических позиций и школе) – в древности, «чувственно» (в благородной форме приветствий, поклонов и *reverence*) – в средние века» на основе механической работы мышц и постоянной систематической упражняемости в эпоху Просвещения. Не случайно, именно в хореографической культуре XVIII века появляется третий тип мастера «*la danse haute*» (высокий танец), в основу которого положены виртуозность и техницизм. В 1739 году комический танцовщик А. Р. Фоссано открывает новое направление танцевального жанра для Парижской оперы – прыжки. Однако истинность намерений итальянского мастера ускользнула от французов, и, сбросив иго науки, они «перестали» танцевать, превратившись в артистов пантомимов. Этот раскол произвел деление единой академической системы танца Бошана и Фейе на две учебные формы танца. Первая программа строилась на основании эстетических традиций женского танца «*terr-a-terr*» стиля без прыжков (например, *менуэт* и все остальные виды). Вторая программа, кроме того, что подчинялась стилю «*la danse haute*», произвела смешение городской и дворцовой летописи танца. Виртуозная мужская техника (*entrechat*, прыжки) стала распространяться и на женский *terr-a-terr* танец.

Другим показателем активности индивидуальных хореографических жанров является манера и техника танцев Г. и О. Вестрисов (отец и сын). Первым новые задачи техники оперно-балетного танца выстраивает Г. Вестрис (1729-1809). Его танец героический, построен на выразительности больших линий *danse noble*. Необходимо напомнить и то, что с манерой Г. Вестриса рождается иное качество оперно-балетного движения, идущее от внешней формы танцовщика к глубинной сущности.

Л. Д. Блок отмечала: «Именно этот танец, предполагающий гармоническое сложение, хороший рост давал возможность создавать и воплощать образы героические и строгую красоту».

Ж. Ж. Новерр указывал: «Вестрис изобрел, так сказать, новый вид архитектуры, где все ордера, все законы пропорций оказались смешанными; он уничтожил три существовавших жанра, растворил их и из этой амальгамы создал себе новую манеру».

Критерии академизма в хореографии позволили создать универсальную базу правил и эталонные образцы, которые свободно действовали и на сцене и в обучении. Парадоксальность состоит в том, что пока танцмейстеры и ремесленники-плясуны овладевали своим делом через ученичество в бальной зале, не возникало необходимости в общих теоретических рассуждениях. У итальянских и французских танцмейстеров XV-XVI вв., не смотря на всю разницу в методике преподавания танца, обучение основывалось на примерах наглядного показа и работе в тесном профессиональном контакте с танцевальным мастером. Этот же прием живой танцевальной традиции пока еще сохранялся и у Бошана. Но, начиная с него, происходит постепенная замена разностороннего обучения (в основном это были дисциплины салонных танцев и упражнений) у танцевального мастера школьным систематическим образованием (например, наглядные таблицы с хореографическими позициями и па; окончательно этот процесс произойдет с открытием системы классической хореографии К. Блазиса).

При Людовике XV практика и система танца пришли в некоторое равновесие. В его царствование на общественных и придворных балах большой модой пользуется менуэт. В 1745 году Рамо вводит в балет новый танец – контрданс (что в переводе с английского «a – country – danse» означает сельский танец). Влияние и связь балаганного, площадного театра постоянно присутствовали в технике профессионального танцовщика. Ремесленник» воспитанный на ощущении нераздельности ликов природы и искусства, не утратил полностью живую связь со своими корнями, но вместе с тем встал еще перед более важной проблемой рациональной организации театрально-танцевального процесса. Ярчайший пример танцовщика О. Вестриса (сын Г. Вестриса), показывает, какая доминанта хореографической системы может получиться из сочетания природного дара с системой обучения академического театрального танцовщика: 1) корпус подвижен, разнообразен и является не в статичных, а в неустойчивых позах танца; 2) голова «играет» свободно (бросание и откидывание ее в сторону и т.д.); 3) руки имеют произвольные положения, а не строгие позиции танцовщика кон. XVIII века (вскидывание выше плеча в непринужденных танцевальных позах заимствованы из комического жанра; используется новый технический прием рук – тур де форсы, необходимый для исполнения пируэтов); 4) ноги крайне выворотны, сильно опущенный носок и выгнутый подаем (это манера сохранялась в исполнении прыжка и всех позах ноги en'lair); 5) шаг максимально увеличен (до уровня головы); 6) пируэт технически усложнен и выходит далеко за пределы Парижской оперы, становится вершиной всего театрального танца XVIII в. (до Вестриса пируэт ограничивался тремя турами; теперь пируэт исполнялся с *ronde de jambe, petit*

battements sur le cou de pied и др.; впервые встает необходимость говорить о правильном удержании корпуса и центре тяжести).

Система танца Г. Вестриса и О. Вестриса примерно выражает одну и ту же модель оперно-балетной хореографии (объединение всех трех жанров в один, благородство линий, вихрь вращений и общая свобода движения). Однако последний мастер олицетворял собой не величественный облик танцовщика, а благородство линий и виртуозные трюки комического жанра, В результате канонизации танца О. Вестриса возник новый уровень танцевального мышления и новый тип академического танцовщика – полухарактер («паж или галантный пастух», как его называли в то время).

В основе стиля танца М. М. Гимар (1743-1816) заключена новая концепция хореографического знания, изменившая всю «физиономию» тела танцовщицы XVIII столетия. Обоснуем некоторые уровни: 1) «живая картина» всем телом; 2) обобщенность; 3) воздушность; 4) условность рук; 5) разбитость тела на участки (узко стянутый корсаж, громадное пространство юбок, совершенно отрезанная от целого работа ног). Л. Д. Блок находила в этой системе заготовки нового жанра классической хореографии. Костюм Гимар в линиях напоминал моду городского платья, «а, если заглянуть еще дальше, – пишет Блок, – костюм Тальони -- это только некоторая упрощенная стилизация современного ей бального платья».

Другой французский танцовщик, чье имя неразрывно связано с новыми открытиями в области профессиональной хореографической системы – Ш. Дидло.

О появлении нового стиля танцев Дидло, порожденного оперной реформой костюма (балетное трико), писали многие авторы, в том числе: Ж. Ж. Новерр, К. Блазис и др. Ученик и последователь Ш. Дидло А. Л. Глушковский, оставил такие воспоминания: «Он (Дидло) создал для себя особый род танцев: грациозные позы, плавность, чистоту и быстроту в скользящих па (pas a terre), приятное положение рук и живые пируэты». Выделим основные положения хореографической системы Дидло: 1) постановка корпуса и общая линия танцовщицы (дающая почти обнаженное тело) смягчилась, обобщилась, нет отчетливой дифференциации тела, типичной для XVIII века; 2) освобождение движения рук и ног помогли почувствовать всю линию в целом; 3) чрезвычайно высокая постановка стопы танцовщицы (если О. Вестрис встает на 3/4 пальца, как говорил Э. Чеккетти, то теперь пальцы танцовщицы совсем вытянуты) связана с отказом от башмака на каблуке и введением танцевальной обуви на легкой подошве с переплетениями лент (по типу античной сандалии).

Этот небольшой экскурс в историю индивидуальных жанров позволяет понять, как через форму танца, индивидуальную манеру и национальный темперамент отдельных исполнителей происходило утверждение и развитие хореографической системы. При всем многообразии подходов к исполнению, проблема «индивидуального жанра» в хореографии напрямую зависела от заданных системой Бошана и Королевской академией танца ориентиров

хореографического знания. Парижская академия продолжала укреплять грамматические правила хореографии, получившие распространение в Англии, Испании, Италии, Германии, России и мн. др. странах. В середине XVIII века техника танцев приобрела прочные основания классической танцевальной школы, которая и была учреждена при будущей «Grand Opera». Балетмейстеры Лани и Дюпрэ положили начало танцевальным классам, целью которых стало формирование балетного артиста. Наконец, появились исполнители танцев, поражавшие своей виртуозностью, соединенной с «правильной» школой, как того требовала «классическая грамматика». Подчеркнем важные свойства теории танца XVIII века:

- геометрическая правильность и ровность линий;
- разрешена проблема равновесия тела (анализ «port de bras» и разные сгибы ног – Рамо; обучение формам удержания равновесия, стоя на одной и обеих ногах -Дюфор);
- выявление подробного проекта хореографического движения и законы пользования его перспективами;
- преподавание теории, а не практики.

Мы также пришли к заключению о том, что модель танцевального мышления XVII – XVIII столетия (до реформы Новерра) условно можно изобразить в виде формулы:

Индивидуальный жанр танцовщика (Теория естественного выражения)
Академическая система танца Бошана.

Важно подчеркнуть, что академические споры и теоретическая защита принципов хореографии Бошана, Фейе становятся канонической ориентацией для исполнителей XVIII века, с одной стороны, и актом свободного сознательного выбора с другой.

Концепция Ж. Ж. Новерра считается одной из самых противоречивых в истории хореографической культуры (сер.-кон.XVIII). Все последующее развитие искусства танца, да и балета в целом строилось на механизмах принятия или порывания с ней, а теоретические взгляды представителя классицистской эпохи оставались центром развития, углубления и эволюции хореографического знания. Сам Новерр придерживался скорее механизмов обновления теории Менентрие (от наблюдения к движению и к естественному его выражению), Бошана, Фейе, но не их разрушения.

Проанализировав основные положения концепции Бошана, мы не затронули еще одно важное обстоятельство, в его модели сформулированы основания учебной реализации теории академического танца. Оценивая познавательные ориентиры деятельности танцовщика с современных позиций, в них явно преобладает область «школьной» хореографической деятельности, а не театральной. Познание выворотности, устойчивости, освоение позиций и т.д. осуществляется у Бошана с помощью доказательств и правил устройства движения. Они то и составляют теоретическую и методологическую базу «обязательной хореографии» (или главную цель школьного образования), проникая в театр как ресурсы. Но, каким образом

обеспечивается связь между учебным и художественным сценическим движением остается у Бошана (композиционно, у Фейе) нераскрытой проблемой. Что так же является нормой для хореографической культуры их времени.

Бошан, действуя в рамках художественно-эстетических требований эпохи неким образом предугадал цель хореографического обучения на несколько столетий вперед. Но теоретическая защита академических принципов танца (в частности познание технологии «позиций») сама, но себе еще не является моделью театрально-сценического мышления. Характерно, что в XVII столетии механизм пользования знаниями «школы» для создания какого-либо образа и не требовался.

В этой связи концепция Новерра производит качественное обновление установившихся взглядов на систему танца. Новерр дополняет элементы академической концепции Бошана и Фейе драматическими задачами актера и весь путь академической теории проходит под лозунгом «*imitation de la nature, mais embellie*», что в переводе с французского означает художественное воспроизведение действительности. Попробуем кратко сформулировать главные положения концепции Новерра. Прежде всего, его концепция служит прикладной цели «школы». Система танца рассматривается в двух самостоятельных областях практики: учебная деятельность и сценическая деятельность – творчество (хотя многое, в том числе обучение и композиция смешано). Учебная деятельность, как понимал ее Новерр, выводит задачи не только общего физического воспитания танцовщиков, как способа преодоления подробностей техники, но и задачи морали. **Сценическая деятельность** по Новерру – это свойство особого рода, где проявляются нравственные и интеллектуальные способности танцовщика. Ясно, что это применение зависит не столько от управления школой, сколько от индивидуальных устремлений и воли самого танцовщика. На основании указанных подходов, Новерр устанавливает основной закон хореографии, который в свою очередь формирует еще один недостающий элемент по отношению к предыдущим комплексно-ориентированным моделям танцевального мышления – **«танцовщик – грамматик – логик – интеллектуал»** (у Бошана - только грамматик, у Менетрие логик и грамматик). Концепция Новерра сводится к задачам действенного танца и воспитания актера-мимиста. Но это вовсе не означает, что преемственность начального хореографического и дальнейшего театрального образования теряет смысл, «Лишь подготовка, начатая в детстве, способная видоизменить натуру и произвести эту перемену, являющуюся абсолютной необходимостью в нашем искусстве», – писал Новерр в своих письмах о танце. Начиная с Новерра можно говорить об утверждении действенной связи между обучением и сценической деятельностью, между теорией и практикой.

Новизна теории танца у Новерра состояла в смене направления и оценке выразительности. Он выступал против академических принципов в

хореографии, рассматривая их лишь как фундамент для подготовки профессионального образованного актера. Если орудием выразительности у Бошана являются позиции рук и ног, то у Новерра – лицо. Позиции по Бошану – это мера танцевального шага, движения в целом, а у Новерра определение позиции достигает уровня сознательной группировки всего тела и черт лица, согласно требованиям ситуации балетного произведения (теория «естественного актера» Дидро). Другое более позднее изменение, произошедшее в концепции Новерра, состоит в суждении, что танец – это не пантомима, а значит не естественное подражание (как у Менетрие), но и далеко не хореографическая наука (как у Фейе).

«Именно мимическая сторона Гаррика (английский трагик, исполнитель роли Шекспира) и невиданная психологическая убедительность потрясли Новерра и навели его на долгие размышления о необходимости создания драматически выразительного танца», – писал А. А. Гвоздев.

«Танец, – по мнению Новерра, – в тесном смысле слова ограничивается техникой па и методическим движением рук; поэтому его можно рассматривать как профессию, успех которой зиждется на ловкости, подвижности, силе и элевации прыжков: но» когда к этим действиям присоединяется пантомимическое действие, танец приобретает жизненность... – он говорит, он выражает, он рисует страсти и заслуживает тогда быть включенным в число изобразительных искусств» [164.60]. То есть Новерр приписывает танцу, в первую очередь, выполнение художественно-эстетической задачи, И в этой связи его концепция возвращается к основным положениям драмы Тальма, теории эстетического подражания и классицистическим принципам театра Буало.

Как метод записывания движения знаками, новая наука хореография подвергалась беспощадному суду со стороны Новерра. Он считал, что хореография лишена вдохновения, а ее самостоятельные элементы не о чем не повествуют. Согласно логике автора, хореография, например, вредит балетмейстеру, которому нужны глаза, а не готовые движения или педантичное сохранение архаической техники. Именно поэтому, Новерр всегда осознававший важность первоочередной задачи развития техники «Академией танца», вынужден отказаться от этой идеи в пользу литературного уклона Академии. Взгляды Новерра о балете сближаются с представлением о драме («правда», «простота», «природа»).

В 1755 году реформаторские тенденции перебрасываются из печати в театр. Например, в трагедии Вольтера «Китайская сирота» драматические актеры появляются в некоем подобии исторически верного костюма, а в балете 30-х годов XVIII столетия танцовщица Салле исполняла «драматические действия» в муслиновой тунике в греческом стиле, без фижм и панье. В 1759 году, с театральной сцены удаляют зрителей, сидевших по традиции XVII века по ее сторонам.

После проведения оперно-балетной реформы Новерра, понятие «виртуозность» становится основополагающим признаком академического

танца и специальности танцовщика в целом. «Его приемы, как-то: пируэты, кабриоли и т.д., мимисту они чужды. Танец Дренего Рима ограничивался показом воинственной пляски с размеренным шагом, сопровождаемым музыкой. Античная сальтация состояла лишь из жестов условных и потому понятных лишь для посвященных, прошедших известную школу» [165,34]. Отсутствие женщин – танцовщиц, маски, «безобразные костюмы» - все это позволяет осуждать античную хирономию глазами новерровской школы. Новерру удастся переработать и приспособить античную пантомиму к современным условиям балета - естественный жест.

Таким образом, общие предпосылки театрально-танцевальной модели мышления Новерра были заданы задолго до него. Возможность создания целостного сценического изображения и применение к театру принципа оживленной картины (Пуссен), употреблялись решительно во всех видах искусства. О создании особого «действенного танца» («danse en action») писали в «Энциклопедии» 1754 года Рамо и теоретик танца Кюазак, Теория естественного жеста занимала размышления отца-иезуита Менетрие. Идеи об основных положениях новой театральной школы были сформулированы тем же Дидро уже к началу 60-х годов XVIII века. Живописная композиция мизансцен, введение пантомимы, отказ от античности и мифологии - все это широко использовал в своей концепции Новерр.

Новерр прямо возвращается к традиции европейского классицизма и эстетике просветителей (Буало, Дидро, Руссо и мн. др.). Хореограф-новатор постоянно вращается в кругу таких общих понятий как: «природа», «подражание природе», «вкус», совершающий отбор «прекрасного» и т.д. Аристократической культуре французского классицизма был свойственен сословный отбор эстетически-значительных предметов. Новерр неоднократно подчеркивал, что лицо низкого происхождения не может быть героем танцевальной драмы, так как его грубая страсть прорывается сразу и всегда в уродливых формах; между тем, как страсти и чувства благородного человека имеют сотни оттенков и переходов [164.42-43]. Но если в теории танца Новерр активно использовал аристократические принципы своей эпохи, то в практике, наоборот, присутствовало бессознательное, механическое отражение «модернизованных» в духе Руссо пасторальных и идиллических балетов (имеется в виду идея всеобщего равенства людей).

Крупнейшая заслуга балетмейстера состоит в том, что, возвращаясь к вековым идеям эстетического подражания Буало (изложенной в его «Поэтике»), к определению танца, как «немой поэзии» Плутарха и Аммония и мн. др. Новерр расширяет и обновляет новым звеном всю систему неоклассической эстетики. Он первый ввел в нее искусство танца, вскрыв его основания и доказав, что они те же, что и в других искусствах. Он первый заговорил о танце в общих терминах французского классицизма, как об эстетически равноправном с другими искусствами объекте (об этом так же писал А. А. Гвоздев).

Подведем итоги. История танцев показывает, что «хореографическая система» – явление насколько новое, настолько и традиционное. Оно представляет собой совокупность танцевальных знаний и опыта, накопленных эмпирическим путем через произведения раннего непрофессионального народного творчества (устное поэтическое, музыкальное, игровое), традиции, обычаи, а также разнообразную гамму театральнотанцевальной культуры, которую позже стали называть системой школьного хореографического образования.

Новым это явление можно назвать потому, что танец никогда не существовал сам по себе, он всегда функционировал и развивался в определенной среде (природа, человек, общество, труд, культура, искусство, профессиональные институты и т.д.). Поэтому хореографическая система в рамках той или иной эпохи, будет являться постоянно новым и не статичным объектом танцевальной деятельности, закономерно отражающим на себе синкретизм различных видов искусства (например, музыки, драмы, живописи и т.д.). «Хореографическая система» как явление традиционное, потому что история специальности «хореография» и обучение профессии «танцовщик» в европейском масштабе сложились задолго до организации первых образовательных хореографических учреждений (1662 - Королевская академия танца; 1738 - балетная школа в Петербурге, 1754 - балетная школа Придворного театра в Дании; 1813 - Миланская академия). Чаще это были авторские домыслы о связях между исполнителем, педагогом, балетмейстером, теоретиком танца и т.д.

В XVII веке получила распространение теория хореографического знания П. Бошана и Р. Фейе. Бошан создал систему академического проектирования театрального движения и позиций танцовщика. Его модель мы условно называем «театральная академическая хореография». Главными ее отличиями от предыдущей модели «салонно-театральная хореография» Т. Арбо стали новые образовательные ориентиры танца: позиции, выворотность, устойчивость и т.д. Структурными компонентами бошановской концепции являются теория музыки Ж. Ф. Рамо и метод разложения па на темпы. Цель теории - это воспитание профессионального академического танцовщика *dancer d'opera* в жанре достойного танцевания «*dansc noble*». Преемник Бошана Р. Фейе осуществляет запись и перенос достижений академической технологии танца в сценические условия (у первого - бальная зала). Последнее обстоятельство открыло новые композиционные возможности и перспективы движения (трехмерное пространство). Академическая система Бошана облекается в новую модель танцевального мышления «театрально-сценическая академическая хореография» Фейе.

Система академической хореографии Бошана была положена в основу первого профессионального хореографического учреждения Королевской академии танца (1661). Первоначально это был театр, а затем центр для обучения специалистов в области оперно-театрального искусства

(исполнители и т.д.). Одновременно с этими процессами (система театрального танца переросла теорию) в начале XVIII века возникает следствие, связанное с институционализацией профессиональной деятельности в оперно-балетной среде. Произошел разрыв между теорией обучения и сценической практикой. Вопрос о путях преодоления такого разрыва обсуждался с точки зрения интеграции теории (система академического танца Бошана) и практики (оперные жанровые классификации: серьезный, комический, трагический). Наступает период так называемых «ученических моделей». Когда с одной стороны, уже разработаны классические ориентиры эталона «школа», а с другой, учитывается требование нормативной эстетики классицизма (отбор исполнителей по внешнему виду, а не по технике). Этот период в истории хореографической культуры мы условно обозначили как проблему **«индивидуальных хореографических жанров»** (Р. Фоссано, Г. и О. Вестрисы - прыжки, Ш. Дидло - «скользящий танец» и др.). В результате смешения ремесленных практик танцовщика и профессиональной культуры танца французского двора (а двор, кроме того, породил феномен «дивизма», связанный с идеологией фаворитизма) зародился новый тип танцовщика профессионала - «полухарактер» в жанре «высокий танец» - la danse haute. Последний фактор, исходя из гротескной специфики уличного танца, индивидуального сложения танцовщика, а также больших линий «danse noble» и terr-a-terr стилей танца, значительно способствовал развитию образного строя хореографии. Целью индивидуальных практических концепций было становление оперно-балетного танцовщика – артиста.

В середине XVIII века Ж. Ж. Новерр, возвращаясь к традициям античного пантомимного театра, а также учитывая достижения «академической сценической хореографии» Бошана - Фейе, теорию естественного выражения движения просветителей осуществляет реформу оперно-балетного спектакля. Новым в подходах Новерра является то, что категории «естественность, простота, выражение» переосмысляются в новой перспективе действенного танца. Данное нововведение не могло не отразиться и на организации педагогической культуры танца. Во-первых, действенный танец стал основополагающей дисциплиной по разработке принципов обучения актера - мима. Во-вторых, имеются попытки свести проблему обучения профессионального танцовщика - актера к разделению между учебной академической (теория) и практической (театр) средой. В-третьих, устанавливается действенная связь между теорией (начальная школьная база) и сценической (репертуарное творчество) практикой. Структурными компонентами теории Новерра являются следующие процессы: точное следование движения музыкально-образной фактуре, соответствие музыкальным каденциям выбранного амплуа танцовщика и стиля движения - Мы назвали концепцию хореографического знания Ж. Ж. Новерра моделью «действенная театральная хореография».

Вопросы к самопроверке:

1. *Как называли танцевальное искусство Древние греки?*
2. *Какова техника оркестрики?*
3. *Каковы цели и задачи хореографического обучения в греческих школах?*
4. *Какие танцевальные движения знали древние танцовщики?*
5. *Кто обучал танцам в Древней Греции?*
6. *Что такое римская сальтация?*
7. *Что представляла собой хореография Рима?*
8. *Кто такие «мимы»?*
9. *Кто являлся носителем профессионального искусства в средневековье?*

1. В каких работах отечественных и зарубежных авторов представлена теоретическая и методологическая основа организации танцевального воспитания?
2. Когда возникли первые образовательные хореографические учреждения?
3. Дайте характеристику авторским хореографическим концепциям:
 - Туано Арбо (орхесография);
 - Р. Фейе;
 - П. Бошан;
4. Какие преобразования в области хореографии совершил П. Бошан?

Список источников:

1. Материалы диссертационных исследований кандидата искусствоведения Догоровой Н. О. «Становление и развитие педагогических систем в хореографической культуре: от XVII до начала XX».
2. Красовская В. М. Западноевропейский балетный театр: Очерки истории: От истоков до середины XVIII века. – М.: Искусство, 1979. – С. 15, 11, 71, 79, 130, 161, 200, 122, 124, 15, 129, 141, 143, 160, 223, 228, 242, 248.
3. Эльяш, Н. И. Русская Терпсихора. – М. : Сов. Россия, 1970. –144 с.

Лекция № 3 Становление профессионального хореографического образования (16-18в)

Педагогическая деятельность **Филиппо Тальони** (1777-1871) – педагога-новатора, реформатора хореографического искусства. Методика ведения урока по классическому танцу, воспитание апломба, выносливости, виртуозной техники исполнения. Педагогическая деятельность **Карло Блазиса** (1795-1878) в Миланской Академии танца. Развитие женской техники танца, усовершенствование итальянской школы, эволюция сценического костюма и хореографических средств, их классификация в книге «Искусство танца». Принципы преподавания К. Блазиса, его основные технические требования к исполнителям. Педагогическая деятельность **Августа Бурнонвиля** (1805-1879) своеобразие датской балетной школы, методика обучения и воспитание танцовщиков в период становления и развития художественно-стилистических принципов романтического балета, связь между школой и сценой, развитие пластики мужского танца. Исполнительские приемы **Огюста Вестриса**.

В 20-е годы XIX века возникает новая задача хореографической культуры - воспитание нового типа профессионала - классический танцовщик. Он «соблюдает совершенную правильность исполнения и дает линии, полные чувства, ума и стройности, вкладывает душу, выразительность в свои движения, в свои па, танец которого полон мягкости и непринужденной легкости, производит впечатление лишь на людей понимающих...», - писал А. Я. Левинсон. Наиболее четко эти положения сформулированы в концепции К. Блазиса, педагогической системе А. Бурнонвиля, методе Ф. Тальони.

Учитывая тот факт, что Амбир, возникший в результате диктаторства Наполеона, не оставил сколько-нибудь заметного следа в театре и это обстоятельство служит основной причиной его непопулярности в исследованиях драматической, музыкальной культуры, нельзя утверждать другое. Амбир был переходным этапом художественной культуры, когда теоретики и практики пролагали связующие нити к новому стилю - Романтизм.

Ярким представителем направления Амбир в хореографии был К. Блазис (воспитанник традиционной французской школы танца впоследствии всецело посвятил себя изучению итальянского балета), В это время происходят серьезные перемены в образовательном пространстве хореографической культуры: упорядочивание системы сценической деятельности в систему упражняемого курса, появляется урочный экзерсис («палка-станок»³ включающий группы движений и упражнений для ног, рук, корпуса и «середина зала» - академические позы (арабеск, аттитюд), прыжки)), возникает новая манера французской школы танца (апломб, высокие полупальцы максимально приближенные к понятию «стальные пуанты»),

легкость, мягкость, академичность, изящность и блеск исполнения), наконец, происходит отделение композиции па (основа которой была музыкальная импровизация) от сценических театральных подмостков.

Действительно, о подчинении танца урочной системе было известно уже до XVIII века, но более упорная экономия методов преподавания позволяла завершить их строительство на протяжении всего XIX века. В этой связи хореографическая концепция Блазиса всецело обращается к понятию «дисциплина», и принципам дисциплинарности М. Фуко.

«Методы, которые делают возможным детальнейший контроль над действиями тела, обеспечивают постоянное подчинение его сил и навязывают им отношения послушания - полезности, можно назвать «дисциплинами»», - говорит Фуко. Но дисциплина - это еще и «политическая анатомия детали», потому что «исторический момент дисциплины - момент, когда рождается искусство владения человеческим телом, направленное не только на увеличение его ловкости и сноровки. Не только на усиление его подчинения, но и на формирование отношения, которое в самом механизме делает тело тем более послушным, чем более полезным оно становится и наоборот. Человеческое тело вступает в механизмы власти, которые тщательно обрабатывают его, разрушают его порядок и собирают заново. Так дисциплина производит подчиненные и упражняемые тела, «послушные тела». С помощью ряда примеров Фуко выделим наиболее важные **принципы**, которые перешли и стали руководящими для механизмов хореографической системы конца XVIII начала XIX века. Прежде всего, дисциплина связана с распределением индивидов в пространстве. Для этого она использует несколько методов: отгораживание, спецификация места, функциональное размещение, взаимозаменяемость и циркулирование элементов (учебный класс), создание таблиц. Второе немаловажное значение в дисциплине должно уделяться контролю над деятельностью. Он включает в себя требование распределения рабочего времени, детализацию действия во времени и вытекающих из нее «корреляцию тела и жеста», а также связь между телом и объектом.

Принцип отгораживания и спецификации использовался с целью достижения дисциплинарной монотонности места, отличного от всех других и замкнутого в себе. Этого распределения воспитательного режима (каждому индивиду свое место, а каждому месту - свой индивид) придерживалась монастырская модель и казарма, а вслед за ними колледжи, интернаты, будущие начальные школы, во второй половине XVIII века возник новый тип контроля - завод. Для правильной организации процесса хореографического обучения тоже потребовались специально оборудованные классы. К сожалению, не в одном из материалов по истории балета нет точного времени появления хореографического «станка» и «зеркала». Ясно одно, что *экзерсис* в хореографической концепции Блазиса переходит от широкого обозначения им различных форм и групп движений (театральная манера исполнения) к узкому делению и четкому смысловому содержанию

упражнений для каждой отдельной части урока: *станок* (палка), *середина*. Станок и зеркало - это своего рода дисциплинарные механизмы, которые позволяют создавать и прорабатывать аналитическое пространство хореографии более гибким и тонким образом. С помощью них оценивается и измеряется качество достижений обучающегося. Станок и зеркало действуют как методика, направленная на познание, завладение и использование учебного материала в хореографическом классе.

Принцип функционального размещения. Речь идет об усложнении принципа индивидуализирующего распределения, согласно которому главными единицами являются не изолирование и обнаружение индивида, а связи этого распределения с производственным механизмом, диктующим собственные требования, «Распределение тел, пространственное устройство производственного механизма и различные виды деятельности должны быть увязаны вместе в распределении «должностей»». Если мы введем условное обозначение и примем за «пространственное устройство» - «хореографический класс», за «производственный механизм» – «станок - палку», а за «различные виды деятельности» – должность преподавателя и обучающегося, то мы получим схему организации «полезного» пространства в хореографической культуре начала XIX века.

«Подготовив ученика посредством первых экзерсисов, – писал К. Блазис, – наставник должен задать ему урок; таким образом, он совершенствует его в школьных темпах и в основных танцевальных па, чтобы перейти, затем к дальнейшему и выработать для него жанр, наиболее подходящий к его возрасту, склонности и сложению». А именно, если ученик или ученица обладают высоким ростом, преподаватель должен посвятить их танцу «более серьезному и более благородному»; если они среднего роста и отличаются стройными и изящными формами – это исполнители для «полухарактерного или смешанного жанра». Если ученик выше среднего роста и с сильным и мускулистым сложением – его амплуа «комический жанр и *par de caratere*». «Настоящий танцовщик должен вносить в свои па как бы свет и тени. Никогда не забывайте соотносить выбор ваших па с характером танца, который вы исполняете, а также с вашими физическими данными», – таковы принципы функционального размещения в театральнотанцевальной модели К. Блазиса».

Принцип взаимозаменяемости элементов, «В дисциплине элементы взаимозаменяемы, поскольку каждый из них определен местом, занимаемым им в ряду других и промежутком, отделяющим его от других». Место, занимаемое в классификации размещений, получило название ранга. В XVIII веке (особенно с 1762 года) «ранг» определял основную форму распределения индивидов в школьном порядке (например, одним из крупных технических изменений в начальном образовании была организация пространства по рядам). Ранг, достигаемый каждым изо дня в день, из недели в неделю, из года в год, выстраиванием последовательности классов и вопросов в порядке возрастной сложности, способствовал

функционированию школьного пространства не только как механизма обучения, но и «иерархизации» (большее или меньшее прилежание ученика, классификаторский надзор учителя и даже учет состояния родителей).

Требование К. Блазиса соблюдать принципы последовательности в преподавании хореографического класса, как и само их появление в хореографической культуре начала XIX века, свидетельствует о стремлении реконструировать законы балетного театра в систему школьного (восьмилетнего) обучения, Блазис предлагает вести преподавание по принципу «от простого к сложному»: «*temps de cou-rante*, простым и сложным, *coupes a la premiere, a la seconde* и *composes*, атгатюды, с переходом к *grand ronds de jambe, temps de chaconne de face* и *en toutnant*, к *pas de bourree* и другим движениям различных пируэтов». «Обыкновенно уроком называется комбинация экзерсисов, состоящих из элементарных и основных танцевальных па. Ученик упражняется сначала в сгибании колен во всех позициях, в исполнении больших и малых батманов, *ronds de jambe* - партерных и в воздухе, малых батманов *sur le soi de pied* и т.д.», - писал Блазис. Урок заканчивается исполнением пируэтов, *temps terre-a-terre* и *temps de vigueur*. Эти экзерсисы, по мнению Блазиса способствуют формированию хорошего танцовщика и создают ему возможности для успеха. Блазис подчеркивал важность таких компонентов в теории хореографической педагогики как рисование и музыка. «Понимание рисунка ведет к пониманию изящного в живописи и скульптуре. А понимание образцовых произведений, много способствуют успешному окончанию артистического образования по части танцев, Рисованье поможет вам изобретать новые грациозные и изящные положения. Музыка уточнит ваши па, ваш слух привыкнет к кадансу аккомпанемента, и все ваши движения будут согласованы с этим ритмом». Следуя открытиям Гогарта и его «Анализу красоты», Блазис выступает против приема акцентирования танцовщиками такта ногой (основа ритмической гимнастики Ж. Далькроза, кон.XIX). Напротив считает Гогарт: «В обыденной жизни движение обыкновенно совершается по прямой, но грациозные движения все волнообразны».

Принцип таблицы и упражнения. Создание «таблиц» было одной из огромных проблем научной, политической и экономической технологии XVIII века (устраивать ботанические и зоологические сады, классификации живых существ, наблюдать, контролировать, упорядочивать обращение товаров и денег и при этом создавать экономическую таблицу и т.д.). По мнению Фуко, результатом и объектом дисциплины, является процедура или тоже самое – «таблица». Эта процедура и есть упражнение. «Таблица – одновременно и техника власти, и процедура познания». Она служила для экономии деятельности и органического контроля. «Упражнение – есть техника, посредством которой телом диктовались в порядке усложнения, различные задания, направляя поведение к некоему конечному состоянию... Тем самым упражнение обеспечивает (индивиду), в форме преемственности и принуждения, рост, наблюдение и оценку». Принцип таблицы и

упражнения является центральным моментом в хореографической концепции К. Блазиса. Согласно его мнению, профессия танцовщика начинается с системы упражнений, непременно включаемых в урок и экзерсис.

Характерной чертой педагогической системы Блазиса являлось преподавание по геометрическим схемам. Об этом еще писал А. Я. Левинсон в книге «Мастера балета». Сначала проучивалось линейное строение танца по наглядным таблицам, а потом преподаватель переходил к закруглению положений» придавая движениям пластическую совершенность и живописность. Последнее обстоятельство обнаруживает теснейшую связь со знанием художественных произведений древности и лучших произведений итальянского классического искусства. Точно по такой же схеме устанавливались хореографическая терминология: «ballabile» – массовый танец, «arabesque» – одно из основных положений балетной пластики, «genere puntato» – танец на пальцах (пуантах) и модели систематических упражнений для достижения пластической выразительности и передачи душевных движений посредством жеста. Взаимосвязь способностей танцовщика и геометрической схемы нашли свое выражение в психологическом анализе «телесного человека». «Дело в том, – пишет А. Я. Левинсон, – что под «телесным человеком» Блазис понимает также его телесную выразительность, слагающуюся из движений физиономии, жеста и телодвижений и бывшую первым языком человечества. Таблицы, приложенные Блазисом к своему труду, устанавливают и нормальные формы этой телесной выразительности, «теорию выражения и направления взгляда», «теорию центра тяжести» и т. д.».

Теория горизонтальности (впервые в хореографии была применена Бошаном) сознательно переводится Блазисом на уровень логической структуры танцевального движения: горизонталь и вертикаль, перпендикулярные линии, углы и т. д. Впоследствии, при более детальной проработанности схемы (как это сделали Л. Адис, А. Л. Волынский), мы получим «аксиому» движения классического танца происхождение или основание у всех движений одно и то же – партерное. Каждое движение имеет свое начало, кульминацию и возвращение в исходную точку. Понятия «низ» и «верх» в классическом танце обеспечивают механизм функционирования рук (кость, запястье, локоть, предплечье и т. д.), движения ног (сгибание колена в дополнении с движениями подъема, ступни) и т. д.

Это открытие, на наш взгляд и есть достижение «нового метода» в системе преподавания Блазиса, Исходя из требования классического танца: при поднимании на полупальцы или зависание в воздухе танцовщик фиксирует не новое, а производное движение, но название его уже будет изменено. Однако Блазис не доходит до стадии проработанности вышеуказанных теоретических воззрений и ограничивается лишь мыслью о возможном варьировании элементов терминологического аппарата системы.

Следующей немаловажной проблемой в подходах связи дисциплинарное Фуко и хореографической концепцией Блазиса является проблема

«контроля» над деятельностью. А именно, метод детализации действия во времени. Согласно вышеуказанному методу важна не столько внешняя (общая) рамка деятельности, сколько «программа», обеспечивающая детальную разработку самого действия и контролирующая его выполнение и стадии изнутри. «Действие разбивается на элементы. Определяется положение тела, конечностей, суставов. Для каждого движения предусматриваются направление, размах, длительность, предписывается последовательность его выполнения. В тело проникают время, а вместе с ним и виды детальнейшего контроля, осуществляемого властью», – так Фуко рассматривал метод детализации действия на примерах обучения маршировке и владением оружия солдата в Армии XIX века.

Продолжая «изобретение» П. Бошана, спустя ровно шестьдесят лет после выхода в свет книги Ж. Новерра «Письма о танце», К. Блазис совершает переворот, связанный с написанием трактата «*Traite Elementaire, Therique et Pratique de Tart de la Dans*» [«Элементарный учебник теории и практики танца», 1820]. В этом учебнике мы впервые обнаруживаем определение хореографической культуры через детализацию составляющих ее компонентов: хореографический урок («наставник», «новый метод преподавания»); научно-терминологический аппарат системы («экзерсис» и объяснение его элементов: «па», «батманы», «круговращение ног – *Ronds de jambe*», «*temps*», «аттитюд», «арабеск») и т.д. Кроме того, формулировку целого ряда физиолого-анатомических феноменов, принадлежащих исключительно сфере классического танца (апломб, равновесие, центр тяжести и вертикальная ось, противовес и противоположение, выворотность, необходимые в академических позах и положениях корпуса), официально использовавшихся в школьной практике хореографических центров (Милан, Италия, Дания, Стокгольм, Франция, впоследствии Россия).

В своей синоптической таблице Блазис выводит аналогию между танцем, хореографией, пантомимой и мимикой, балетами и другими подражательными искусствами (рисование, гравирование, декламация, архитектура и т.д.). В каждой категории искусства Блазис выделяет элементы, характеры и связи. Например, «элементами танца являются позиции, па, позы, группы; характерами – гражданский, религиозный, военный, театральный, разнородный; по аналогии с рисованием – гравюры, живопись, скульптура; с музыкой – инструментальная, вокальная и подражательная. Элементами пантомимы считаются физиономия, жесты, позы, картины. В хореографии ими являются фигуры, формы, образы, планы, картины, а в балете – пантомима, танцы, хореография, драматические правила» и т.д.

Метод детализации действия во времени Фуко обнаруживает тесную связь и в построении урока Блазиса. «Первый экзерсис» – постановка пяти позиций ног на всей стопе с добавочным исполнением «на пуантах» (высокие полупальцы). Следом за «первым экзерсисом» прописываются движения группы «батман» (судя по описанию Блазиса, идет сразу же большой «бросок

ноги на воздух», т.е. *grande battement*), далее следуют движения группы *Rond* – «кругообращения ног»,

«Апломб» в значении учебного раздела школьной хореографической практики тесно связан со сценическими установками исполнения (манера). Рассуждая в общих терминах научного оборота системы, достижение хореографического апломба возможно путем последовательного деления программы экзерсиса и прохождения основных групп движений классического танца.

Начинается «апломб» с раздела подготовительных упражнений для ног (развивающих подъем, силу носка, выворотность голени, ступни и бедра, движение колена и т.д.); упражнений для корпуса и упражнений для рук (*port des bras*, как менее изученные, по мнению Блазиса «противоположения» театрального танца); затем переходит к академическим положениям (данные аттитюда, арабеска, поскольку свое начало они ведут от античных барельефов и греческой вазоживописи и т.д.), к антраша и другим родам прыжков, охватывающим возможности всего арсенала правил «первого» (позиции, *pas*) и «второго» (позы, группы) экзерсиса.

Конечно, блазисовская концепция далека от современного понимания классно-урочной хореографической системы, в ней все еще допускалось свободное в отношении экзерсиса сценическое влияние танца (особенно в отношении академических поз «арабеск» и «аттитюд», а также всех па, исполняемых без «папки» на середине зала), «Аттитюды, позы и арабески можно варьировать до бесконечности; какое-нибудь изменение в положении корпуса или рук или ног может, при комбинациях, породить множество возможностей. Художественному вкусу танцовщика представляется решить, как лучше комбинировать и видоизменять их применительно к жанру и характеру танца», – писал К. Блазис. Обучение в классе, касающееся «положений головы», так же лишено строгой системы преподавания (отсутствие четкой методики). «Следите за тем, – говорил Блазис, – чтобы голова сидела перпендикулярно к плечам, склоняйте ее немного то влево, то вправо, пусть глаза смотрят вниз, то прямо перед собой, чтобы движения головы казались естественными». Другой вариант несовершенства методических приемов относится к движениям группы «*temps*», «*pas*», «*enchainements*», «антраша». В частности, Блазис пишет: «В *enchainements* пусть высшей целью будет разнообразие и новизна; тщательно изучайте их и делайте все, что вам подскажет ваш вкус, чтобы быть приятным». Тем не менее, можно твердо констатировать, что в театрально-танцевальной модели мышления Блазиса впервые устанавливается анатомо-хронологическая схема поведения обучающегося. Именно эта схема обеспечивает аналитическое пространство в хореографии.

Отсюда проистекает другой механизм «преемственности» между организацией хореографической системы начала XIX века и методом контроля над деятельностью Фуко – «корреляция тела и жеста». Основная идея метода заключается в том, чтобы при помощи дисциплинарного

контроля быстро и эффективно дисциплинировать тело. Ибо «хорошо дисциплинированное тело образует операционный контекст для малейшего жеста. Дисциплинированное тело – подготовка для эффективного жеста...». При помощи определенных методов Блазис пытается установить порядок хореографической системы, строгие правила которой охватывают все тело танцовщика, от носка до кончиков пальцев рук, положения головы и направления подбородка. В качестве примера сравним, как эволюционировал принцип «хореографического противоположения» в проекте образовательной системы Блазиса. В концепции Новерра понятие «противоположение» всего лишь эстетическое требование сценической красоты движения, проистекающее из естественного противохода рук и ног идущего человека – походка. У Блазиса «противоположение» – это физико-математический закон «равновесия», который гласит: «Противоположение одной движущейся части твердого тела другой движущейся части основано на законе равновесия, если вынесена вперед правая нога, то левая рука естественно должна быть в то же мгновение вынесена вперед, в то время как противолежащие конечности остаются позади, образуя противовес, не позволяющий телу потерять равновесие».

Каноническая последовательность в хореографической культуре XVIII века уступает место четким предписаниям. «При первых экзерсисах ученик должен помещать руки на палку, чтобы сохранять прямое положение, попеременно упражняя то одну, то другую ногу. Когда он приобретет известную гибкость, ему не потребуются больше помощь рук; и тогда ему следует вырабатывать апломб и равновесие – достоинства, необходимые для хорошего танцовщика».

Зависимость танцовщика от станка («связь между телом и объектом» – М. Фуко) образует комплексы, которые органично вписываются в эстетическую и правовую характеристику эпохи: «тело – орудие», «тело – инструмент», «тело – машина».

Реформация системы обучения оперно-балетного танцовщика, в основу которой были положены методы механического заучивания и повторения, оправдана у Блазиса разработкой новых методов преподавания: 1) метод импровизации; 2) психологический метод; 3) геометрический метод; 3) метод пантомимы.

Метод импровизации направлен на развитие воображения танцовщика. Во времена Блазиса метод импровизации считался важным приемом драматических школ, а для балета служил «неиссякаемым источником обновления и оригинального творчества» [141.87]. Психологический метод производил учение о душевных способностях танцевального «гения» с применением геометрических схем и табличных построений обучения «классическому» танцу. Объектами для психологического анализа Блазиса послужили взгляды Руссо, Мирабо, св. Августина, Вергилия и др. Согласно принятому подходу Блазиса, все движения танца имеют физиолого-психологические соответствия. Метод пантомимы еще со времен Лукиана

требовал совмещения серьезного знания в области музыки, рисования, истории, поэзии. Блазис делит материал пантомимы (или мимика) на элементы: «физиономия (с декламацией), жесты (естественные – психологические, эмоциональные; искусственные – описательные и условные – символические), позы (с живописью), картины (со скульптурой)». Для изучения пластики по образцам искусства Блазис соглашался с системой обучения древнего актера (т.е. исполнять все роли), включая современную специализацию и деление на амплуа в зависимости от индивидуальных данных исполнителя).

Наконец, главным достижением хореографической концепции Блазиса стало упорядочивание системы сценической деятельности, а именно отрыв «композиции па» от театральных истоков (у Новерра эти процессы смешаны). Органичное включение урока композиции в школьную практику оговаривалось определенными условиями «после того как у учеников будет заложен фундамент» (кстати, поводом для такого нововведения Блазиса послужил его личный исполнительский опыт и практика Дюпре).

Выделим следующие задачи учебно-воспитательного курса композиции по Блазису, **Во-первых**, «творчество» ученика; **во-вторых**, формирование новых приемов в педагогике хореографического класса, выражаемые «в попытках создания молодого таланта импровизировать под знакомые мелодии и приучении уха схватывать с чрезвычайной быстротой ритм и такт музыки» [цит. по:118Д33]; **в-третьих**, способы развития воображения танцовщика [141.81-82]. Преимущество занятия по «композиции па» заключалось еще и в том, что оно допускало метод проб и ошибок обучающегося. По этому поводу Блазис писал: «Я часто прибегал к подобным импровизациям, упражнение это часто помогало мне создавать па, которые я исполнял перед публикой» [40.133]».

Обобщим некоторые **принципы** хореографической теории Блазиса, вошедшие в систему преподавания конца XVIII-XIX века как «традиционные»: целостность и гармоничность развития мышечного аппарата танцовщика (ног, рук, корпуса); разнообразие и находчивость (вариации и комбинирование основных движений); художественность танца (соответствие музыкальному ритму выбора амплуа танцовщика); классификация движений и па по психологическому признаку и нахождение компромисса между ними (например, ускорение, замедление выражают гнев, а грация, воздушность – радость и т.д.).

Прошли годы, и результаты революции Ампир дали жизнь новому стилю. Сначала в Англии, а затем во Франции в литературу и театр приходит новый герой, взволнованный, страстный бунтарь, пытающийся переустроить мир, неутомимый обличитель социального зла, защитник народа, вдохновенный мечтатель, носитель пламенной любви: Эрнани, Манфред, Сирано и другие становятся носителями новых идей. В середине XIX века театр претерпевает встряску. Рушатся сковавшие творчество законы классицизма, открывая современникам совершенно новый, еще не

исследованный мир: нет ни правил, ни образцов, или, вернее, нет правил, кроме общих законов природы, господствующих над искусством. Перевернулись все общественные отношения. Тоже самое произошло и в театре. Вместо напудренных героев, сама жизнь ворвалась на подмостки театра. Новые романтические герои – непокорные и страстные, всегда готовые к схватке за справедливость. Или, наоборот, разочарованные, обуянные мировой скорбью, печальные и бессильные. Это не просто герои – это исключительные личности в самых невероятных, исключительных обстоятельствах. Герои Байрона, Гюго, позже Ростана и Гофманстала – носители нового мировоззрения, чуть-чуть приподнятые над землей, хотя и рожденные самой жизнью. Фактически это была попытка «убежать» от реальной действительности. Романтизм, как назвали новый стиль буржуазного общества, боролся с нормативами классицизма, а сам создавал свои собственные, которые больше устраивали по своим вкусам и идеям новой формации.

В это время в хореографической культуре значительное развитие получила система мужского танца Августе Бурнонвиле. «Его «школа» – шесть уроков классического танца (соответственно шести дням недели), – писал Е. П. Валукин, – дошли до сегодняшнего дня не только в форме теории, а как повседневная хореографическая практика» [52.3]. Богатый опыт педагогической системы Бурнонвиля был использован и получил дальнейшее развитие в русской школе хореографии (просуществовал вплоть до нач. XX).

Первые приметы школы танца при Королевском театре Дании относятся уже к 1754 году, спустя шесть лет после его создания. Здесь обучали трем специальностям: наибольшим престижем пользовались академические, «серьезные», затем по иерархической лестнице стояли деми классические, и на низшей степени – характерные и гротесковые танцовщики [221.55].

Основу хореографической системы Бурнонвиля (ученик и последователь Вестриса) составила французская танцевальная грамматика с ее культом изящества и грациозности. Особое внимание обращалось на развитие силы стоп, элевации, легкости прыжка и приземлений, а также отделке техники мелких движений и заносок. На каждый день недели приходились свои упражнения. «В истории хореографического образования уроки Бурнонвиля сохранились как урок понедельника, четверга или субботы и т.д.», – писал А. Фредеричиа.

С именем Бурнонвиля увязывается еще один исторический факт, важный с точки зрения эволюции учебного хореографического класса – зеркало. Об упоминании «зеркала» в истории кон. XVIII - нач. XIX вв. можно встретить очень редкие материалы. В данном случае мы обнаруживаем «зеркальные залы» балетного фойе, во время гастролей и совершенствования технического мастерства А. Бурнонвиля в Париже. Описание балетного фойе воспроизводит Э. Брондес: «В балетном фойе, где он (Бурнонвиль) днем так упорно работал перед огромными зеркалами, по вечерам отражался весь веселящийся Париж, смешиваясь с раем танцовщиц...».

В своих воспоминаниях Бурнонвиль отмечал, что частное обучение танцу стало настолько популярным в Париже, что «...любой дом, где находился зал с большими зеркалами, по вечерам превращался в класс танцевальных уроков. Дети проучивали позиции и различные движения под музыку, исполняемую на скрипке учителем танцев. Чтобы вырабатывать правильную осанку, после повторения позиций переходили к маршировке». Частный зал для обучения модным бальным танцам содержал и сам Бурнонвиль, Это видно из "следующих описаний Бурнонвиля. «В прежние времена все причастные к театру собирались в фойе (слово «фойе» означает то же, что и очаг, и обычно на картинах представлялось в виде комнаты с большим камином посередине, затем уютное название сменилось на деятельность и движение, происходящие круглый год). Но при позднейшей перестройке, помещения были расширены. Балет получил свое отдельное фойе, опера свое и под вестибюлем был устроен роскошный салон-фойе для публики» [118.312-313]. А дальше Бурнонвиль пишет: «Описываемое нами фойе имело, как и сама сцена, покатый пол и стена, приходящая против этого ската, была сплошь зеркальная» [18.312], Наиболее существенно то, что в «балетном фойе» кон. XVIII - нач. XIX вв. уроки проходили под звуки скрипки учителя или репетитора. Конечным результатом обучения являлось «, .приобрести то или иное мастерство, добиться чести получить дебют и занять выдающийся пост, если не в самой Опере, то хоть в одном из больших европейских театров. Достигнутые школой результаты проверялись жюри, состоявшим из пяти профессионалов и четырех членов администрации. Фойе превращалось тогда в поле сражения, в вопросах техники. Судилище заседало против зеркальной стены...» [118.312].

Таким образом, уже во времена Кулона, Вестриса серьезные упражнения артистов предполагали специально оборудованные помещения - «балетные фойе» и осмотр движения перед зеркалами. Сохранились важные сведения писателя Х. К. Андресена (ок. 1851) о первом появлении «хореографического станка» в тренировочном зале Придворного театра, в котором упражнялись дети. «Сегодня каждый, кто интересуется танцем, знает, что в любом тренировочном зале на высоте бедра к стене прикреплена длинная палка – станок. Трудно сказать, когда был введен станок. Во всяком случае, в 1820-е годы он уже существовал». Читаем подлинный перевод текста Андресена: «Один человек (солист Дален) взял меня с собой в школу танца (в Придворном театре). Там я простоял целый день у бруса: вытягивал ноги, учился делать батманы».

Социальная история танцевальных стилей, нахождение тонкой связи между сценическими и бальными танцами – все это нашло отражение в системе преподавания Бурнонвиля, Характерно, что к народным танцам Бурнонвиль относил не только национальные танцы (испанский, шотландский, венгерский, русский и др.), но и современные танцы своей эпохи (например, вальс). «Если присмотреться к тренировочным классам Бурнонвиля, – писал Фредеричиа, – то можно обнаружить, что почти

половина упражнений в них задается в ритме вальса. Правда на уроках «школы пятницы» Бурнонвиля его фантазия питалась темами школы Вестриса – школы танца при парижской консерватории, где аккомпанемент с размером 3/4 и 6/8 не носил вальсовый характер». Сознательное введение вальса и польки в разряд учебных театральных танцев означало показать эволюцию ритмов, акцентов и характеров старинных академических движений в системе школьного хореографического образования – Бурнонвиль подчеркивал, что в некоторых случаях возникают разногласия, как следует называть то или иное движение. По его мнению, «*sissonne*», «*coupe*», «*battement*» в датской, итальянской и русской школах имеют различное значение. В русской школе – «*sissonne simple*», «*temps leve*», «*cabriole*» и т.д.

При дальнейшем анализе комплексно – ориентированной модели танцевального мышления А. Бурнонвиля мы будем ссылаться на перевод текста его книги «*Mit Theaterliv*» – «Моя театральная жизнь», изложенный К.М. Жихаревой в издании «Классики хореографии». Мы полагаем, что отправным базисом в определении хореографического образовательного комплекса Бурнонвиля служит правильный вектор понимания истоков балетной культуры. В статье «Танец» он отмечал: «Современный театральный танец – подлинное искусство, поскольку установлено, что в наше время всякое искусство включает большую или меньшую технику или механическую умелость. Исполнение – вот что создает самый балет» [цит. по: 118.250-253]. А отсюда и четкая расстановка ориентиров в системе хореографического учительства.

Во-первых: хореографические «способности» (термин по А. Бурнонвилю). Бурнонвиль вводит двойную смысловую нагрузку в данной терминологии: «врожденные способности» и «развиваемые способности». Первые необходимы для достижения «истинного искусства», «Без врожденных способностей талант не приобретается, но искусство имеет много разветвлений и не во всех направлениях способности бывают одинаково велики. Так, например, танцор, одаренный большой легкостью и эластичностью, обычно обладает меньшей гибкостью и выдержкой; побеждающий величайшие трудности чаще всего лишен грации и выразительности» [цит. по: 118.253]. Вторые – постоянно в процессе творческого «искания» контролируются, направляются, регулируются и т.д. «Способности следует с детских лет развивать, а недостатки исправлять умелым руководством. Юный ученик может обладать большим желанием и усердием, но настойчивость и понимание требуются, главным образом, со стороны учителя» [цит. по: 118.253]. **Во-вторых:** хореографические «навыки» (термин по А. Бурнонвилю). Бурнонвиль не отделяет профессию мастера от практика, но достижение профессионализма обоих определяют навыки. Читаем: «Все великие мастера были выдающимися практиками, и навыки ослабили для них узы, налагаемые искусством» [цит. по: 118.253]. **В-третьих:** «постановка ученика» (словосочетание по А. Бурнонвилю).

Понятие «постановка» подразумевает начальную (или подготовительная) стадию школы перед «искусством в истинном смысле слова» (т.е. сценической деятельностью). Бурнонвиль считает: «„ученик должен быть поставлен, т.е. должен научиться владеть положением и движениями головы, тела и рук, отшлифован, т.е. получить ту гибкость бедер, колен и ступней, без которой невозможно добиться апломба (равновесия), легкости и блеска исполнения» [цит. по:118.253]. **В-четвертых:** «отшлифовка или технический курс» (понятие по А. Бурнонвилю). Развитие физической силы в танце – одно из главных требований системы. Не случайно, только после указания на приобретение физической силы, Бурнонвиль вводит новый раздел учебной реализации танца – театральный репертуар. Он писал: «Начинает развиваться физическая сила – нужно следить, чтобы быстрота приобреталась не за счет мягкости или наоборот; в течение всего этого технического курса изучаются различные составные части танцевального репертуара (Бурнонвиль подразделял танцы на: «степенные» – классические, «сладострастные» – женские, «воинственные» – мужские); настойчивостью и усердием преодолеваются усталость, боли и неуверенность – и вот ученик постиг, наконец свое ремесло, т.е. умеет сделать все, что необходимо уметь танцору, раньше чем про него можно сказать, что он вступил на поприще артиста». **В-пятых:** «художественный принцип» (требование, необходимое для учебно-практического курса хореографии по А. Бурнонвилю). Приобретение, овладение и развитие знаний, умений, навыков, способностей, физической силы танцевального искусства не мыслятся у Бурнонвиля без «художественных задач танцевальной педагогики». Именно «художественный принцип, - по мнению автора, - должен всегда играть преобладающую роль и в подготовительной школе. Чувство ритма, живописная красота, драматическая выразительность - вот цели, которых должно добиваться преподавание».

В выводах Бурнонвиля о смысле живописания танцем содержатся идеи разделения театрального и школьного преподавания, а также невозможности исключения взаимопроникновения этих двух «произвольных» сфер. Приведем дословное высказывание автора. «Театр никогда не может служить моделью для художника, необходимейшие реквизиты танца: выворотные позиции и вытянутые на носках ноги несоединимы с истинной жизнью картины. Таким образом, помимо своей музыкальности и пластической природы, танец имеет и нечто совершенно своеобразное, связанное с моментом и не поддающееся закреплению. Парящую легкость, шаловливую веселость нельзя передать без изменения...» [цит. по:118,255]. Следовательно, определение «школа» у Бурнонвиля все еще исходит из новерровских установок (искусство есть ремесло). Для него также первостепенно грамотное достижение технического совершенства и создание мимики в танце. Но, «формула» Бурнонвиля не застывает, как у Новерра в границах «ремеслам, В этом отношении происходит разрыв связи (школа - ремесло — искусство). «Вершиной мастерства является умение скрывать

механику и напряжение под видимостью гармонического спокойствия. Манерность не есть характер, и аффектация – решительный враг грации» [цит. по:22L239]. Учение об аффекте давало художнику с точки зрения того времени «обоснованную технику для пластического воплощения душевного состояния персонажа» [цит. по:221.53], «Желание нравиться создало изобретательность, а желание возбуждать поклонение – виртуозность. Все искусства включают значительную долю техники; так внесем же искусство в ремесло, но не допустим никогда, чтобы ремесло проглядывало в искусстве», – так эволюционировали взгляды Новерра в модели хореографического знания Бурнонвиля [цит. по:118.255].

Таким образом, во всех рассмотренных нами комплексно-ориентированных моделях танцевального мышления XVIII-XIX вв. теоретической дифференциации «школа» (как самостоятельный процесс обучения и исполнения) не происходит только на внешний взгляд. Главная причина кроется в том, что в ее основе лежит одно и то же управление хореографической практикой, подчиняемое единым требованиям профессионализма (выворотность, апломб, элевация и т.д.). Но стоит ввести Бурнонвилю понятие «подготовительная школа», как сразу все встает на свои места. Подготовительный этап хореографического профессионализма ставит своей важнейшей задачей целенаправленное развитие знаний, умений и навыков» А именно, приобретение основ академической классической грамоты. Только после достижения апломба, выворотности и т.д. в процессе школьной учебной практики Бурнонвиль предлагает вводить в обязательное хореографическое обучение элементы театрального танца. Педагогическая культура театрального танца предполагает иной уровень знания в системе целостного хореографического образования. Здесь тоже есть система урока - экзерсис. Но «театральная педагогика» – это не есть процессы обучения и развития, а есть база «применений» фундамента полученных знаний, умений и навыков подготовительной хореографической школы. Весь «учебный курс» театра рассчитан на подготовленного исполнителя и подчиняется не учебно-воспитательным программам школы, а сочинениям балетмейстера (репертуар театра). Поэтому, Бурнонвиль был прав, говоря что «Сценический танец, не поддается «закреплению» выворотных позиций и вытянутых на носках ногах». Если последнее является самоцелью и последовательным достижением этапов обучения в школе, то, в театре все элементы учебных упражнений у; классического танца являются неотъемлемым реквизитом спектакля и ни в коем случае как самоцель.

Теперь обоснуем теорию танца другого автора – французского балетмейстера Ф. Тальони. Сущность романтично-классической концепции Тальони заключается в механизме приспособления традиционной системы французской школы танца к индивидуальному женскому классу. Тальони сохраняет регламентацию хореографического урока Блазиса: тот же экзерсис у палки, на середине зала, подготовку к адажио и адажио – аллегро, но

исходит из факта строения женского тела. Так, на основе традиции Тальони создает новую систему женской пластики.

Первая и индивидуальная черта тальониевской педагогики – это упражнения, направленные на развитие легкости танца, вторая – новизна техники, апломб, проистекающий от танца «поз на пальцах», до танца «на пуантах».

Л.Д. Блок восстанавливает конкретные приемы, используемые учителем Ф. Тальони для выработки апломба своей дочери. Часть терминологии специально изменена исследователем в целях максимального приближения к современной трактовке и облегчения понимания. Заслуживает внимание хореографический элемент «*demi-coupe*» (со слов Адиса – «*temps Ne*»). «Замечательно, – говорила Блок, – что Тальони придавал ему громадное значение, так как Мария Тальони тратила на него ежедневно двадцать пять минут». Данные приемы предопределили необходимую в новом содержании «романтического балетного алфавита» технику. Со школой XVIII века было покончено. Прежний апломб, понимаемый как момент устойчивости на «носке» (пальцы, адажио) доминирует, акцент падает на новую манеру «письма», а именно новую манеру вставить на ногу. Чтобы отчетливо подчеркнуть их, вводится новый прием – передвижение, шаг, отчетливо выявляющий постановку стопы, ноги и корпуса в целом. В середине 30-х гг. XIX века впервые в системе французского театрального танца появляется понятие «дробного стука» (т.е. мелкий бег на пуантах), Л.Д. Блок, изучив книгу Л. Адиса (*Theorie de la gymnastique de la danse theatrale. Paris. 1859*) «Гимнастика театрального танца», привела подробный перевод последовательности ежедневных упражнений танцевальной системы Марии Тальони. Получасовой урок, включал обязательный экзерсис у палки: *плие* (по III, IV, V позициям ног, в чередовании быстрого и медленного темпа); *grand battements* (по V позиции вперед, в сторону, назад), *petits battements* (вперед и назад); *ronds de jambe par terre*, *ronds de jambe en l'air* (в быстром темпе); *petits battements sur le cou de pied* (медленные и быстрые). «Общий итог всех движений у палки шестьсот сорок восемь».

Другая сторона метода в учебно-воспитательной программе хореографического класса Тальони – это прыжки, замирание в воздухе, баллон. «Паузы» в момент совершения движения целенаправленно вводились Тальони, как приемы усовершенствования формы театральных танцевальных движений в учебном процессе или как способы достижения «чистоты геометрии рисунка». Характерно, что уже у Л. Адиса встречаются элементарные попытки дифференцировать приемы тальониевской системы на «правильные» и «неправильные». В этом отношении показательны следующие, например: «*Balance*, мы не можем понять иначе, как делать имитирующие прыжок движения, что практикуется неодаренными элевацией артистками; вместо отчетливого большого *jete* вперед на аттитюд, делается без полета разбрасывание ног вперед и назад с падением в позу аттитюд;

тоже в сисонне; большой кабриоль вперед имитируется сильным выбрасыванием ноги после удара почти без прыжка» [цит. по: 118 Л 90].

Технология танца на пуантах также была методически различимой: между «подыманием» на боковую поверхность большого пальца («Monte sur les doigts ou sur les oignons») и правильным вставанием на концы пальцев хорошо выворотной ноги («Monte sur les pointes») – танцевание на пальцах «в прямом смысле» без всяких подкладок). Читаем: «Вставить на боковую поверхность большого пальца ноги – недостаток исполнения крайне распространенный в наше время, но хорошо скрытый целым ортопедическим приспособлением, заключенным в носке балетного башмака, обесформленного куском ваты, который подкладывается под пальцы» [цит. по: 118.190].

Из всего сказанного следует, Тальони не являлся первопроходцем в деле открытия системы академического классического танца. Его фундамент уже был подготовлен теориями Бошана, Фейе и др. Но Тальони удается довести их линию до теоретического, методического и художественного совершенства. Он дополняет систему академического классического танца новыми методами, которые: во-первых, не нарушали традиции урока (система экзерсиса Блазиса), а во-вторых, придавали ему ту опору и фундамент, благодаря которым система женского классического танца получила заверченный вид. С понятием «**традиционный тип**» французской школы танца связаны следующие свойства романтической-классической концепции Тальони: состав и последовательность упражнений (большие линии и большие позы), развивающие необходимые мышцы танцовщика, дыхание (адажио), хореографическую память руководства, которым должны были следовать учителя и ученики из урока в урок; разработка правил искусства и теории танца. Вспоминая свою учебу у Тальони, Л. Адис говорил: «Был у нас урок твердый, устойчивый, непрерывный. Традиционный урок был жесток, труден, утомителен и он создавал гигантов дарования» [цит. по: 118,202].

При всем этом система академического пространственного восприятия была не единственной моделью хореографического знания нач. XIX века. Параллельно с ней возникло и функционировало новое направление сценической и учебной перспективы движения. Прежняя антропоцентрическая система видения мира («каким его видит человек, а не каким он его знает») в концепциях Бурнонвиля, Новерра и др. постоянно обращалась к понятию «природа» как к неиссякаемому источнику знания, способным воспитывать художественный вкус, учить гармонии, выразительности и красоте. Но категория природы с ее пространственно-временными закономерностями являлась для классицистов всего лишь эстетическим идеалом. Так, Новерру правдивое воспроизведение природы понадобилось для создания впечатления иллюзии пространства в сценических условиях. Он советовал ставить на передний план танцовщиков высокого роста, а на задний – меньшего и т.д. Мы рассмотрим лишь

некоторые концепции Э. Ж. Далькроза, Ф. Дельсарта, А. Дункан, чтобы выяснить разницу подходов к педагогической культуре танца по отношению к предыдущим теориям и системам танца.

Ф. Дельсарт, один из первых не только в хореографии, но и других видах искусства выдвинул идею ее связи с наукой. «Искусство не есть подражание природе, а есть одна из форм этого познания. Искусство есть нахождение знака, соответствующего сущности». Это подтолкнуло автора к научным поискам такой системы художественного воспитания, которая охватывала бы многие области сценического искусства – пение, декламация и выразительный жест. В 1839 году в Париже открываются первые знаменитые курсы Ф. Дельсарта.

Дельсарт систематизирует движения по принципу их соответствия определенному чувству (радость, горе, ненависть). Для точности он сверял все движения, жесты и позы по изображениям классической живописи, изучал структуру каждого движения в связи с биомеханикой человеческого тела. «Говоря иначе, Ф. Дельсарт изучал закономерности внешнего проявления чувства», – писал В. Т. Гейдер. Не эту ли сторону концепции Дельсарта можно отождествлять с моделью хореографического знания и геометрическими схемами психологического соответствия движения Блазиса? Напомним, традиция «цветового принципа» в хореографии ведет свое начало от теории пантомимы Новерра. Хореографическая модель Блазиса так же строилась по цветовому принципу – воссоздание «как бы света и тени в движении». Однако новая модель Дельсарта исходит не из «психического и физического» в актерской игре, а из создания «пластических знаков чувства». «Тело – инструмент, актер – инструменталист».

Таким образом, теория Дельсарта разрушает диалектику актерского искусства или требование об органической связи чувства и жеста. В его новой концепции искусство переживания чувства и искусство его выражения в пластике выступают как две произвольные сферы. Система выразительного жеста Ф. Дельсарта нашла свое продолжение в теории новой модели хореографического знания Э. Ж. Далькроза. А именно в соединении с новой областью художественного творчества – музыкой. Далькрозу удастся вывести и доказать новую формулу существования движения (пластическая копия музыкального ритма «не равно» эмоционально-образное содержание музыки). В основу своей системы он положил учение о ритме как о синтезирующем элементе органического слияния музыки и пластики. «Ритм в музыке и ритм в пластике соединены между собою теснейшими узами. У них одна общая основа: движение», – отмечал Далькроз.

Закономерно и то, что опытно-экспериментальная практика новой модели хореографического мышления Далькроза проводилась на занятиях с музыкантами, как своего рода система для развития слуха и чувства ритма. В отличие от метода «пантомимы» Блазиса, в свое время отказывавшегося от приемов тактировки музыки движениями тела танцовщика, Далькроз, напротив, использовал определенную рефлекторную реакцию мышечных

ощущений обучающихся во время пения как новый уровень существования выразительного движения. Система обучения основывалась на постепенном включении тела исполнителя в работу движения: в начале отбивание такта хлопками, затем ритмический рисунок музыки передавали ноги и шаги. Это упражнение назвалось «faire les pas – делать шаги, – а само учение о выразительном движении, – сольфеджио для тела», – писал В. Г. Гейдер. В основе упорядочивания и систематизации движения Э. Ж. Далькроз использовал теорию выразительного жеста Ф. Дельсарта. В результате чего, даже выдвигалась идея создания так называемой «школы» основных выразительных движений. Последнее положение подробно изучала театровед К. Шторк. Из ее исследований можно составить краткое представление о понятии «школа» Далькроза, Прежде всего, – это сложный механизм функционирования движения, а именно: «бесконечное множество изменений и ступеней благодаря сочетаниям, делениям и в особенности благодаря противопоставлениям движениям рук и ног...». Шторк проводит аналогию данного механизма с ролью материала музыкантов (например, процессы развития и сочетания из тональности аккордов, наряду с контрапунктическим голосоведением). Ритмопластическая система Далькроза послужила дальнейшим толчком к развитию проблем музыкальной интерпретации и передачи ее средствами танца. Имея многочисленных последователей во многих странах, она получила творческое переосмысление и в России. Так, благодаря исторической работе, проделанной Дельсартом и Далькрозом, возникло новое художественное отношение к музыке – синтез музыки и танца. На практике в Петербурге и Москве ее пропагандировали С. М. Волконский (организовывал Курсы ритмической гимнастики Далькроза), А. Дункан, М. Фокин, А. Горский, В. Нижинский, К. Гойлезовский, Ф. Лопухов.

В искусствоведческих и литературных кругах нач. XX века в России все более становится актуальной и обсуждаемой проблема «телесности музыки». Это стало возможным благодаря рождению новой модели танцевального мышления А. Дункан. В основу ее концепции были положены традиции Ж. Стеббинс, Л. Фуллер и др. иностранных авторов, по-разному пропагандировавших идеи «свободного» танца и «раскрепощенного» тела. Разные **уровни** эстетического мышления: реконструкция античного танца (у Фуллер) и пластическая интерпретация музыки (у Стеббинс), слились в единый творческий метод Дункан – пластическая импровизация. Новая модель танцевального мышления – «свободный танец» отрицала: 1) сложную технику и выучку сложнейших па, требующие точность, школу, экзерсисы; 2) препарирование музыки на составляющие ее элементы; 3) раскрытие музыки в связи с ее тематическим содержанием, ритмической структурой, характером и манерой письма и т.д.

Суть модели хореографического знания Дункан можно свести к формуле нового сочетания хореографии и музыки, а именно выразить музыкальное настроение всем телом и танцем. В. Т. Гейдер, анализируя переписку

А. Блока и С. Соловьева по поводу нового стиля А. Дункан, приходит к такому заключению, «Соловьев попал здесь в самую сердцевину проблемы: музыка в танцах А. Дункан будто бы приобретает телесную (следовательно и пространственную) материальность, а танец достигает духовной содержательности музыки. Именно эта задача создания «зримой» музыки, музыки для глаза стояла в центре всех проблем хореографического импрессионизма, проделавшего путь от системы «выразительности» (Ф. Дельсарт) до его ритмической организации в музыке (Э. Ж. Далькроз)».

Подведем **итоги параграфа**. Из признания оперно-балетной специфики XVIII – XIX вв. вытекает главный вывод о необходимости учитывать ее при построении общей стратегии хореографического обучения. Основные модели практического театрального знания были систематизированы К. Блазисом, А. Бурнонвилем, Ф. Тальони и др. Блазис, Бурнонвиль одними из первых теоретиков практиков подчеркивали требование согласовывать методы академической системы обучения с индивидуальным стилем учащегося на основании главных задач экзерсиса. Блазис даже пытался установить психологическую обусловленность между движением и его выражением («телесная выразительность»), прибегая к специальным доказательствам в виде геометрических схем и учебных таблиц. Структурными компонентами теории Блазиса являются каданс аккомпанемента и согласованность движения танцовщика с этим ритмом. Цель концепции заключалась в воспитании классического академического танцовщика. Соответственно, концепция Блазиса может быть названа моделью «классическая академическая хореография».

Ф. Тальони разрабатывает новый тип педагогической культуры танца – «классическая романтическая хореография». Целью концепции считалось воспитание классической танцовщицы для романтического балета. В качестве структурного компонента системы выдвигается эмоционально-образное содержание музыки и движения.

В XIX веке складываются веские основания для возникновения новых моделей профессионального хореографического знания; теория выразительного жеста или модель пластических знаков чувства Ф. Дельсарта, теория ритмопластического жеста Э. Ж. Далькроза (пластическая копия музыкального ритма), теория свободной пластики и раскрепощенного тела А. Дункан. Указанные концепции выступали не только в качестве полной альтернативы академической системе танца, но и оказывали самое прямое воздействие на обновление принципов и форм обучения специалистов в области хореографической культуры начала XX века. Цель современных концепций исходит из учета постоянного развития как самой творческой личности, так искусства в целом. Необходимо подчеркнуть, что все рассмотренные нами концепции авторов XVII – нач. XX вв., в основном носили дидактический характер, поскольку, адаптировались в различных хореографических школах и частным образом. Однако с точки зрения теории «хореографического научения» система познавательных процессов не всегда

была одинаковой. Например, антропологическое видение хореографической системы (т.е. соотношение танца с другими видами искусства и опора на собственную хореографическую теорию, строгое соблюдение правил, законы учебной практики) присутствовало в концепциях К. Блазиса, П. Бошана, А. Бурнонвиля, Ф. Тальони и др. Аксиологическое видение системы хореографии (т.е. «воспроизвожу мир таким, каким я его знал») преобладало в концепциях А. Бурнонвиля, Ж. Ж. Новерра и др. Представители индивидуальных хореографических жанров (Вестрисы, Дидло и др.) не всегда приходили к единству личных артистических качеств и требований «школы». В качестве сравнения напомним, что представления о хореографической системе конца XIX начала XX века (Ф. Дельсарт, Э. Ж. Далькроз, А. Дункан) вообще выходят за узкие рамки академического мышления и действуют по принципу «воспроизвожу мир таким, каким я его вижу». В заключении рассмотрения проблемы рефлексии категории танца в историко-культурологическом контексте мы предлагаем ряд таблиц с наглядным содержанием и структурой авторских концепций; культурно-исторических потребностей становления системы хореографического образования.

Вопросы к самопроверке:

1. Охарактеризуйте авторские хореографические школы:

- Г. Вестриса и А. Вестриса;

- М. Тальони и Ф. Тальони;

- Ш. Дидло;

- К. Блазис;

- М.М. Гимар;

2. В чем заключается новизна теории танца Ж. Новерра?

3. В чем заключается хореографическая концепция К. Блазиса?

Список источников:

1. Красовская В. М. Западноевропейский балетный театр: Очерки истории: От истоков до середины XVIII века. – М.: Искусство, 1979. –
2. Красовская В. М. Западноевропейский балетный театр: Очерки истории: Преромантизм. – Л.: Искусство, 1983. –
3. Красовская В. М. Западноевропейский балетный театр: Очерки истории: Эпоха Новерра. – Л.: Искусство, 1981. –
4. Эльяш, Н. И. Русская Терпсихора. – М. : Сов. Россия, 1970. – с. 144

5. Блок

Лекция 4. Зарождение русской хореографической школы

План

Зарождение профессионального, танцевального искусства. Связь России с Западной Европой, первые балетные ученики. Реформа Петра I, открытие в Петербурге шляхетного кадетского корпуса (1731 г.), государственной балетной школы (1738 г.). Педагогическая деятельность западно-европейских мастеров танца, связь школы с театром, влияние французской и итальянской школ на становление русского балета. Жан Батист Ланде. Открытие Московского хореографического училища, утверждение единого учебного плана, связь школы с театром. И.И. Вальберх – первый русский педагог Петербургского училища.

Зарождению русской хореографической школы предшествовало появление профессионального творчества русских скоморохов, которые были заметными фигурами на обрядовых игрищах, праздниках, благодаря искусству игры на музыкальных инструментах, пению и пляска, с ними связывают появление театрального искусства.

Представления бродячих артистов становятся постепенно излюбленным зрелищем князей и царей, и в связи с этим возникла необходимость в подготовке мастеров сцены для «царской потехи».

В таких школах в основном весь упор делался на танец, преподавание которого доверялось иностранцам. Такая же традиция оставалась и в организованных позднее русских школах по подготовке профессиональных исполнителей бального танца. В них стали работать представители французской и итальянской школ сценического танца.

Русские танцевальные школы XVII века вынужденно принимали влияние итальянских и французских балетмейстеров, балетный танец которых отличался резкостью и быстротой исполнения – итальянская школа, а также манерностью французской школы.

Французская Королевская академия диктовала свои условия всему европейскому балету. Итальянцы в свою очередь узаконили целый ряд движений неизвестных во французском балете.

Такого рода «педагогический материал» являлся составной частью в профессиональном образовании русских исполнителей сценического танца, однако, в силу особенного отношения русских к танцам, весь этот материал трансформировался в уникальную, со многими особенностями русскую манеру исполнения.

Одним из первых учителей танцев в России в 1629 году в Москве стал представитель зарубежного зрелищного искусства - «немчин» Иван Лодыгин.

По велению царя Михаила Федоровича к нему на воспитание определили двадцать девять юношей из числа «московских мещан», которых тот и «выучил канатам ходить, танцевать и всяким потехам, чему сам умеет..., да по барабанам бить».

В 1672 году жителем Немецкой слободы пастором Иоанном Грегори был организован Кремлевский театр. Обязанности балетмейстера, первого танцовщика и педагога в нем исполнял офицер инженерных войск Николай Лима, из числа иностранных специалистов. Первый балет Лима, по мнению искусствоведов, был синтетическим спектаклем «Орфей», восхваляющим доблести и добродетели царя. Долгие годы Николай Лима был бессменным руководителем «царского балета».

Дальнейшее развитие русской хореографической школы связано с реформами Петра I.

В годы царствования Петра I был издан указ об ассамблеях – собраниях, которые было件件но посещать дворянство. На ассамблеях в быт вошли новые для России бальные танцы – от церемониальных медленных бассдансов (менуэт, англес, полонез) до быстрых танцев импровизационного характера.

С этого времени преподаватель танцев – танцмейстер – вскоре стал одной из необходимых фигур в новом русском дворянском обществе.

Танцмейстер, который именовался в те годы учителем «танцев, учтивости и комплиментов», должен был также воспитывать своих учеников, внушать им правила европейского светского обхождения, «политеса». Видя несомненную целесообразность этого нового мероприятия, Петр скоро ввел преподавание бальных танцев как обязательный предмет в казенных учебных заведениях, тем самым, подчеркнув особое и государственное значение подобного начинания.

Итак, перспективы развития хореографического искусства в России раскрывались с появлением французских и итальянских танцмейстеров и организацией ими профессионального хореографического образования.

Институциональное оформление профессионального хореографического образования определил Указ Анны Иоанновны от 4 мая 1738 г. об учреждении Танцевальной Ея Императорского Величества школы. Это был ответ на челобитную Ж. Б. Ланде, французского танцмейстера Сухопутного шляхетного корпуса, который блестяще готовил кадетов к выступлениям в спектаклях на придворной сцене. По словам историка русского театра Пимена Николаевича Арапова (1796–1861), Ланде «ловко вкрался в доверие герцога Бирона, имевшего тогда сильное влияние на правление государством, и обратил на себя внимание Императрицы, которая осыпала его своими милостями» [Арапов, 1861. С. 39].

Однако и сама «Анна Иоанновна любила приличное своему сану великолепие и порядок, и тако двор <...> был учрежден, умножены стали придворные чины, серебро и злато на всех придворных возблистало <...>. При дворе учинились порядочные и многолюдные собрания, балы, торжества и маскарады», – вспоминал князь М. Щербаков. Для пышных придворных торжеств нужны были профессиональные танцоры. «Государыня выбрала сама из дворцовой прислуги 12 красивых девушек и 12 мальчиков, которые

поступили в школу Ланде, на казенное содержание, и более или менее сделались артистами» [Там же]. Тем самым был определен и придворный статус, и закрытый тип нового учебного заведения. Судьба Танцевальной школы на протяжении XVIII в. складывалась непросто. Она зависела не только от личных симпатий к балету Елизаветы, Екатерины II, Павла, определявших культурную политику России, но и от тенденций развития стилистики и эстетики искусства танца, межкультурных контактов, личных пристрастий тех придворных балетмейстеров, которые держали в своих руках развитие русского балета, перенося западноевропейские образцы образования на русскую почву. С 1738 г. Танцевальная школа находилась в ведении Придворной Императорского Величества главной соляной конторы, руководил школой главный придворный балетмейстер – это были Ж. Б. Ланде, А. Ринальди (Фоссано).

Свои уроки или «лекционы» (lectiones) Ланде начал с отобранными «двенадцатью стройными молодыми девушками и таким же числом юношей» тем, что показал им все пять позиций и обучил пяти видам шага: 1) прямой, 2) открытый дугообразно в сторону, 3) с прыжком, 4) с поворотом носка внутрь и наружу (*tortilla*), 5) с ударом о другую ногу (*battu*). Все эти шаги усложнялись тем, что каждый из них можно проделать с *plie* и с *releve*, с прыжком, с *battu*, с *tombe*, скользя, с выбрасыванием вытянутой ноги, с поворотом. На этом уже довольно обширном материале учил Ланде правильной манере держать корпус и руки, добивался непринужденной постановки головы и светской любезности выражения лица. Первые составные па, которые вводились, были па куранты, менуэты, менуэта и *pas de bourree*.

Менуэт – центр всего танца в этой первой половине XVIII века. Если в основе своей он чрезвычайно не сложен, тем более трудно его исполнение, а как раз стиль исполнения менуэта и есть стиль, определяющий современное ему театральное исполнительство, мерило достоинств танцовщика и танцовщицы.

Поэтому обучение всякого танцовщика начиналось с менуэта – основы всего бального танца. Выйдет ли из ученика впоследствии театральным виртуоз или он останется только учителем танца, всякий начинал с бальных танцев, с приобретения хороших манер, с пресловутых, бесконечно разнообразных и сложных придворных поклонов.

Основной танец в хореографическом образовании первой половины XVIII века – менуэт.

Всем тонкостям бального менуэта обучил Ланде своих учеников и пошел с ними дальше, доведя их до виртуозного театрального исполнения. Об этом мы узнаем в книге Ивана Кускова «Танцевальный учитель».

Менуэт давал почву для проявления качества и русского танцовщика. Мелкая, подробная отделка, всякие сложные «кренделя» свойственны

мужскому русскому танцу и исполняются русским хорошим народным танцовщиком с большой ловкостью, удастью и блеском.

Бальный менуэт XVIII века на серьезных официальных балах было уже принято танцевать без всяких виртуозных приемов, просто, в мягкой (*douce*) манере. Но в более непринужденной обстановке молодые люди «по-прежнему» любили щегольнуть силой и ловкостью. Они вводили в менуэт не только все сложные бальные па, которые у них было в запасе (*pas battus* и прочие перечисленные выше), но прибегали даже к исполнению чисто театральных па. Пируэты, *entrechats*, кабриоли, *assembles* и *jetes* с поворотом – все это можно было видеть в бальном менуэте кавалера; у дамы, конечно, никогда, она всегда танцевала на балу лишь в «мягкой», т.е. простой манере.

В истории остались лучшие имена учеников и учениц первого набора: Аксинья Сергеева, Авдотья Тимофеева, Елизавета Зорина, Афанасий Топорков, Андрей Нестеров.

В 1756 году был открыт первый русский публичный театр. Выпускники школы танцевали в его балетах с гастролирующей труппой Джованни Локателли. Это была прекрасная практика для учащихся.

В ноябре 1784 года в школе начал работать Джузеппе Канциани. Последователь французского балетмейстера Новерра, великого реформатора танца, он стремился следовать ему в своей практической деятельности.

С приходом Дж.Канциани обучение танцам улучшилось. Он не ограничивался, как его предшественники, двумя часами в день, - занятия продолжались по пять-шесть часов. Он рассказывал ученикам об искусстве балета, о спектаклях, артистах, о Новерре и его взглядах на балет. Впервые в стенах школы заговорили о теории танца. Канциани был убежден, что основой балетного спектакля является драматическое действие, поэтому он начал обращать внимание учеников на мимику. Под его руководством ученики как бы сбрасывали с лиц застывшее выражение, с которым их учили держаться на сцене раньше. Это давало необходимую свободу, без которой немислимо артистическое воплощение художественного образа.

Одновременно на петербургской сцене Шарль Ле Пик пропагандировал французскую манеру танца. Он ставил медленные адажио с выразительными позами, куда уже входили прыжки с заносками и пируэты. Эти новшества проникли и в практику обучения.

Именно в это время в школе впервые были введены «испытательные вечера», на которых показывались балетные и драматические представления. По результатам «вечеров» талантливые ученики поощрялись, менее способным предлагали «усилить свои старания в приложениях к науке» неспособных исключали.

За время работы в школе Канциани подготовил более ста артистов балета.

Второе учебное заведение, готовящее профессиональных танцовщиков сцены, оформилось на базе Московского воспитательного дома. Здесь в

1773 г. были открыты танцевальные классы, где успешно преподавал итальянский балетмейстер Филиппо Беккари с женой. Затем по договору с Воспитательным домом французский танцовщик и педагог Леопольд Парадиз взялся «тех, кои великие естественные дарования имеют к искусству танцевания, обучить совершенным и всевозможным усердием и рачением в характерах серио, комик и демихарактер, кому которой по самой натуре природен» [Всеволодский-Гернгросс, 1913. С. 265].

Парадиз занимался с ними трижды в неделю по три часа, так что через год воспитанники участвовали не только в операх и драмах, но и в балетах «Говорящая картина», «Рыбаки», «Голландский балет». Через несколько лет была опробована негосударственная организационно-управленческая модель образования: воспитанники были переданы на полное попечение антрепренерам частных театров: в 1779 г. – Карлу Книпперу, а в 1784 г. – Маддоксу. Этот печальный опыт подробно описан театроведом В.Н.Всеволодским-Гернгроссом [Там же]. С 1806 г., когда сгорел Петровский театр, Танцевальная школа вместе с московскими театрами была взята на попечение казны и поступила в распоряжение Дирекции императорских театров.

В середине XVIII в. жанры оперы, балета и драмы не были дифференцированы, они представляли собой единое театральное-сценическое действие. Балетовед В. М. Красовская отмечала, что «балет того времени, кроме танца и пантомимы, включал в себя также сценическую речь и пение. Только к концу XVIII в. действие балетного спектакля в России перестало сопровождаться речью» [Красовская, 1958. С. 29]. Артист в таком театре должен был быть универсалом, ему необходимо было владеть всеми видами сценического искусства. «Ежегодные новые оперы, украшавшиеся всегда новым балетом, и еженедельные комедии и интермедии давали достаточную практику танцорам и танцоркам и способствовали их дальнейшему совершенствованию», – свидетельствовал современник эпохи Я. Штелин (1709–1785) [Штелин, 1935. С. 152].

Первая модель хореографического образования была синкретического типа. Под синкретизмом имеется в виду особый тип соединения элементов – исходное, нерасчлененное единство, при котором каждый элемент имеет возможность дальнейшего обособления и самостоятельного существования. Образование отражало цельность, слитность танцевальной практики, которая еще не оформилась в отдельные движенческие дисциплины.

Педагогическую деятельность осуществлял человек, который одновременно являлся балетмейстером, репетитором, педагогом, школа всецело подчинялась задачам репертуара театров, на базе которых проходил творческо-педагогический процесс.

Книга И.Кускова «Танцевальный учитель» предназначалась для обучения бальному танцу. Но техника бального и театрального танца была одинакова. И там и тут предполагались выворотность ног, постановка рук с

округло отставленными локтями и сложенными пальцами, умение ступать с носка, изящно кланяться и все движения «производить по кадансу», то есть в строгом согласии с музыкой. Одно из правил требовало «во время танцевания менуэта отводить плечи в разные стороны», то есть уже существовал *eraulement* – поворот плеч в открытых (*effacee*) или закрытых (*croisee*) позировках танца. Каждый, кто владел правилами, изложенными в книге Кускова, мог бы выступать и в балете. Это сказалось на истории развития первой балетной школы в России.

Со дня основания балетных школ в Санкт-Петербурге и Москве в них преподавали иностранцы. И только в конце XVIII века в связи с изменившейся обстановкой в Европе (буржуазной революции 1789) Екатериной II было дано указание уволить с казенной службы всех иностранных подданных, кроме несомненно благонадежных Придворный балет стал быстро освобождаться от подозрительных в политическом отношении французов и итальянцев. В таких условиях отечественные кадры, способные заменить отечественных исполнителей, были необходимы. Перед русскими деятелями балета вдруг неожиданно открылись широкие возможности, нужен был только организатор, который смог бы повести балет по новому, самостоятельному пути. Им явился выпущенный из Петербургской школы в 1786 году Иван Иванович Вальберх.

Будучи одним из лучших учеников Канциани и обладая выгодной наружностью, Вальберх в 1786 году был зачислен в придворную труппу на первое положение, чего почти никогда не удаивались русские.

Еще в 1794 году, после отъезда Канциани из России, Вальберх принял на себя и обязанности руководителя балетной школы. Впервые во главе петербургского училища стал русский педагог.

Вальберх начал широко применять новые методические приемы и стал не только учить, но и воспитывать учащихся. Его педагогической деятельности помогало то обстоятельство, что он был русским и мог ближе подойти к своим ученикам. Когда из соображений экономии на некоторое время балетная школа была закрыта и учащиеся распушены, Вальберх, несмотря на то, что имел большую семью, взял некоторых наиболее способных учеников к себе домой, где они продолжали обучение. Среди этих учеников были знаменитая впоследствии Е. Колосова и У. Плетень.

В результате педагогической деятельности Вальберха к концу века петербургская балетная сцена была окончательно завоевана русскими.

Лекция № 5. Становление системы хореографического образования в России

План

Шарль Дидло и «Первая русская школа». Новаторская деятельность Шарля Дидло (1767-1837), введение жанра «de grand serieux» новый подход к танцевальному зрелищу, появление разновидности танца, которую принято называть первой русской школой классического танца. Методика обучения, Устав школы, программы, системы обучения Дидло. Выпускники – Авдотья Истомина, Екатерина Телешова, Лидия Данилова, Николай Гольц и др. Развитие женского танца. Русский тальонизм. «Вторая русская школа» (1848-1888). Влияние танца М. Тальони на русскую школу. Классификация сценических танцев на классические, национальные, характерные. Хореографическая школа 60-70-х годов XIX века. Педагогическая деятельность в Петербурге Христиана Иогансона (1817-1903) – носителя величайших традиций французской школы. Педагогическая деятельность Энрико Чеккети. Метод систематизированных уроков на каждый день недели на одном доминирующем pas. 1889-1908 гг. - эпоха Чеккети.

В начале XIX в. в искусстве танца происходят глубокие преобразования, в результате которых балет оформляется как серьезная драматическая форма. Наиболее последовательно романтизм зазвучал во французском балетном театре на основе усложняющейся техники классического танца, в особенности женского. Особенно ярко эстетику романтизма воплотили Ф. Тальони («Сильфида», 1832), Коралли и Ж. Перро («Жизель», 1841). Новые романтические образы требовали от танцовщика готовности передать палитру сильных чувств, способности грациозно исполнить выразительный танец, который рождался с помощью усложненной техники, введения прыжков, использования пуантов. Возросла роль унисонного кордебалета, развивались ансамблевый, дуэтный и сольный танцы, которые больше драматизировались, шире использовались народные мотивы.

Новая стилистика и эстетика танца утверждалась на русской балетной сцене в результате прямого межкультурного взаимодействия. Деятельность в России французских и итальянских балетмейстеров и педагогов – Ш. Л. Дидло, А. Блаш, Ф. Гюлленъ-Сор, Т. Герино, Ф. Тальони, А. Титюса, Ж. Перро, Е. Гюге, А. Сен-Леона – позволила не только ввести новую стилистику и эстетику искусства танца, но и трансформировать образование в московском и петербургском театральных училищах. Важно отметить, что формы межкультурного взаимодействия к началу XIX в. изменились. В XVIII в. в результате процесса аккультурации элементы итальянской и французской хореографической школы сосуществовали в русском театре по типу культурного синкретизма, т. е. смешения, неорганичного слияния

элементов разных культур. Способом введения в русскую культуру элементов других культур являлось копирование, следование инокультурным заимствованиям. К началу XIX в. фактор межкультурного взаимодействия запускает процесс культурной диффузии как механизма динамики, в результате которого происходил **обмен** элементами социального и художественного опыта разных культур. Русские танцовщики отвергали одну манеру исполнения и перенимали другую в силу своего менталитета и природных особенностей телесной и душевной организации.

Для французской балетной школы характерен изящный стиль, мягкая манера движения, легкая, грациозная линия – это свойства французского мировосприятия, отраженные в искусстве в целом. Поскольку русскому человеку присущ природный артистизм, душевность, напевность и мягкость закругленных пластических линий, постольку французский стиль был принят русской школой. Однако излишне вычурная, декоративная пластика французской школы отвергалась русскими танцовщиками. А. Я. Ваганова иронизировала по поводу «слащавости, вялости поз, рук с провисшими или жеманно приподнятыми локтями, раскинутыми “изящно” пальчиками» [Ваганова, 2002. С. 7].

Для итальянской школы характерны виртуозность исполнения, строгий стиль с некоторым уклоном в гротеск, стремительная манера движения, порывистая, несколько напряженная и подчас угловатая. Такие особенности танцевальной манеры детерминированы итальянским менталитетом, южным темпераментом, эмоциональной яркостью восприятия. Однако в итальянской манере исполнения были качества движений, не свойственные русской природе и не принятые школой: чрезмерная угловатость пластики, напряженная постановка рук, резкое подгибание ног в прыжке, недостаток поэтичности и содержательности в угоду высокой виртуозности. Культурный диалог с итальянской и французской исполнительскими традициями к началу XIX в. позволил заложить основания оригинальной русской школы классического танца. Хореографы, работавшие с русскими артистами, не только отмечали их незаурядные способности, но и сами испытывали воздействие их исполнительской манеры. Русская школа танца обретала свое лицо, сохраняя присущую ей национальную основу.

Межкультурные контакты явились условием возникновения еще одной формы образования – непосредственного наблюдения за высококлассными мастерами сцены, которые являлись для воспитанников танцевальных школ образцом для подражания. Наблюдение за мастерским исполнением на сцене, стремление приблизиться к профессиональному идеалу становилось внутренним стимулом к длительному, сложному труду, необходимому для совершенствования исполнительской и актерской техники. В Москве и Петербурге постоянно проходили гастроли крупнейших мировых звезд хореографического искусства: М. Тальони (1837–1842), Ф. Эльслер (1848–1851), К. Гризи (1850–1853), Ж. Мазилье (1851–1852), Ф. Черито (1855–1856), К. Розати (1857–1861), А. Феррарис (1858–1859). Созданные ими

художественные образы воспринимались как эстетический идеал танцевального искусства. После пятилетнего пребывания М. Тальони на русской сцене романтический балет набрал силу, повсюду распространилась ее манера танцевать на пуантах. Русские романтические танцовщицы Е.А. Санковская, Е.А. Андреянова освоили сложную технику выразительного танца под руководством Ф. Тальони.

Поскольку деятельность театральных училищ была теснейшим образом связана с театром, введение инноваций в стилистику, эстетику и технику танца сразу же инициировало изменения, как в содержании, так и в организации образования. Эту связь легко проследить на примере деятельности Ш. Дидло в должности балетмейстера Мариинского театра и руководителя Театральной школы в Петербурге (в 1801–1811 и 1815–1830 гг.). Выдающийся танцовщик, блиставший на сценах Парижа и Лондона, ученик Ж. Доберваля и О. Вестриса, последователь Новерра, Шарль Луи Дидло поднял балет в России на новый уровень, углубив драматическую содержательность танца, усилив психологическую и эмоциональную выразительность образов. А. С. Пушкин писал, что «балеты господина Дидло исполнены живости воображения и прелести необыкновенной» [Пушкин, 1957. С. 192], подчеркивая романтическую сущность создаваемых им художественных образов. По оценке историка балетного искусства Любови Дмитриевны Блок, «облик балетов Дидло – переворот в искусстве, насквозь новый подход к танцевальному зрелищу» [Блок, 1987. С. 278]. К числу важных балетных реформ относится введение в спектакль большого разнообразия танцев, освоение техники полетов, культивирование индивидуальной манеры исполнения, упрощение костюма. По эскизам балетмейстера чулочный мастер Трико изготовил новый костюм, и в этой «легко вязаной одежде, плотно охватывающей все тело, с легкой барсовой кожей, перекинутой через плечо <...> Дидло явился в первый раз на сцене Парижской оперы при восторженных рукоплесканиях публики» [Всеволодский-Гернгросс, 1912. С. 122]. Чтобы подчеркнуть естественную грацию тела, Дидло также ввел легкий «газовый тюник».

«По мере развития музыкального театра, – считает В.М. Красовская, – образующие его слагаемые получали все большую жанровую самостоятельность. Соответственно возникла четкая специализация среди актеров» [Красовская, 1958. С. 34]. В ведение системы амплуа «серьезного», демихарактерного и комического актера, жанровая самостоятельность балета, усложнение техники исполнения определили инновационную тенденцию в образовании – специализированную подготовку танцовщика, воплощенную на практике Дидло. Исходя из художественных задач он организовал деятельность школы так, чтобы сформировать техничного танцовщика. «Дидло не хотел сочинять больших балетов, пока не преобразуется танцевальная школа», – утверждал чиновник Дирекции императорских театров [Зотов, 1840. С. 34].

Переход к специализированной модели образования был связан с рядом инноваций. Так как постановки носили массовый характер, Дидло увеличил количество воспитанников, обучающихся танцевальному искусству, с 50 до 120 человек, что зафиксировано в штате Театральной школы, – соответствующая запись от 11 ноября 1803 г. обнаружена нами в личном архиве В. Н. Всеволодского-Гернгросса. Произошло размежевание театрально-сценических профилей и обособление танцевального отделения, вдвое больше часов было отведено на специальную подготовку: «С появлением Дидло в школе перестали относиться к танцам как к очередным занятиям. Танцы стали главным предметом – двухчасовые мирные занятия Вальберха сменились четырех-пятичасовыми бурными уроками Дидло». Театральную школу пришлось перевести в новое здание после того, как в Дирекцию императорских театров поступил рапорт о том, что «от занятий, производимых танцмейстером Дидло, может все рушиться и причинить немалую погибель, потому как все перекрытия в корпусе за сыростью изрядно повреждены». В 1805 г. школе было предоставлено трехэтажное здание на набережной Екатерининского канала (ныне канал Грибоедова, 93), где формировался центр театральной жизни Петербурга. Рядом со школой на Театральной площади располагался Большой (Каменный) театр, в котором выступали воспитанники.

Каковы основы педагогической системы Дидло? Можно предположить, что его урок включал все достижения французской школы исполнительства конца XVIII в. Вероятно, экзерсис строился по тем же правилам, что и в педагогической системе Карло Блазиса (1795–1878), итальянского танцовщика, балетмейстера и педагога. Основанием для такого утверждения может служить факт наличия общих учителей у этих двух равновеликих хореографов: это П. Гардель, О. Вестрис, С. Вигано. Л.Д. Блок утверждает, что «урок Дидло по типу походил на урок Блазиса» [Блок, 1987. С. 277], а значит, он имел структуру, характерную для современного урока: экзерсис у станка, экзерсис на середине, композиция па. Ежедневный балетный тренаж способствовал тому, что не только солисты, но и танцовщицы, образующие группы, выполняли в унисон такие сложные движения, как арабеск с наклоном. Именно Дидло ввел в практику образования в России такое обязательное средство обучения, как станок. «Станок появился в балетном классе на рубеже XVIII–XIX вв., когда в практику театрального танца вводились позы с отведением ноги под углом 90 градусов». Экзерсис у станка, вырабатывающий выворотность, устойчивость, равновесие, описал ученик Дидло П. А. Каратыгин, поступивший в школу в 1816 г. В шесть часов утра натошак воспитанники отправлялись «расправлять со сна свои косточки: становишься у длинных деревянных шестов, приделанных к четырем стенам, и, держась за них, откалываешь свои обычные батманы, ронджамбы и прочие балетные хитрости <...> в зале раздается мерный стук палки репетитора, и в такт ей отвечают два или три десятка ног будущих фигурантов». Упражнения продолжались до 11 часов, пока не приезжал

Дидло для занятий со старшим классом. После обеда и в вечерние часы были обязательны пробы (репетиции) в Мариинском театре, участие в спектаклях текущего репертуара.

В результате сложных взаимодействий за три десятилетия жизни Дидло в России выработалась та разновидность танца, которую Л.Д. Блок назвала первой русской школой классического танца. Вершиной ее достижений стало творчество Е.И.Колосовой, М.И.Даниловой, А.И.Истоминой, А.С.Новицкой, Е.А.Телешовой. В то же время женский танец того времени был менее сложен технически, чем мужской: в нем отсутствовали большие полеты, и строился он преимущественно на партерных движениях; техника пируэта была неразвита, что обуславливалось неразвитостью танца на пальцах. Поднимаясь на высокие полупальцы, фиксируя остановки на полупальцах в паузах, танцовщица становилась на вытянутый кончик носка лишь в отдельных мгновенно проходящих движениях. На рубеже XVIII-XIX вв. устанавливалось равенство прав танцовщика и балерины, повышалось мастерство танцовщиц, которые перенимали виртуозность танцовщиков. Осуществлялся постепенный переход в танце к подъему на фаланги пальцев, определивший воздушный облик романтической танцовщицы. Танец все смелее прорывался к естественной пластике. На русской почве танец Дидло сильно видоизменялся благодаря влиянию русской народной пляски.

Романтические образы на сцене требовали от танцовщиков актерского мастерства, воспитания души. Вот редкие строки, принадлежащие Дидло: «Учитель создает механизм искусства, с помощью совокупности движений он может создать впечатление грации, но эту сторону, самую благородную, самую привлекательную, которая отличает артиста от машины, которая не дает ему быть всегда одним и тем же <...> все это может дать только душа» (цит. по: [Мовшенсон, 1940. С. 42]). Именно художественно-личностные компетенции превращают движения в искусство и делают танец не изобразительным, каким он был в классицизме, а выразительным – в соответствии с эстетикой романтизма. Адам Павлович Глушковский (1793–1870) – артист балета и балетмейстер, воспитывавшийся в доме Ш. Дидло и окончивший его Театральную школу, – высоко оценивал актерское мастерство ученицы Дидло Евгении Ивановны Колосовой: «Каждое движение ее лица, каждый жест так были натуральны и понятны, что решительно заменяли для зрителя речи» [Глушковский, 2010. С. 358]. Мария Ивановна Данилова, которую Дидло называл одной из лучших своих учениц, умела передать «с поразительной истиною все страсти, все борения души, все порывы любви и отчаяния». Его воспитанница Авдотья Ильинична Истомина, по отзывам современников, «отличалась негой, огнем, живостью, у ней был темперамент». Дидло решительно осуждал бессмысленную виртуозность ради виртуозности, требовал от исполнителей артистизма переживания, логической оправданности действия. Он готовил профессионала нового типа – **технического танцовщика**, в котором

угадываются черты идеала хореографического исполнительства – классического танцовщика.

Стилистические и эстетические изменения в хореографическом искусстве запустили процесс инноваций в теории подготовки танцовщика, который в итоге сформировал новый тип хореографического мышления. Динамика хореографического образования в России во многом обусловлена концептуальными основами педагогической системы, разработанной К. Блазисом и опубликованной в книге «Элементарный учебник теории и практики танца» (1820), а также танцевальной техникой, описанной им в книге «Кодекс Терпсихоры» (1830). Методика К. Блазиса основана на строгой системе занятий, на тщательном изучении персональных качеств каждого ученика и его анатомо-физиологических свойств. Блазис ввел принцип постепенного усложнения материала урока, подчеркивал необходимость железной дисциплины в хореографическом образовании, увеличил ежедневную нагрузку учащихся (три часа в день одной классики) и, наконец, едва ли не главное – систематизировал новые технические приемы исполнения, которые легли в основу основополагающей дисциплины – классического танца.

Упорядоченный курс урочного экзерсиса, лежащий в основе педагогической технологии К. Блазиса, – это та инновация, которая является механизмом динамики содержательно-организационных форм образования. Какие же изменения произошли? Сформировалась структура урока, в основе которой лежал экзерсис; дифференцировались движенческие дисциплины: композиция, характерный, демихарактерный и «серьезный» танцы; обосновано изучение искусств (музыки, скульптуры, живописи), сопряженных с танцем; в основу преподавания положен индивидуальный подход; обоснован психологический, импровизационный, пантомимный метод.

Курс урочного экзерсиса дополнил французский балетмейстер и педагог Филипп Тальони, уделивший главное внимание технике женского классического танца на пуантах. Она позволяла достичь чистоты сценического рисунка танца, отвечающей новым требованиям исполнения романтического балета. Все эти инновации обусловили развитие специализированной модели образования и требовали законодательного реструктурирования образовательных учреждений, что и было зафиксировано Уставом Театрального училища 1809 г. и – более убедительно – Уставом 1829 г.

Позже Х.П. Иогансон оказал решающее влияние на русский танец: он утвердил в России традиции французской школы. Его ученик П.А. Гердт в свою очередь задал тон мужскому исполнителю. В первой половине XX в., по свидетельству Л.Д. Блок, многие премьеры стремились к воплощению гердтовских канонов. В конце XIX-начале XX в. выделяли три типа мужского танца и связывали их с именами Х.П. Иогансона, М.И. Петипа и

П.А. Гердта. Иогансона называли настоящим вождем мужского классического танца на классической сцене.

Итальянец Э. Чекетти первый разрушил предрассудки по отношению к танцовщикам. Педагогический метод, разработанный им специально для русских учеников, отличался четкой систематизацией. Педагог добивался максимального развития техники, овладения особенностями виртуозной техники итальянской школы и усвоения чистоты стиля классического танца. Главное было в том, что Чекетти противопоставил академическому аристократизму мужского танца в петербургском балете новую, более живую исполнительскую манеру. Влияние школы Чекетти ощутили на себе братья Н.Г. и С.Г. Легат, Г.Г. Кякшт, ученики Н.Г. Легата - М.М. Фокин, М.К. Обухов, В.Ф. Нижинский. Чекетти давал прочные навыки динамических вращений и чеканных остановок, устойчивых позировок и четких темпов; движения рук, корпуса, ног приобретали уверенность и экспрессию.

Управленческая активность и культурная политика как факторы динамики хореографического образования – это регулирование изменений в сферах культуры, воздействие государственных деятелей на культуру с целью сохранения или изменения национальной картины мира или картины мира определенной субкультуры [Жидков, Соколов, 2001. С. 70]. Законодательное реформирование хореографического образования, с одной стороны, встраивалось в общий контекст модернизации отечественного образования. С другой стороны, подчиняясь Дирекции императорских театров, Театральное училище сохраняло относительную автономность содержательно-организационных форм образования.

Устав Театральной школы, разработанный членом репертуарного комитета князем А. А. Шаховским и утвержденный в 1809 г. директором театров А. Л. Нарышкиным, предусматривал специализацию образования через ступенчатую дифференциацию учебных программ в зависимости от природных способностей, проявленных воспитанником. Ученический коллектив делился на четыре отделения. В первом отделении обучение носило испытательный, диагностический характер. Воспитанников до 13 лет обучали Закону Божию, французскому и русскому языку, арифметике, танцам, музыке, рисованию. Затем основную массу воспитанников переводили во второе отделение, чтобы, «когда уже способности <...> довольно обнаружатся <...> обучать их с нарочитым старанием тому искусству, к которому по их склонностям и дарованию они предназначаются, употребляя уже и в театральных представлениях по той части, к которой они будут определены». Выпускники второго отделения пополняли кордебалет, оркестр, драматическую труппу. Наиболее одаренные воспитанники – не более 12 человек – принимались на третье, элитное отделение. Здесь готовили «штучных» специалистов, которые «отличались от прочих одеждою, содержанием и учением <...> поверялись исключительно балетмейстеру, музыканту или учителю декламации, которые довершают

усовершенствование их талантов и ответственность в том Дирекции, вознаграждающей их по мере успехов вверенных им учеников». Так была заложена и финансово обеспечена форма индивидуальных занятий, необходимая в художественном образовании. В четвертом отделении оказывались неспособные к исполнительскому искусству дети. Они овладевали навыками мастеров подсобных цехов, необходимых для театра.

Данная модель образования была ориентирована на определение и раскрытие природных способностей воспитанников к тому или другому виду театрально-сценического искусства. Зерно творческой личности шлифовалось в профильном, специализированном пространстве музыкальной, драматической или танцевальной труппы. В соответствии с таким подходом и формы контроля оказывались профильными: экзамен представлял собой или драматическую пьесу, или балетный спектакль, или музыкальный концерт, исполненный воспитанниками в школьном театре с приглашением членов императорской семьи. Таким образом, усложнение технической подготовки танцовщика, упорядочение комплекса упражнений (экзерсиса) легло в основу новой структуры организации хореографического образования.

В Уставе Театрального училища 1829 г. ярко проявилась тенденция к специализации. Театральное училище предназначалось для подготовки нескольких категорий артистов: «1) способных и образованных актеров для Российской драматической труппы; 2) искусных и знающих музыку певцов и певиц для опер; 3) отличных танцовщиков и танцовщиц в балетах и 4) отчасти музыкантов для оркестров». Структурно специализация была оформлена в виде двух отделений, названных разрядами. В первом готовили к драматической, оперной и музыкальной карьерам, во втором – к балетной. Однако если учащийся проявлял большие способности в ином роде искусства, он мог быть переведен из разряда в разряд.

Перевод Театральной школы в статус училища предполагал включение в учебный план общеобразовательных предметов: Закона Божьего, русской грамматики, чтения и грамматики французского и немецкого языков, арифметики, чистописания, географии, истории и мифологии, русской, французской, немецкой словесности. Из предметов профессиональной подготовки на балетном отделении предусмотрено преподавание танцевания, игры на фортепиано или скрипке, гимнастики, фехтования, мимики, рисования (у воспитанниц – рукоделия). Синтетический характер театрально-сценических искусств диктовал включение в содержание образования наряду с профильными предметами также основ других видов искусств. Время на изучение предметов узкой специализации выделялось за счет упорядочивания расписания репетиций в театре.

Закрытый, ведомственный характер Театрального училища диктовал дисциплинарный режим пребывания в нем воспитанников. Для контроля их поведения был введен штат из 10 надзирателей, которые имели полномочия наказывать детей, в том числе физически. В отношении встреч с

родственниками режим училища со временем ужесточался. В Уставе 1809 г. обозначено, что встречи разрешены каждое воскресенье в присутствии надзирателей, которые «наблюдают, чтобы воспитанники не принимали отнюдь никаких подарков от родственников». В архивном «Деле о разных распоряжениях по Училищу в 1826 г.» сохранился приказ Дирекции императорских театров об учреждении у ворот школы сменного караула из двух капельдинеров. «Обязанность их состоять будет в том, чтобы ворота училища содержать запертыми и никого из воспитывающихся не выпускать без особого на то билета от инспектора». В Уставе 1829 г. особо оговорены условия пребывания в училище девочек: «Воспитанницы никогда не отпускаются из училища, кроме крайних случаев, как-то: при смертной болезни родителей и тому подобном». Во второй половине XIX в. в училище «во все окна, выходящие на улицу, были вставлены матовые стекла» [Карсавина, 2009. С. 52], отгораживающие от соблазнов внешнего мира. Таким образом, свобода воспитанников была существенным образом ограничена. Интересен сословный состав обучающихся. «Дело о представлении ведомости о числе учащихся в Императорском Санкт-Петербургском Театральном училище за 1858 год» содержит сведения о том, что обучаются всего 144 человека. Из них детей из семей артистов – 17, придворнослужителей – 12, мещан – 40, чиновников – 12. Отмечено, что незаконнорожденных детей среди них 35, а 4 воспитанника происходят из высшего сословия купцов, чего прежде не было в практике. Незначительный процент составляют дети ремесленников, вольноотпущенных, нижних воинских чинов.

Итак, в основу реконструкции специализированной модели хореографического образования положен ряд концептуальных положений:

- новая эстетика и усложненная техника балета эпохи романтизма обусловила необходимость специализированной подготовки артиста нового типа – **техничного танцовщика**, владеющего профессионально-художественными, лично-художественными компетенциями, позволяющими создать выразительный сценический образ;

- межкультурное взаимодействие итальянской и французской исполнительских школ на русской почве в начале XIX в. заложило основы русской национальной школы классического танца;

- теоретико-практический упорядоченный курс урочного экзерсиса, разработанный К. Блазисом и дополненный Ф. Тальони, способствовал оформлению основополагающей дисциплины – «классический танец», определившей специализацию танцовщика;

- система амплуа в балете, введенная в 1825 г., позволила воспитанникам специализироваться в профессиональной деятельности в зависимости от природных способностей;

- размежевание профилей театрально-сценического искусства, обособление балетного отделения обусловило новую структуру учебного заведения и содержательно-организационные формы образования.

Формирование балетного образования в России включает следующие периоды:

первый (1710-1756 гг.) – период начала подготовки танцовщиков в России на базе Танцевальной Ея Императорского Величества школы, ориентированной на ремесленное обучение (техническое обучение танцу);

второй (1756-1829 гг.) – период интегрированного обучения всем видам искусства (балету, драме, музыке, живописи) с дальнейшей специализацией на основе анализа достигнутых успехов;

третий (1829-1917 гг.) – период организационного и учебно-методического оформления балетного образования, основная направленность которого заключалась в обеспечении профессиональной подготовки артиста балета, предполагавшего сокращение содержания и объема общеобразовательной подготовки;

четвертый (1917-1991 гг.) – период поиска интеграции профессиональной и общеобразовательной подготовки, включающей в себя несколько уровней и видов образования: основное общее, среднее, профессиональное образование в области балетного искусства.

2. В течение указанных периодов в Танцевальной Ея Императорского Величества школе – Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой были разработаны следующие модели организации подготовки артистов балета:

модель узкопрофессиональной подготовки – обучение исключительно танцу (1738-1756 гг.);

модель учебного заведения, ориентированного на подготовку театральных специалистов разных видов (разработана А. Казасси) (1756-1829 гг.);

модель театрального учебного заведения, близкого к среднему учебному заведению – городскому училищу (1829-1917 гг.);

- модель среднего специального учебного заведения (техникума-училища) (1917-1991 гг.);

- модель нового типа учебного заведения, ориентированного на подготовку артистов балета и сочетающего в себе нескольких уровней и видов образования: основное общее, среднее и высшее профессиональное образование в области балетного искусства, как учреждения отражающего культурно-исторические и образовательные традиции России (начало XXI в.).

Литература

1. Арапов П. Летопись русского театра. СПб б.: Тип. Н. Тиблена, 1861.
2. Балет: энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Григорович. М.: Советская энциклопедия, 1981.
3. Блок Л. Д. Классический танец: история и современность. М.: Искусство, 1987.

4. Ваганова А. Я. Основы классического танца. СПб.: Лань, 2002.
5. Всеволодский-Гернгросс В. Н. Театр в России в эпоху Отечественной войны 1812 г. СПб.: Тип. Сириус, 1912.
6. Всеволодский-Гернгросс В. Н. История театрального образования в России. СПб.: Тип. Имп. театров, 1913. Т. 1.
7. Глушковский А. П. Воспоминания балетмейстера. СПб.: Планета музыки, Лань, 2010.
8. Грегори И. Г. Описание российско-императорского столичного города Санкт-Петербурга. СПб.: Лига, 1996.
9. Жидков В. С., Соколов К. Б. Культурная политика России. М.: Академический проект, 2001.
10. Записки П. А. Каратыгина. СПб.: Тип. А. С. Суворина, 1880.
11. Зотов Р. И мои воспоминания о театре // Репертуар русского театра. 1840. Т. 2. Кн. 7.
12. Карсавина Т. Театральная улица. Воспоминания. М.: ЗАО Центрполиграф, 2009.
13. Красовская В. М. Русский балетный театр от возникновения до середины XIX века. Л.; М.: Искусство, 1958.
14. Кривцун О. А. Эстетика. М.: Аспект Пресс, 2001.
15. Материалы по истории русского балета: в 2 т. /сост. М. Борисоглебский. Л.: ЛГХУ, 1938. Т. 1.
16. Мовшенсон А. Карл Дидло. Балетмейстер и педагог // Искусство и жизнь. 1940. № 10.
17. Пантеон русских и всех европейских театров. 1840. Т. 1.
18. Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: в 10 т. М.: Изд-во АН СССР, 1957. Т. 5.
19. РГАЛИ. Ф. 2640. О п. 1. Е д. хр. 168. Л. 5.
20. РГИА. Ф. 498. О п. 1. Д. 145. Л. 3.
21. РГИА. Ф. 498. О п. 1. Д. 1959. Л. 4.
22. Русские портреты. СПб., б. и., 1906. Т. 3.
23. Русский быт по воспоминаниям современников XVIII века. М.: Задруга, 1914. Ч. I.
24. Трускиновская Д. М. Сто великих мастеров балета. М.: Вече, 2010.
25. Штелин Я. Музыка и балет в России XVIII века. Л.: Тритон, 1935.

Лекция 6. Русская хореографическая школа Советского периода.

Школа мужского и женского исполнительства

Хореографические училища Петербурга и Москвы – общенациональные центры хореографического образования. Появление новой методики, основанной на науке, издание книги А. Вагановой «Основы классического танца» 1934 г. Педагогический метод А.Я. Вагановой. Основные положения ее системы, усложненность экзерсиса, сознательное отношение к движениям. Педагогические принципы В.Д. Тихомирова. Формирование системы народно-характерного и историко-бытового танца, появление школы мужского исполнительства. Педагогическая деятельность Владимира Ивановича Пономарева (1891-1951). Ученики В.И. Пономарева – А. Ермолаев, В. Чабукиани, К. Сергеев, А. Пушкин. Его последователи – А. Мессерер и Н. Тарасов. Алексей Ермолаевич Ермолаев (1910-1975). Родоначальник мужского танца в классическом балете советского периода. Ученики – Р. Нуриев, М. Барышников, Н. Ковмир, С. Бережной, Ю. Соловьев и др. Николай Иванович Тарасов (1902-1975). Педагогические принципы Н.И. Тарасова.

Общенациональными центрами хореографического образования в бывшем Советском союзе стали хореографические училища Петербурга и Москвы.

Ленинградское академическое ордена трудового красного знамени хореографическое училище имени А. Я. Вагановой теперь Академия русского балета имени А.Я.Вагановой.

Балет, пожалуй, более, чем любой другой вид искусства, зависит от того, как готовятся кадры. Роль и значение АРБ в развитии русской, советской и мировой хореографии трудно переоценить. Здесь начинали свой творческий путь не только А. Павлова и М. Фокин, Т. Карсавина и В. Нижинский, М. Семенова и В. Чабукиани, Г. Уланова и К. Сергеев, отсюда вышли и те незаметные, но великолепные артисты, благодаря которым стало возможным совершенство «Спящей красавицы», «Лебединого озера», «Шопенианы». Славная своим прошлым и настоящим балетная труппа бывшего Мариинского театра (ныне Театра имени С. М. Кирова) за редчайшим исключением вся выпестована в этом учебном заведении, училище всегда было и остается корнями, благодатно и непрестанно питающими этот коллектив:

А начиналось все очень скромно. Более 250 лет тому назад, в 1738 году, придворный балетмейстер, француз по национальности, Ж.-Б. Ланде писал императрице Анне Иоанновне: «Прошу верить моим заботам двенадцать русских детей, шесть мужского и шесть женского пола, для составления балетов и театральных танцев комического и серьезного характера. Эти ученики... через три года ни в чем не будут хуже лучших иноземных танцевальщиков». В мае того же года был подписан указ об открытии «Танцевальной школы». Около 1780 года она была переименована в «Театральное училище», сохранив это название до Октябрьской революции.

Среди первых преподавателей было много иностранцев. Они добросовестно трудились, развивая незаурядные способности русских девушек и юношей. Ф. Гильфердинг, Г. Анджолини, Д. Канциани и, наконец,

знаменитый Ш. Дидло заложили фундамент русского профессионального хореографического образования.

В начале XIX века училище уже могло по праву гордиться такими первоклассными талантами, как Е. Колосова, М. Данилова, Н. Лихутина, Н. Новицкая, А. Истомина, Е. Телешова, Н. Гольц, А. Глушковский. Благодаря им русский балет в 20-х годах прошлого века освобождается от засилия иностранных гастролеров, при этом русские балерины и танцовщики, сохраняя лучшие традиции классического танца, наполняли его содержательностью и своеобразием русского характера. Недаром Пушкин писал о «душой исполненном полете» русской Терпсихоры.

Петербургский балет был неразрывно связан со школой; «властителями дум» молодежи были знаменитые балетмейстеры прошлого века Ж. Перро, А. Сен-Леон, М. Петипа. Эти мастера-иностранцы (к которым следует добавить Х. Иогансона и Э. Чеккетти) не находили применения своим силам на родине, где уже во второй половине прошлого века в балете царил застой, а многие старые хореографические школы хирели и распадались. Первые европейские успехи воспитанниц Петербургского училища Е. Андреевской, Т. Смирновой, Н. Богдановой, М. Муравьевой показали не только их талантливость, но и высокий уровень хореографического искусства в России. В последующие годы в училище преподают разные по своим творческим устремлениям мастера: Е. Вазем, П. Гердт, А. Ширяев, М. Обухов, Н. Легат, К. Куличевская, М. Фокин. Их усилиями на рубеже веков окончательно складывается русская школа хореографии, которая, переняв мягкость и изящество французской школы и виртуозное мастерство итальянцев, создала свой собственный гармоничный стиль. Выпускники школы не только успешно танцевали классические балеты, но и оказались способными создавать совершенно иные образы в новаторских балетах М. Фокина. Мировая слава М. Кшесинской, О. Преображенской, В. Трефиловой, А. Павловой, Т. Карсавиной, О. Спесивцевой, М. Фокина, В. Нижинского и многих других увенчала безусловные достижения школы петербургского балета.

Но отнюдь не всё в дореволюционной школе находилось на высоте. Здесь серьезно обучали чисто профессиональному ремеслу в течение семи лет (пять классов: два подготовительных по два года каждый и три основных года), но общее образование было на весьма невысоком уровне. А. Ваганова вспоминала: «В зимнее время мы занимались и общеобразовательными предметами. Программа была незамысловатой – выше четырех классов городского училища, но ниже шести классов гимназии. Учились мы с ленцой или, точнее, с прохладцей. Постоянные репетиции (так как дети участвовали почти в каждом балете) срывали самым безобразным образом занятия». Руководство школы, видимо, придерживалось точки зрения, что общее образование мало нужно артисту балета. Задача воспитания не только балетного профессионала, но художника и гражданина досталась на долю нового, советского периода в жизни школы.

Октябрьская революция резко изменила общую направленность воспитания в школе, уничтожила дух замкнутости и кастовости, царивший в ней. Школа официально переименовывается в Хореографическое училище, уже в 1918-1919 годах контингент учащихся достигает 300 человек (до 1917 года в школе обучались в среднем 30-80 человек). И это в тяжелых бытовых условиях гражданской войны. Т. Вечеслова, рассказывая о своих ученических годах, писала об этих трудностях: «Школа не отапливалась, в классах чернила превращались в лед, на уроках мы сидели в шубах и валенках. Классическим танцем занимались в теплых шерстяных платьях, поверх которых были надеты платки или кофты. Однако все это не могло заморозить нашей любви к своей работе. Школа, наша жизнь в ней были пропитаны творческой атмосферой». В этот нелегкий для школы период как «старые» педагоги (начавшие преподавать до Октября): А. Ширяев, А. Монахов, Л. Леонтьев, В. Семенов, В. Пономарев, так и «новые»: М. Романова, Е. Вечеслова-Снеткова, А. Ваганова, Л. Петров, новое руководство училища (А. Облаков) помогли сохранить огромные запасы практических знаний, передав их в руки способной молодежи. Какие же принципиально новые задачи удалось решить Ленинградскому училищу за годы Советской власти?

Первую и, возможно, главную цель еще в 30-е годы великолепно сформулировала А. Ваганова: «Мы ставим перед собой задачу готовить кадры не только исполнителей, владеющих техникой балетного танца,— нельзя ограничивать цель балетного образования только овладением технологией искусства. Мы готовим и должны готовить творческих работников наших советских театров, вооруженных не только знанием основ своего мастерства и его виртуозностью, но и общей культурой. Мы обязаны выпускать людей не только политически грамотных, но и политически мыслящих».

По уровню общего образования училище первоначально стало семилеткой, а в 30-е годы — средним специальным заведением (официально оно в эти годы именовалось Ленинградским хореографическим техникумом). В настоящее время учащиеся параллельно со специальными предметами изучают общеобразовательные с добавлением ряда дисциплин (история балета, теория музыки и т.д.).

Наряду с тенденцией развития учеников была изменена и направленность обучения. Ранее Петербургское училище готовило артистов только для Мариинского театра, ибо во всей стране существовали лишь петербургская и московская хореографические труппы. При Советской власти театры оперы и балета были открыты как в союзных республиках, так и во многих городах Российской Федерации. Стало необходимым подготовить артистов для новых коллективов, вырастить педагогов для хореографических школ, вооружить эти кадры проверенной и передовой методикой обучения. Огромные по размаху и социальным следствиям задачи

легли на Ленинградское, а несколько позже и Московское хореографические училища.

Часто заметить, что дореволюционная школа не знала даже зафиксированных на бумаге полных учебных программ (лишь в 1895 году В. Степанов составил «Программу занятий балетными танцами с примерным распределением на семь отделов», но на практике каждый педагог придерживался своей системы). В 1928 году была выпущена первая брошюра «Учебный план и программа ЛГХУ», в которой были кратко очерчены задачи каждого года восьмилетнего обучения классическому танцу. В сборнике 1936 года было опубликовано уже восемь программ, охватывающих все специальные дисциплины. Огромную роль сыграла выпущенная в 1934 году А. Вагановой методическая книга «Основы классического танца», переведенная на многие языки за рубежом и в нашей стране. Вагановская методика стала основой для обучения учащихся во всех хореографических школах нашей страны. Несколько позднее появилось первое в мире пособие по характерному танцу, дисциплине, самостоятельно оформившейся в советское время, – й«Основы характерного танца» (1939), написанное основоположником преподавания этого предмета А. Ширяевым совместно со своими учениками А. Бочаровым и А. Лопуховым. Была создана также методика по научным основам приема детей в хореографическое училище и методика бального и историко-бытового танца.

Все эти работы не рассматривались школой как застывшая догма. Техника танца эволюционирует: то, что сначала считалось достижением отдельных виртуозов, в дальнейшем осваивалось большинством учеников. В послевоенный период вышли учебные пособия педагогов училища Н. Базаровой, В. Костровицкой, В. Мей, А. Писарева, Н. Серебренникова, Л. Ярмолович, в которых методика высокопрофессионального обучения углублена и расширена.

Одновременно с методической была проделана и огромная практическая работа по воспитанию хореографических кадров для различных театров страны. Принципиально новым явлением стало создание в 1934 году национального отделения училища. Педагоги выезжали в Башкирию, Туркмению, Киргизию, Казахстан, позднее в Молдавию, Осетию и другие республики нашей страны и на местах отбирали наиболее одаренных детей. Сейчас эти воспитанники ленинградской школы возглавляют многие республиканские театры и балетные училища. Чтобы представить себе размах этой работы, отметим, что в 1940 году национальное отделение насчитывало около 100 человек (при общей численности училища в 540 человек).

С середины 30-х годов и до Великой Отечественной войны в школе существовало еще два отделения — педагогическое и балетмейстерское. Ранее этих специалистов никто и нигде в мире не готовил, опыт передавался непосредственно от поколения к поколению. Но при том размахе, какое получило хореографическое искусство в нашей стране, такой «метод» стал очевидным тормозом. Ленинградское училище (руководитель

педагогического отделения А. Ваганова, руководитель балетмейстерского отделения Ф. Лопухов) явилось пионером в подготовке этих необходимых кадров. В дальнейшем было признано целесообразным обучать балетмейстеров в высшем учебном заведении (ГИТИС — в Москве и консерватория в Ленинграде). Важным аспектом воспитания учащихся является, помимо постоянной практики, участие в спектаклях ленинградских театров, обязательная работа над созданием новых балетных номеров и целых спектаклей. Постановщиками выступают как педагоги школы, так и многие молодые балетмейстеры. Первые хореографические опыты в стенах школы осуществили Л. Якобсон, В. Чабукиани, Л. Лавровский, Н. Анисимова, В. Варковицкий, К. Боярский, Б. Фенстер, Г. Алексидзе, Б. Эйфман, А. Полубенцев. Работа школьников не только над произведениями, завещанными предшественниками, но и над оригинальными сочинениями стала необходимым элементом их творческого воспитания. Мы не будем рассказывать о лучших выпускниках ЛХУ советского периода: собственно этому посвящен основной раздел книги. Гордостью ленинградской академии танца являлись и являются ее великолепные педагоги, среди которых (кроме уже названных) следует отметить Н. Базарову, Ф. Балабину, Н. Балтачееву, Н. Беликову, Б. Брегвадзе, Е. Гейденрейх, И. Генслер, Р. Гербека, Е. Гердт, Н. Дудинскую, Н. Ивановского, В. Зимина, И. Зубковскую, Н. Камкову, Г. Конищева, В. Костровицкую, А. Кумысникова, А. Пушкина, Г. Селюцкого, Н. Серебренникова, И. Трофимову, Л. Тюнтину, Б. Шаврова, К. Шатилова, Е. Ширипину, Т. Шмырову. С 1957 года училище носит имя одного из самых выдающихся педагогов хореографии — Агриппины Яковлевны Вагановой, в 1938 году оно награждено орденом Трудового Красного Знамени, а в 1961 году ему присвоено звание академического.

В старинное здание на улице Зодчего Росси, где сама архитектура созвучна русской классической хореографии, каждый год приходят новые малыши. А через восемь лет обучения в знаменитой своим прошлым и настоящим школе балета эти «гадкие утята» становятся прекрасными «лебедями», которые разлетаются по всей стране, умножая славу Ленинградского хореографического училища.

Московская Государственная академия хореографии является старейшим театральным учебным заведением Москвы. Она ведет свою историю с 23 декабря 1773 года, когда в учрежденном по указу императрицы Екатерины II Московском Воспитательном доме были открыты первые «классы танцевания» — так тогда называли занятия балетом.

Московский Воспитательный дом был создан в соответствии с «Генеральным планом», составленным действительным тайным советником И. И. Бецким и утвержденным Манифестом [Полное собрание законов Российской империи. Т. XVI. С. 343-365. (Манифест от 1 сентября 1863 года, подписанный Императрицей Екатериной II об организации Московского воспитательного дома).] императрицы Екатерины II от 1 сентября 1763 года,

«с целью воспитания людей служить Отечеству делами рук своих в различных искусствах и ремеслах». Воспитательный дом стал одним из учреждений в будущей сети государственных институтов, призванных полностью обеспечить процесс воспитания и закрытого образования сирот, незаконнорожденных детей и детей тех родителей, которые по бедности или болезни не могли их содержать и заниматься их воспитанием.

По замыслу И. И. Бецкого, одного из крупнейших государственных деятелей эпохи Просвещения в России, Воспитательный дом должен был стать местом формирования нового типа людей, так называемого третьего сословия.

В начале 70-х годов XVIII века детей, находящихся в Воспитательном доме и достигших к этому времени 10-летнего возраста (по правилам Воспитательного дома они были приняты в это заведение в возрасте четырех лет), стали обучать общеобразовательным предметам, а также учить «согласно их способностям» разным ремеслам, живописи, декламации, пению, игре на музыкальных инструментах, танцам.

Вскоре свою привилегию на содержание публичного театра в Москве князь П. Урусов передал антрепренеру-англичанину Михаилу Медоксу — человеку, страстно любившему театр. В 1780 году М. Медокс открыл в Москве Петровский театр, на сцене которого шли драматические пьесы, оперы и балеты. Труппа театра была составлена из артистов крепостного театра помещиков А. Столыпина, Е. Головкиной и, вернувшихся из Санкт-Петербурга, выпускников Московского воспитательного дома 1779 года.

Днем основания Московской балетной школы является 23 декабря 1773 года. В этот день Опекунский совет Московского Воспитательного дома подписал контракт [ЦИАМ. Ф.127; оп. 1; ед.хр. 12; л. 72- 72 об. (Документ о приглашении Филиппо Бекари, который должен был обучать воспитанников танцам).] с педагогом Филиппо Бекари, который должен был обучать воспитанников танцам.

В 1778 году педагога «классов танцевания» Филиппо Бекари сменил педагог Л. Парадиз, который в 1779 году подготовил первый выпуск [Всеволодский-Гернгросс. В. История театрального образования в России в XVII — XVIII вв. Т.1. (Список первых выпускников «классов танцевания».)] воспитанников, получивших балетное образование, их славные имена вошли в историю московского балетного театра: Г. Райков, И. Еропкин, В. Балашов, А. Собакина, Д. Тукманова и др.

В 1784 году «классы театрального танцевания» Воспитательного дома — педагоги и воспитанники — были по контракту [ЦИАМ. Ф. 127; Оп. 2. Т. 1; ед. хр 7; л. 88 (Контракт Опекунского совета Московского воспитательного дома с антрепренером Петровского театра М. Медоксом, по

которому «классы изящных художеств» (педагоги и воспитанники) перешли в школу Петровского театра).] с М. Медоксом присоединены к Петровскому театру.

17 марта 1776 года князь П. Урусов получил правительственную привилегию [ЦГАДА. Документ от 17 марта 1776 года. (Этот день считается днем основания Большого театра, рождения его труппы).] на содержание в Москве «театральных, всякого рода представлений». По указу Императрицы Екатерины II началась систематическая и непрерывная деятельность русского профессионального музыкального театра. Дата получения правительственной привилегии считается днем основания Большого театра, рождения его труппы.

После пожара Петровского театра в 1805 году и организации Императорских театров в 1806 году Московскую балетную школу передали в ведение Конторы императорских театров, и она стала называться Московским императорским театральным училищем.

В 1809 году было утверждено «Положение об Императорских Санкт-Петербургском и Московском театральном училищах» [6]. Главной целью их учреждения являлось: «Усовершенствование Российских спектаклей, балетов, пополнение и, ежели возможно, составление оркестров, замещение иностранных художников театральными воспитанниками». В «Положении» ряд статей был посвящен подготовке артистов по специальным и общеобразовательным дисциплинам.

Первыми педагогами в балетном отделении школы были итальянские и французские мастера, но уже в начале XIX века в школе наряду с иностранными учителями начинают преподавать русские педагоги и среди них выдающийся танцовщик, балетмейстер, педагог Адам Глушковский, любимый ученик и последователь прославленного балетмейстера Шарля Луи Дидло. Адам Глушковский (тогда танцовщик Санкт-Петербургских театров) был назначен балетмейстером Петровского театра, первым педагогом и руководителем театральной школы в 1812 году. Это назначение имело огромное положительное значение для дальнейшего развития московского балета.

Московская школа балета не забывает, что именно Адам Глушковский за день до вступления Наполеона и его армии в Москву в 1812 году, с большими трудностями вывез воспитанников, педагогов, артистов Петровского театра из Москвы в маленький город на Волге — Плёс [Глушковский А. П. Воспоминания балетмейстера. Л.-М., 1940. (Московское императорское театральное училище в эвакуации в г. Плесе в 1812 г.)]. В Плесе он организовал занятия воспитанников, а при переезде школы из Плеса в Кострому, подготовил их к участию в спектаклях Костромского театра.

Учениками А. Глушковского и известной французской балерины и педагога Ф. Гюлленъ-Сор (Т. Иванова (Глушковская), Д. Лопухина, А. Воронина-Иванова, Е. Санковская, И. Лобанов, К. Богданов, Н. Пешков) в 20-30 годах XIX века украшали сцену Петровского, а с 1825 года — Большого Петровского театра (построенного на месте сгоревшего Петровского театра).

Во главе Московских театров и училища в 20-х — начале 40-х годов XIX века директорами стояли образованнейшие люди своего времени, стремившиеся поднять уровень образования в театральной школе на должную высоту: А. Майков, Ф. Кокошкин, М. Загоскин. Среди педагогов общеобразовательных дисциплин был известный критик и журналист, профессор Московского университета Н. Надеждин.

В 40-х — 50-х годах XIX века в стенах школы под руководством педагогов К. Богданова, А. Ворониной, Ф. Монтассю, А. Смирнова, Д. Кузнецова и Ф. Манохина, воспитывались и созревали будущие замечательные танцовщики и танцовщицы, соединявшие в себе хореографическое дарование с большим артистизмом, такие как: В. Гельцер, П. Лебедева, С. Соколов, И. Ермолов, О. Николаева. Огромное влияние оказывало на творческий рост общение учеников с великим русским актером М. Щепкиным, который преподавал в школе актерское мастерство с 1832 года.

В 1863 году был подготовлен проект нового устава [Борисоглебский М., Материалы по истории русского балета. Л.1938. Т.1. (Устав 1863 г. Московского императорского театрального училища)] театрального училища, предусматривавший весьма существенное его переустройство. Ученикам предлагалось образование: 1) физическое, 2) нравственное, «основанное на религиозных началах и соблюдении церковных обрядов», и 3) обучение наукам и искусствам.

В общее образование входили Закон Божий, русская словесность, французский язык, арифметика, география, история и мифология, естественная история, рисование и чистописание, музыка — фортепиано и скрипка.

Специальный курс обучения балетному искусству составляли: танцы балетные, характерные и бальные, мимика, фехтование, «частная постановка и представление на театре училища небольших балетов». Впервые устав предусматривал составление подробных программ по всем общеобразовательным и специальным предметам. От преподавателей даже требовалось письменное изложение — «методы, по которой они намерены преподавать избранные ими предметы в училище». Новым уставом были введены журнальный учет работы педагогов, ежедневная регистрация поведения учащихся, пятибалльная оценка в науках и искусствах, меры

поощрения для успевающих и меры исправительные для «нерадивых и шаловливых». Участие всех учеников балетного отделения в балетных спектаклях и на выходах в драматических спектаклях носило обязательный характер. В учебно-воспитательную жизнь впервые были введены начала коллегиальности. Все вопросы подлежали рассмотрению и предварительному решению на ежемесячной конференции училища, в состав которой входили управляющий, инспектор, главный надзиратель, надзирательница и весь педагогический персонал.

Новый устав был введен в 1865 году, и все его статьи вошли в «Положение» 1888 года [Бочарникова Е., Мартынова О. Московское хореографическое училище. М., 1954г. С 65-66. (Положение 1888г. Московского и Санкт-Петербургского театральные училищ).], которое оставалось практически неизменным до 1917 года.

Педагоги школы 60-70-х годов XIX века — в прошлом ведущие танцовщики Большого Петровского театра (С. Соколов, И. Ермолов, всемирно известный Карло Блазис, М. Станиславская, Г. Легат, педагог актерского мастерства известный артист Малого театра В. Самарин) подготовили к выпуску на сцену театра молодых талантливых танцовщиков: П. Карпакову, А. Собошанскую, Л. Гейтен, Н. Домашева, П. Лебедеву, И. Хлюстина и др.

В конце 80-х годов Московское театральное училище уже зарекомендовало себя воспитанием в своих стенах нескольких поколений талантливых артистов, педагогов, балетмейстеров. Конец 80-х годов XIX века отмечен творческим и организационным обновлением русского театра, бурным развитием русской музыкальной культуры и театрального образования в Москве.

25 мая 1890 года вышла в свет «Инструкция» [Бочарникова Е., Мартынова О. Московское хореографическое училище. М., 1954 г. С. 66. («Инструкция» для Московского и Петербургского театральные училищ от 25 мая 1890 года).] для Московского и Петербургского училищ, где определялась их основная цель: подготовка артистов и артисток для балетного искусства; в связи с чем вводилась новая организационная структура — балетное отделение и драматические курсы. Подготовка артистов оперы и оркестра была передана в созданные в Москве и Петербурге консерватории.

В 1895 году, впервые в истории русского хореографического образования, была утверждена и положена в основу дальнейшего преподавания «Программа занятий балетными танцами», составленная артистом балета Мариинского театра В. Степановым. О такой программе

мечтал еще А. Глушковский. Утвержденная «Программа», обобщающая и систематизирующая опыт хореографической педагогики в России, явилась первым документальным и литературным руководством московской школы.

В 1898 году балетное отделение училища было преобразовано, количество учащихся увеличилось до ста человек.

В эти годы в школе начинают свою многолетнюю деятельность В. Тихомиров, А. Горский, В. Рябцев, В. Мосолова, М. Мордкин, А. Валинин. На новых условиях были приглашены И. Хлюстин, М. Станиславская, В. Гельцер, Н. Домашев.

Крупнейшая заслуга в деле воспитания молодых артистов балета, педагогов, балетмейстеров принадлежит Василию Дмитриевичу Тихомирову, который продолжил, развил и обогатил традиции московской и петербургской балетных школ.

В начале XX века Московское императорское театральное училище претерпевало сложные времена. Ставился даже вопрос о его закрытии. К 1912 году закрылось драматическое отделение училища. С 1913 до 1917 годов выпусков из Московского театрального училища не было. Но, несмотря на все эти трудности, Московская балетная школа, благодаря работе педагогов во главе с В. Тихомировым, вырастила большое количество отлично подготовленных танцовщиков: С. Федорову, В. Рябцева, Л. Лапилина, М. Рейзен, Л. Жукова, Е. Андерсон, Е. Адамович, В. Кригер, М. Кандаурову, И. Смольцова и многих других.

Заканчивая обзор истории Московской балетной школы с 1773 по 1917 год и переходя к периоду с 30-х годов XX века по наше время, приведем слова [Тихомиров. В. Основы хореографического образования//В. Д. Тихомиров. Артист балетмейстер, педагог. М. 1971.] артиста, балетмейстера, педагога, легендарного В. Тихомирова: «Все изучая, а подчас и заимствуя, главным образом от французской, скандинавской и итальянской школы, великие русские мастера балета свели воедино свои обширные знания и опыт, оплодотворив его гением русского национального характера. Таким образом, сложилась русская хореографическая школа, непревзойденная во всем мире, которая стала во главе мирового классического танца».

В 1920 году было принято «Положение» о государственной балетной школе, и после двухлетнего перерыва она возобновила свою работу. По новому положению, училище передавалось Большому театру. Во главе его встали ведущие артисты, которым принадлежала решающая роль в развитии московского балета этого времени — А. Горский и В. Тихомиров.

Александр Алексеевич Горский — известнейший балетмейстер, ученик великого М. Петипа, педагог, с именем которого связаны лучшие достижения

московского балета в эти годы. Творчески разносторонний человек, скромный труженик, он отдал всю свою жизнь, все свои силы на развитие балетного искусства и Московского хореографического училища.

В 1922 году В. Тихомировым были составлены «Требования», предъявляемые к учащимся государственной балетной школы при переходных испытаниях, а также «Требования», предъявляемые к лицам, окончившим школу и желающим поступить в Большой театр. В. Тихомировым была составлена Программа классического танца, преподаваемого в школе, вскоре им же была составлена программа музыкального образования. В. Тихомиров по-прежнему был верен русской школе классического танца и вложил немало сил в сохранение классического наследия и развитие хореографического образования. Расширился список изучаемых предметов. В него вошли: история театра, история балета, история изобразительного искусства, история сценического костюма.

В 1922 году в исполнении воспитанников училища был показан балет «Вечно живые цветы» Бориса Асафьева, хореография А. Горского, в котором впервые была сделана попытка отобразить в балете современную жизнь.

Среди имен первых выпускников 20-х годов XX века — имена прославленных деятелей хореографии, известные теперь во всем мире: А. Мессерер, И. Моисеев, М. Габович, Н. Подгорецкая, Л. Банк, В. Кудрявцева, Е. Ильющенко, Т. Устинова, Н. Тарасов, А. Руденко.

В школе преподают в прошлом ведущие танцовщики театра А. Джури, Е. Шарпантье, Л. Жуков. Мимику и грим ведут: крупный театральный деятель А. Петровский, В. Рябцев, Е. Долинская, С. Чудинов, прекрасный характерный танцовщик и мимический актер И. Сидоров.

Постановка на сцене ГАБТ новых балетов «Красный мак» Р. Глиэра, «Пламя Парижа» Б. Асафьева, «Лауренсия» А. Крейна, расцвет балета в национальных республиках, где в это время рождаются театры и хореографические училища, — все это, естественно, требовало и дальнейшего развития балетного образования.

В 1931 году балетную школу реорганизовали в балетный техникум при Большом театре, т. е. она была преобразована в среднее специальное учебное заведение. Были созданы новые программы по специальным дисциплинам.

Впервые в истории балета ставятся на научную основу вопросы обобщения огромного опыта, накопленного в области хореографического образования; впервые педагоги-хореографы приступают к аналитической работе. Создаются методические комиссии для выработки единой методики преподавания классического танца. Работа этих комиссий приводит позднее к организации в училище научно-методического кабинета. Обязательными стали классы дуэтного и исторического танца, игры на фортепиано, ритмики,

физкультуры, драматической выразительности, а также предмет «Хореодрама» (педагог Игорь Моисеев). Организовались специальные отделения для подготовки педагогов и балетмейстеров. Было введено обязательное семилетнее образование. К этому же времени относится и начало методического сотрудничества Московской и Петербургской балетных школ, так много давшее нашему балету.

С 1923 года в училище начинает преподавать ведущий артист балета Н. Тарасов, с именем которого связана серьезная работа по созданию научной методики классического танца.

Для обмена опытом в Москву приезжает группа петербургских педагогов во главе с В. Семеновым: М. Кожухова, А. Чекрыгин, М. Леонтьева, Е. Гердт. Так началось взаимопроникновение двух школ. Этот опыт не мог не сказаться положительно на всей учебе и творческой жизни московской школы.

В 1932-1933 учебном году силами школы был поставлен балет П. Чайковского «Щелкунчик» в редакции А. Монахова и А. Чекрыгина.

Спектакль завершился большим дивертисментом, в котором приняли участие ученики средних и старших классов. В 1937 году училище создает новый детский балет «Аистенок» на музыку Д. Клебанова, хореографы А. Радунский, Н. Попко, Л. Поспехин. Спектакль «Аистенок» был включен в репертуар Большого театра. В эти годы училищу удалось привлечь в свои стены видных балетмейстеров Л. Якобсона, К. Голейзовского, В. Бурмейстера, ведь в задачи предмета «Производственная практика» входило освоение спектаклей из репертуара Большого театра: классического наследия, современных балетных спектаклей и постановок молодых балетмейстеров. Это позволяло учащимся знакомиться с различными хореографическими формам.

В 1933-1934 учебном году создается аспирантура с 3-х летним сроком обучения, которая в 1937 году была переименована в педагогическое отделение техникума. Это было нужное и важное начинание — артисты, закончившие свою карьеру танцовщиков, могли получить стройную систему педагогического образования. Отделение просуществовало до Великой Отечественной войны и внесло свою лепту в хореографическое образование в стране.

В 1936 году в Московской государственной академии хореографии впервые открылось национальное отделение, а в 1939 году состоялся его первый выпуск. Обучение велось в сжатые сроки.

Успеху в работе МГАХ тех лет способствовал талантливый состав педагогов: В. Семенов, который был Художественным руководителем

училища с 1931 года, А. Монахов, А. Мессерер, С. Мессерер, А. Чекрыгин, Е. Гердт, Н. Тарасов, Е. Долинская, Л. Рафаилова, Т. Ткаченко, Е. Лапчинская, А. Руденко, В. Голубин, А. Царман, А. Кузнецов, А. Варламов, П. Гусев. Из выпускников 30-х годов XX века ведущее положение в театре заняли О. Лепешинская, С. Головкина, И. Тихомирнова, Л. Черкасова, Ю. Кондратов, А. Чичинадзе, Е. Фарманянц.

Педагоги школы начинают уделять внимание специальному и общему образованию. Теперь в школе изучают математику, физику, химию.

Расширяется преподавание специальных теоретических дисциплин — истории театра и балета, изобразительного искусства.

В 1938 году на Всесоюзном совещании хореографических училищ страны обсуждалась единая программа и единый метод обучения преподавания классического танца, который до сих пор отсутствовал в школах. На совещании был рассмотрен обширный круг вопросов. В результате этого в МХУ и была создана экспериментальная группа с шестилетним сроком обучения, первые выпуски которой подтвердили правильность этого начинания.

Результатом научно-исследовательской работы, проводимой в эти годы в училище, было создание первого учебно-методического пособия по классическому танцу — «Методика классического тренажа». Авторами этого труда, подготовленного научно-исследовательским кабинетом училища и изданного в 1940 году, были педагоги Н. Тарасов и А. Чекрыгин, В. Мориц. В том же году училищем был подготовлен к изданию историко-литературный труд о Московском театральном училище — «Воспоминания балетмейстера» А. Глушковского (публикация и вступительная статья Ю. Слонимского, под общей редакцией художественного руководителя училища П. Гусева).

Ровно через месяц после Выпускного концерта училища началась Великая Отечественная война. Училище было эвакуировано в г. Васильсурск на Волге. И так же, как в далеком 1812 году школу спасал от наполеоновского нашествия А. Глушковский, в 1941 году во время эвакуации школу возглавил педагог Московского хореографического училища при Большом театре СССР Н. Тарасов. Несмотря на большие трудности переезда в маленький город на Волге Васильсурск, 15 педагогов и 155 учеников начали учебный год в эвакуации 1 сентября 1941 года. Два года, проведенные в эвакуации, были серьезным испытанием для всего коллектива школы. Несмотря на непригодность помещения для работы, для занятий специальными предметами, отсутствие в первое время музыкального инструмента, нот, затруднения с отоплением и прочее, Московское хореографическое училище подготовило концертную программу для выступлений в госпиталях, в колхозах, в местных школах. Балетмейстер

Касьян Голейзовский, который эвакуировался вместе со школой, поставил балет «Елка Деда Мороза».

Среди участников спектакля — ученики Р. Стручкова, А. Лапаури, И. Дашкова, Л. Крупенина. Все они стали известными танцовщиками, народными артистами, прославили свою школу.

За годы войны школа постаралась сохранить все ценное, что было накоплено, и продолжить свой путь дальше.

В 1944 году на сцене концертного зала имени П. И. Чайковского состоялся первый выпускной концерт училища после войны. Среди выпускников была блистательная Майя Плисецкая. Составляя программу выпускного концерта, директор и художественный руководитель училища Н. Тарасов писал: «Вся программа должна явиться показом методов работы училища, воспитывающего свои кадры в лучших традициях русского классического балета и стремящаяся создать на этой основе новые художественные ценности».

В 1946 году состоялась премьера балета «Снегурочка» П. Чайковского и концертного номера «Суворовцы», которые были поставлены для школы молодым талантливым хореографом и педагогом школы В. Варковицким.

В 1947 году Московским и Ленинградским хореографическими училищами был снят полнометражный фильм о методике преподавания классического танца, авторами сценария были великие педагоги А. Ваганова и Н. Тарасов.

С 1948 года в школе возобновляется работа научно-методического кабинета, в которой участвует весь состав преподавателей специальных дисциплин. К руководству отделениями классического танца привлекаются старшие педагоги училища: по женским классам — М. Кожухова, по мужским — Н. Тарасов.

В 1948 году в училище открывается специальная кафедра народно-характерного танца, которой руководит А. Кузнецов. На кафедре создается программа изучения целого ряда танцев народов России. Здесь продолжается работа над академическим характерным танцем, входящим в репертуар театра, упорядочивается и дальнейшая разработка характерного экзерсиса (станок и середина). На основе практической работы педагога в классе, в процессе детальных коллективных обсуждений подвергается углубленному изучению система преподавания специальных дисциплин в училище. Тщательно пересматриваются и совершенствуются учебные программы, в которых закрепляется важный раздел — об обязательном прохождении театрального репертуара, налаживается связь школы с театром, прерванная войной. Ведется огромная работа по созданию спектаклей, концертных

программ. Работа над репертуаром прививает так необходимые ученикам сценические навыки, знакомит с историческими стилями, способствует развитию танцевальности, артистической выразительности и общему художественному совершенствованию.

В 1949 году педагог старших классов А. Мессерер ставит 3-й акт балета П. И. Чайковского «Щелкунчик» и дивертисмент. В том же году показана новая работа училища — 2-й акт балета П. Гертеля «Тщетная предосторожность».

В 40-е годы XX века педагоги: Н. Тарасов, Е. Гердт, А. Мессерер, М. Васильева-Рождественская, Т. Ткаченко, А. Руденко, А. Варламов, М. Габович, М. Кожухова, Г. Петрова, М. Семенова и др. — подготовили к выпуску учеников, многие из которых принесли славу советскому балету. Назовем их имена: М. Плисецкая, Ю. Жданов и Л. Жданов, Р. Стручкова, А. Лапаури, Р. Карельская, И. Израилева (Зубковская), Г. Евдокимов, З. Кикалейшвели, Э. Володин, В. Бовт, Л. Сахарова, Е. Минская, С. Виноградова, Л. Крупенина, Т. Зимица, М. Газиев, П. Хомутов, Л. Голованов, Г. Кириллина, М. Самохвалова, Э. Кашани, В. Василёв, Э. Власова и др.

В апреле 1950 года состоялась вторая конференция по хореографическому образованию, и был проведен смотр хореографических училищ СССР. Основной установкой в работе конференции являлась выработка и утверждение единой системы, единой методологии хореографического образования. В работе конференции принимали участие крупнейшие деятели советских балетных школ: А. Ваганова, Н. Тарасов, О. Иордан, А. Бочаров, Н. Ивановский, Н. Тарасов, М. Кожухова, А. Кузнецов.

Результаты смотра и проведенная конференция наглядно показали, что Московское хореографическое училище при ГАБТ СССР занимает ведущее положение среди балетных школ Союза. В 1950-1951 учебном году в училище был введен новый предмет — этюды на современные темы (педагог В. Варковицкий), и это сказалось на улучшении организации производственной практики в училище. Концертная программа училища обогатилась различными национальными танцами, поставленными балетмейстерами из республик.

В 1951 году был подготовлен балет в 3-х действиях П. Чайковского «Щелкунчик» в хореографии В. Вайнонена, и балет «Тщетная предосторожность» в хореографии А. Горского, где были задействованы только ученики училища.

В 50-е годы учащиеся московского хореографического училища впервые принимают участие в зарубежных художественных смотрах: Фестивале молодежи и студентов Праге — в 1950 году, Фестивале молодежи и

студентов в Берлине — в 1951 году. Жюри обоих фестивалей присудило молодым танцовщикам из Москвы первые премии по классическому танцу. Летом 1950 года состоялась первая концертная поездка школьной бригады, которая состояла из учеников 8-го и 9-го года обучения, по городам Крыма и Кавказа. Успех концертов учащихся хореографического училища был отмечен в местной прессе.

В училище в эти годы продолжалась методическая работа, обсуждались вопросы о применении системы К. Станиславского в хореографическом искусстве, были разработаны новые программы курсов народных танцев, начал выпускаться «Бюллетень методического кабинета хореографического училища ГАБТ СССР», статьи которого освещали вопросы педагогической теории и практики, методики преподавания специальных дисциплин за рубежом, истории балета, публиковались переводы иностранных изданий по специальным дисциплинам.

Имена выпускников московского хореографического училища 50-х годов известны всему миру: Н. Фадеечев, М. Кондратьева, В. Васильев, Е. Максимова, М. Лиєпа, Е. Рябинкина, Б. Хохлов, И. Уксусников, А. Богуславская, Л. Богомоллова, Г. Ледях, Г. Ситников, Я. Сех. «Любой театр, в который они попадут, получит высококвалифицированные кадры. Для педагогов это большая удача, а для школы радостное явление», — сказал Л.М. Лавровский на одном из выпускных экзаменов. Их подготовили такие педагоги, как: Н. Тарасов, Е. Гердт, А. Мессерер, С. Мессерер, Т. Ткаченко, М. Васильева-Рождественская, М. Кожухова, А. Кузнецов, М. Семенова, В. Яновская.

В 1960 году директором Московского хореографического училища стала только что завершившая сценический путь известная балерина С. Головкина. Через 27 лет после окончания Московского училища она вернулась в него вновь, обогащенная огромным опытом.

С. Н. Головкина принесла с собой в школу глубокое понимание новых требований театра, широту кругозора, негаснущий творческий темперамент экспериментатора и фанатическую увлеченность новой профессией — профессией педагога. Художественным руководителем был назначен Ю. Кондратов — в прошлом выпускник Московского хореографического училища, ведущий солист Большого театра. С первых дней школа включилась в работу: готовился новый учебный план в связи с переходом школы с девятилетнего на восьмилетнее образование.

В 1961 году Московское хореографическое училище при ГАБТ СССР получило название Московское академическое хореографическое училище при ГАБТ СССР.

В сентябре 1961 года вышло «Положение об открытии двухгодичных

курсов подготовки педагогов для хореографических училищ». Началась планомерная и постоянная работа по обучению будущих преподавателей хореографических училищ страны. Лекции по специальным дисциплинам сочетались с практической работой в классах ведущих педагогов училища. За двадцать с лишним лет работы этих курсов их закончили педагоги, присланные на стажировку из всех училищ России. Многие из них и сегодня являются основным педагогическим составом училищ нашей страны и стран ближнего зарубежья.

Ждал своего обновления и репертуар училища. Необходимо было также рассмотреть вопрос о сценической практике и пересмотреть нормы занятости учащихся в спектаклях театров. Наконец решен был вопрос о строительстве нового здания для училища на 2-й Фрунзенской улице. Проект начала разрабатывать 12-я мастерская «Моспроекта-1». Новое помещение было рассчитано на 600 человек учащихся, что позволило бы значительно увеличить прием одаренных детей из других городов и республик.

В 1964 году был утвержден новый учебный план. Срок обучения в школе сокращался с девяти до восьми лет. Пятый класс училища, который соответствовал восьмому классу общеобразовательной школы, становился рубежным, определяющим дальнейшую специализацию. Создавалось два отделения: классического танца и русско-классического танца. К этому времени были созданы новые программы по специальным предметам и перестроены программы искусствоведческих дисциплин. Освободившееся время отводилось на сценическую практику.

В 1964 году художественным руководителем школы был приглашен Леонид Михайлович Лавровский. Воспитанник Ленинградского хореографического училища, крупный балетмейстер, человек большой культуры, блестящий знаток классического танца, Лавровский глубоко понимал и жизнь школы во всей ее специфике, и задачи, которые перед ней стояли. С его приходом в школу, прежде всего, решались проблемы сценической практики. Весь свой талант, весь опыт Лавровский отдал школе. За три года его работы появились одноактные балеты «Танец цветов» Р. Глиэра, «Вальс» и «Болеро» М. Равеля, вершина творчества Лавровского в училище «Классическая симфония» С. Прокофьева. Была им восстановлена и «Пахита» Л. Минкуса.

В 1965 году Московское академическое хореографическое училище при ГАБТ СССР стало именоваться Московское академическое хореографическое училище.

К работе в училище привлекали молодых балетмейстеров. В 1965 году на сцене Большого театра состоялась премьера спектакля училища «Цветик-Семицветик», музыка Е. Крылатова, балетмейстер О. Тарасова. Постановка вызвала положительные отзывы прессы.

1967–1968 учебный год начался в новом здании. Оно представляло все необходимое для жизни и учебы будущим артистам балета. Новое помещение, рассчитанное на 600 человек, позволило значительно увеличить прием одаренных детей из других городов и республик.

В 60–70-е годы XX века большое место в творческих поисках, которые вело училище, занимали вопросы преподавания актерского мастерства, так как сокращение обучения на один год заставило педагогов искать новые методы и формы обучения. В младших классах был введен курс гимнастики, специально выработанный училищем совместно с Научно-исследовательским институтом физиологии детей и подростков и Институтом физической культуры.

Ширились и крепили связи московской школы с хореографическими училищами страны. Со всех концов съезжались в Москву педагоги-хореографы, чтобы перенять опыт своих коллег.

В 1964 году приказом Министерства культуры СССР на Московское академическое хореографическое училище возлагаются обязанности методического центра страны. Педагогов школы приглашают к себе хореографические школы Канады, Дании, Финляндии, Швеции, Монголии, Польши, ГДР.

В эти годы в школе преподают прекрасный состав педагогов: С. Головкина, П. Пестов, Л. Жданов, Н. Золотова, Б. Рахманин, И. Уксусников, Г. Кириллова, Г. Кузнецова, Н. Беликова, И. Воронина, И. Ивлиева, Е. Фарманянц, К. Зацепина, К. Рихтер, Е. Малаховская, Н. Чистова, Л. Литавкина, Л. Черкасова, А. Жуков, Е. Лапчинская, Л. Рафаилова, А. Климов, Е. Валукин, В. Кошелев.

В 70-е годы XX века Студия Центрнаучфильм совместно с Московским академическим хореографическим училищем начинает снимать фильм «Основы классического танца», ставший уникальной работой всего педагогического состава и учащихся училища с первого по выпускной класс. В фильм вошли разделы: экзерсис у станка, экзерсис на середине, прыжки, вращение, сценическая практика. Продолжительность каждой из частей — 60 минут. Авторы первых частей сценария фильма — С. Головкина и Л. Лавровский. В репетициях и съемках были заняты ведущие педагоги, исполняли движения ученики школы, многие из которых теперь известные деятели хореографического искусства — М. Леонова, В. Лагунов, А. Богатырев, В. Гордеев, М. Дроздова.

Состоялись успешные поездки училища с концертной программой по городам страны — Орехово-Зуево, Ижевск, Воткинск (музыкальный фестиваль на родине П. И. Чайковского), Ленинград, Кишинев и за рубежом — Италия, Париж-Лондон, Испания, Монако, США.

«2 декабря, (1967) полночь. Последние выступления юных солистов Московского академического хореографического училища заканчиваются криками «виват». Труппа, представленная вне конкурса, получает Grand Prix Парижа. V Международный фестиваль танца завершается триумфом», писала газета «Журналь де Женев» в 1967 году. Среди участников поездки были ученики выпускного класса М. Леонова, В. Гордеев, М. Дроздова.

В начале 70-х годов в репертуаре училища появились два новых балета: «Наш двор» на музыку Т. Хренникова, хореография Н. Касаткиной, В. Василева и «Русская сказка» на музыку М. Чулаки, хореография А. Дементьева.

В 1971 году «За заслуги в деле подготовки хореографических кадров» Московское академическое хореографическое училище было награждено Орденом Трудового Красного Знамени.

В 1973 году школа отметила 200-летие со дня основания. Училище поздравили все балетные театры и школы мира. Выпускники, ставшие известными артистами, педагогами, балетмейстерами, в этот день со сцены Большого театра произнесли напутствие своим юным коллегам: «Всегда берегите прекрасные традиции нашей родной школы и помните о вечной обязанности самозабвенно трудиться во имя нашего великого искусства».

В 1977 году состоялась премьера балета Л. Делиба «Коппелия», в 1979 году — «Тщетная предосторожность» П. Гертеля, постановка А. Горского в новой редакции С. Головкиной, А. Радунского, М. Мартиросяна.

Обращение школы к балетам, являющимся классическим наследием хореографов мира, стало возможным благодаря высокому уровню подготовки в училище.

В 60-70-е годы XX века из московского академического хореографического училища были выпущены воспитанники, которыми гордится московская школа: Н. Бессмертнова, М. Лавровский, Н. Сорокина, Ю. Владимиров, Б. Акимов, М. Леонова, М. Дроздова, В. Тедеев, В. Кириллов, А. Михальченко, В. Дервянко, И. Мухамедов, В. Моисеев, Д. Харангозо, Р. Бапов, Д. Симкин, М. Перетокин, Ю. Малхасянц, А. Фадеев.

В 60-70 годы XX века на базе Московского академического хореографического училища были проведены Всесоюзные смотры хореографических училищ страны — в 1961 г., 1965 г., 1969 г., 1976 г.

Училище также принимало участие во всесоюзных семинарах:

- по преподаванию классического танца в младших, старших и средних

классах — в Москве и Перми в 1971 г., 1972 г., 1976 г.;

- по преподаванию народно-сценического танца — в Киеве, Ереване, Риге в 1966 г., 1971 г., 1981 г.;

- по преподаванию дуэтно-классического танца — в Ленинграде в 1966 г.;

- по историко-бытовому танцу — в Ленинграде в 1978 г.;

- по актерскому мастерству — в Ереване в 1967 г.;

- по сценической практике — в Киеве в 1972 г.;

а также в конференциях по комплексной проблеме «Профессиональное обучение хореографии и психофизиологические особенности подростка» — в Перми в 1975 г. и 1978 г.

Смотры и семинары были продолжены и в 80-е годы. В 1987 году состоялось первое в истории совещание-семинар руководителей хореографических учебных заведений социалистических стран по программе «Современное хореографическое образование: Проблемы и перспективы развития». Смотры и семинары являлись для всех училищ школой, где можно было поучиться и воочию увидеть, как сохраняются лучшие, прогрессивные традиции школы русского балета, как идет процесс подготовки будущих артистов, и решить многие проблемы, которые были связаны с профессиональным обучением. В итоговых материалах конференций всегда отмечалась высокопрофессиональная, творческая работа коллектива МАХУ.

В конце 80-х годов XX века Московским академическим хореографическим училищем были открыты:

- «Институт русского балета» в Японии, г. Токио (1989–1999);

- Летняя школа балета в США, штат Колорадо, г. Вэйл (1990–1999);

- Школа балета в Турции, г. Стамбул (1997–1999).

Ведущие педагоги училища (С. Головкина, М. Леонова, П. Пестов, Л. Жданов, И. Уксусников, Г. Кузнецова, И. Сырова, Е. Фарманянц, Н. Вихрева, В. Куликова, А. Бондаренко) вели уроки по специальным дисциплинам, представляли мастер-классы, ставили развернутые концертные программы, включающие фрагменты из балетов классического наследия. Слава Летних балетных курсов в США была так велика, что их посетил Президент США Билл Клинтон.

Школа выпустила молодых талантливых танцовщиков: Г. Степаненко, Н. Грачеву, Ю. Клевцова, А. Антоничеву, Д. Гуданова, В. Малахова, А. Ратманского, Ю. Бурлаку, Н. Ледовскую, В. Непорожного, Г. Смилевского, Н. Крапивину, А. Волчкова, С. Лунькину, А. Яценко, М. Ивата., Я. Годовского, Е. Шипулину.

В 1987 году был открыт Московский государственный хореографический институт (МГХИ) на базе Московского академического хореографического училища в соответствии с постановлением Совета Министров СССР «Об организации государственного хореографического

института в г. Москве», № 012 от 26.01.87 г. Этим же постановлением МГХИ был отнесен к высшим учебным заведениям первой категории.

Приказом Министерства Культуры СССР № 701-к от 17.11.87 г. по согласованию с Минвузом СССР ректором МГХИ была назначена Народная артистка СССР, лауреат Государственной премии СССР, профессор С. Головкина. Во исполнение приказа Министерства культуры СССР «Об организации Московского государственного хореографического института Министерства культуры СССР» № 90 от 05.03.87 г. в 1988 г. был разработан и утвержден приказом Министерства культуры СССР №56 от 05.02.88 г. Устав МГХИ.

В целях установления внешнеэкономических связей, развития международных контактов в области хореографического образования и искусства приказом Министерства культуры СССР № 359 от 08.09.89 г. были утверждены соответствующие дополнения к Уставу МГХИ.

В 1989 году МГХИ был занесен в Государственный реестр участников внешнеэкономических связей СССР № ПР-1145/1904 и получил соответствующее свидетельство. В связи с утверждением в 1989 г. Гособразованием СССР нового Положения о высшем учебном заведении СССР и порядка его регистрации, Советом Московского государственного хореографического училища 14.12.89 г. был утвержден Устав учебного комплекса — «Московский государственный хореографический институт и Московское ордена Трудового Красного Знамени академическое хореографическое училище при Московском хореографическом институте — The Bolshoi Ballet Academy», который был зарегистрирован Министерством культуры СССР 20.04.90 г. под № 09-01/В-У.

Решение о создании в составе МГХИ кафедры хореографии было принято Министерством культуры СССР в 1988 году, приказ № 122 от 21.03.88 г. В 1988 году это была единственная кафедра, объединяющая весь работающий в институте профессорско-преподавательский состав. С 1988 года кафедрой хореографии МГХИ заведовал Главный балетмейстер ГАБТа РФ, Герой Социалистического труда, Лауреат Ленинской и Государственных премий, профессор Юрий Николаевич Григорович.

С 1993 года на базе МГХИ открыт факультет повышения квалификации (письмо Министерства культуры РФ № 910-01-58/11-12 от 07.12.92 г.). Приказом Госкомвуза РФ № 601 от 20.06.94 г. в МГХИ открыта ассистентура-стажировка по специальности 17.00.01 — Театральное искусство (хореография).

МГХИ с момента возникновения рассматривался как высшее звено образования, «надстраиваемое» над сложившимся средним специальным

учебным заведением — Московским академическим хореографическим училищем, педагоги которого стали первыми штатными преподавателями института: народная артистка СССР, профессор С. Головкина, заслуженный артист РФ П. Пестов, заслуженные деятели искусств РФ Е. Фарманянц, И. Воронина, Л. Коленченко, А. Бондаренко, Л. Жданов, заслуженный деятель искусств Республики Башкортостан Г. Кузнецова, народная артистка РФ М. Леонова.

МГХИ привлекал для чтения лекций и проведения практических занятий ведущих преподавателей из различных учебных и научно-исследовательских заведений г. Москвы: Московского государственного университета, Российской Государственной академии управления, Российского института искусствознания.

В 1995 году по приказу Министерства культуры № 690 от 09.10.95 г. «О реорганизации Московского академического хореографического училища», училище было присоединено к Московской государственной академии хореографии на правах структурного подразделения. Приказ гласил: «Считать Московскую государственную академию хореографии правопреемником Московского академического хореографического училища».

В связи с реорганизацией МГАХ путем присоединения МАХУ к Академии по приказу от 14.05.96 г. и регистрации Устава МГАХ № 5136-2 от 14.05.96 г. были организованы следующие кафедры: классического танца (женского), классического танца (мужского), дуэтно-классического танца, народно-сценического и историко-бытового танца, музыкального образования, гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Были организованы цикловые комиссии: преподавателей общеобразовательных дисциплин и концертмейстеров; сохранился научно-методический отдел.

Заканчивался XX век. На сценах Большого театра, театров страны танцевали талантливые выпускники московской школы балета, в репертуаре школы были фрагменты из балетов классического наследия и концертная программа, содержащая постановки современной хореографии.

С 2002 года ректором Московской государственной академии хореографии является выпускница московской балетной школы – народная артистка России, лауреат премии Правительства Российской Федерации, кандидат искусствоведения, профессор Марина Константиновна Леонова. Художественный руководитель Академии — выпускник московской балетной школы, народный артист СССР, лауреат Ленинской и Государственной премий СССР Михаил Леонидович Лавровский. Кафедру хореографии возглавляет Герой Социалистического труда, народный артист СССР, лауреат Ленинской и Государственных премий СССР, академик Юрий Николаевич Григорович.

В настоящее время Московская государственная академия хореографии (далее также – Академия) – признанный во всем мире образовательный центр в области балетного искусства, многоуровневый образовательный комплекс с развивающейся учебно-методической базой, обеспечивающий непрерывное образование в области хореографического искусства, сохраняющий и преумножающий наследие многих поколений выдающихся представителей хореографического искусства и педагогики балета.

Структура Академии отражает специфику деятельности творческого вуза, реализующего образовательные программы разных уровней, а также ведущего большую художественно-творческую, культурно-просветительскую, методическую и научную работу в своей области. В настоящее время в структуре Академии: учебно-методическое управление, 3 факультета (исполнительский факультет, педагогический факультет, факультет дополнительного образования), 6 межфакультетских кафедр (кафедра классического танца; кафедра классического и дуэтного танца; кафедра народно-сценического, историко-бытового и современного танца; кафедра хореографии и балетоведения; кафедра концертмейстерского мастерства и музыкального образования; кафедра гуманитарных, социально-экономических дисциплин и менеджмента исполнительских искусств), отдел аспирантуры и ассистентуры-стажировки; отдел международных связей; отдел концертмейстеров, отдел концертной и профессиональной практики; учебный театр, библиотека, отдел информационных технологий и информационной безопасности, редакционно-издательский отдел; научно-методический отдел, историко-архивный отдел; управление кадров, управление финансов и бухгалтерского учета; инженерный отдел, хозяйственный отдел, транспортный отдел; интернат, столовая, медицинская амбулатория.

Академия реализует основные образовательные программы всех уровней профессионального образования в области хореографического искусства: среднее профессиональное образование (интегрированная образовательная программа в области хореографического искусства), бакалавриат, магистратура, аспирантура, ассистентура-стажировка, а также дополнительные профессиональные программы (повышение квалификации и профессиональная переподготовка) и дополнительные общеобразовательные программы для детей по профилю Академии (в том числе предпрофессиональная программа «Искусство балета»).

В Академии работают высококвалифицированные научно-педагогические работники, ученую степень и (или) ученое звание имеют 39 человек, из них 5 человек имеют ученую степень доктора наук. Государственные почетные звания в области искусства и культуры имеют 36

работников Академии, из них звание народный артист имеют 5 человек; заслуженный артист – 7 человек; заслуженный деятель искусств – 8 человек; заслуженный работник культуры – 7 человек. Среди работников Академии, имеющих почетные звания, – 5 лауреатов государственных премий за достижения в области хореографического искусства. Работники Академии удостоены государственных наград: Герой Социалистического Труда – 1, орден «За заслуги перед Отечеством IV степени» – 1, орден Дружбы народов – 1, орден Почета – 4, медаль ордена «За заслуги перед Отечеством IV степени» – 2.

Преподаватели Академии ведут большую научно-методическую работу, результаты которой представлены в материалах международных, всероссийских и региональных научно-практических конференций, регулярно проводимых Академией, в периодическом издании «Academia: Танец. Музыка. Театр. Образование», издаваемом Академией с 2004 года, а также в учебных изданиях Академии, среди которых особое место занимают учебные пособия, сохраняющие достижения отечественного хореографического образования, такие как: «Московская школа классического балета на рубеже XX-XXI веков: Педагогическое наследие Л. Т. Жданова (под общ. ред. Вихревой Н.А.)», «Леонова М. К., Бурлака Ю. П. Классическое наследие в репертуаре балетных школ» и другие.

В Московской государственной академии хореографии помимо граждан России проходят обучение граждане 24-х стран. Особое внимание в Академии уделяется детям Крыма и Донбасса.

Востребованность выпускников Московской государственной академии хореографии, получивших среднее профессиональное образование – 100%, высшее образование – 96%. Выпускники Академии получают приглашение на работу в такие ведущие театры, как Государственный Академический Большой театр России, Московский академический Музыкальный театр им. К. С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко, театр «Кремлевский балет», Санкт-Петербургский государственный академический театр оперы и балета им. Мусоргского — Михайловский театр, а также другие театры Москвы, Санкт-Петербурга и иных городов России.

Выпускники Академии возглавляют ведущие балетные труппы России: К. Иванов (Марийский государственный театр оперы и балета им. Эрика Сапаева), С. Бобров (Красноярский государственный театр оперы и балета), К. Уральский (Астраханский государственный театр Оперы и Балета), – и таких зарубежных стран, как: США – А. Ратманский (Нью-Йорк), Р. Бапов, Ю. Посохов (Сан-Франциско), Германия – В. Малахов (Берлин), Италия – В. Деревянко (Флоренция), Франция – А. Клемм (Париж), Грузия – Н. Ананишвили (Тбилиси). Ректором Академии Русского балета им. А. Я.

Вагановой является выпускник Академии Н. Цискаридзе.

Академия ведет большую международную деятельность. Московская школа балета оказала большое влияние на развитие классического балета в целом ряде стран — США, Японии, Кореи, Финляндии, Италии, Греции, Болгарии. В начале 1950-х годов педагог и методист школы О. А. Ильина основала балетную школу в Пекине (Китай). Школа в Японии была основана в 60-е годы выдающимися педагогами московской балетной школы С. М. Мессерер и О. Г. Тарасовой. В 90-е годы в г. Вейл, штат Колорадо (США), действовала летняя школа балета, в которой работали преподаватели Академии. В 1980-90-х годах в г. Токио (Япония) действовал круглогодичный Институт русского балета, в котором работали преподаватели Академии. В Корейской национальной балетной компании и Корейской национальной балетной академии (Сеул, Республика Корея) с 2004 года также работали педагоги Московской государственной академии хореографии. С 2007 года по настоящее время в рамках совместного проекта Московской государственной академии хореографии и Русско-Американского Фонда (США) проходят ежегодные летние мастер-классы с участием педагогов и студентов Академии (в г. Миддлбери (Коннектикут) и г. Нью-Йорке), а на базе Московской государственной академии хореографии для студентов США проходят летние мастер-классы, в программу которых входят как специальные хореографические дисциплины, так и интенсивный курс русского языка. Ежегодно Академия проводит курсы повышения квалификации и мастер-классы по классическому танцу, народно-сценическому и историческому танцу для преподавателей в США, обучающие семинары по методике преподавания специальных дисциплин были проведены для преподавателей балетных школ Италии, Японии, Кореи.

Академия хореографии также ведет плодотворное сотрудничество с известными зарубежными балетными школами и организациями: Russian Ballet International (США), Фонд международной академии ARCO (Рим, Италия), Школа танца Римского Оперного театра (Италия), Академия театра Ла Скала (Италия), Школа Гамбургского балета (Германия), Балетная школа Национального Нового театра (Япония), Балетная школа театра Парижской Оперы (Франция).

На базе Академии для студентов и преподавателей ежегодно проводятся мастер-классы по современной хореографии, которые по приглашению Академии проводят ведущие педагоги-хореографы из США, Испании, Италии, Великобритании.

Высокий международный статус московской балетной школы подтверждают и другие её достижения, среди них — «Premio Roma – Jia

Ruskajia», которую Академия получила как лучшая в области хореографического образования.

Академия ведет плодотворную художественную и научно-творческую деятельность. Учащиеся и студенты Академии традиционно заняты в репертуарных спектаклях Большого театра и других ведущих театров Москвы.

Восстановление балетов классического наследия является важной составляющей творческого развития Академии. За последние 13 лет было воссоздано более 30 хореографических произведений. Эти классические постановки исполняются учащимися Академии на лучших сценах не только России, но и всего мира: с ними воспитанники выступают на международных конкурсах, фестивалях, концертах в США, Японии, Франции, Италии, Испании, Греции, Китае.

В 2011 году за постановку балета П. Гертеля «Тщетная предосторожность» в исполнении воспитанников Академии создатели спектакля (в их числе – Ю.Н. Григорович и М.К. Леонова) удостоены почетной награды – Премии Правительства Российской Федерации.

Наряду с сохранением шедевров классического балета, Академия также ведет большую работу по развитию современной хореографии. Среди произведений, находящихся в репертуаре Академии: «Искусство фуги» (И. С. Бах, хореограф Д. Бомбана), «At Still Point of the Turning World» (А. Вивальди, хор. Д. Робертсон), «L'Amoroso» (музыка неаполитанских и венецианских музыкантов, хор. Н. Дуато), Дуэт из балета «Красная Жизель» (П. Чайковский, хор. Б. Эйфман), «Тотем» (В. Артемов, хор. Е. Богданович), «Умиравший лебедь» (К. Сен-Санс, хор. А. Мирошниченко), «Джульетта» (П. Чайковский, А. Исакова, хор. Л. Каннито), «Времена года» (А. Глазунов, хор. Дж. Ноймайер) и др.

Высокий статус Академии подтверждают достижения её воспитанников. Студенты Академии постоянно участвуют в самых престижных международных и всероссийских конкурсах артистов балета, неизменно завоевывая самые высокие награды. За последние 5 лет студенты Академии были удостоены свыше 110 премий и дипломов международных и всероссийских конкурсов, среди которых 6 Гран-при и 26 золотых медали. Из этих наград 36 были получены в 2014 году, объявленном в России Годом культуры: 13 золотых медалей, 6 серебряных, 9 бронзовых и 8 специальных дипломов и призов.

Среди лауреатов XXI века такие выпускники и студенты Академии, как: Н. Осипова, А. Овчаренко, К. Кретьова, А. Тихомирова, Ч. Ализаде, А.

Соболева, В. Лопатин, К. Рыжкова, Э. Ибраимова, А. Беляков, Д. Бочкова, А. Влашинец, А. Воронцова, К. Ефимов, Д. Загребин, Л. Коновалова, М. Кочеткова, М. Крючков, А. Окунева, Я. Париенко, П. Симеонова, А. Сташкевич, Д. Хохлова, М. Шрайнер, Д. А. Вомак, А. Омельченко, М. Сидоренко, А. Невзорова, Д. Выскубенко, А. Путинцев, Д. Мотта Соарес, Д. Л. Маккей, В. Захарова, Н. Бирюкова, М. Чино, М. Окамура, И. Владимиров, С. Постнова, Г. Иконников, Д. Захаров и др.

Московская государственная академия хореографии ведет большую благотворительную деятельность. Международная ассоциация детских фондов наградила Академию золотой медалью имени Льва Толстого «За выдающиеся заслуги в деле защиты детства и благотворительном служении». От имени Президента Российской Федерации В. В. Путина Московской государственной академии хореографии вручена Памятная медаль за значительный вклад в подготовку и проведение XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в г. Сочи.

Академия ведет научно-исследовательскую деятельность по таким основным направлениям, как: «Становление московской балетной школы и перспективы ее развития», «Исследование эффективных методов подготовки специалистов в области хореографического искусства». Результаты фундаментального научного исследования культурно-исторических истоков и традиций Московской государственной академии хореографии опубликованы в уникальных научных трудах: «Леонова М. К., Ляшко З. Х. Из истории Московской балетной школы (1773–1917 гг.)», «Леонова М. К. Из истории Московской балетной школы (1945-1970)».

Указом Президента Российской Федерации № 15 от 16 января 2016 года федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московская государственная академия хореографии» отнесено к особо ценным объектам культурного наследия народов Российской Федерации.

Педагогический метод Вагановой

Педагогический метод Вагановой складывался в двадцатые годы, трудную для советского балета пору, когда классическое наследие подверглось натиску псевдоноваторов. Формалистическая “левая” пресса называла балет тепличным искусством, всецело обусловленным феодальным укладом и обреченным на гибель в новых условиях. “...И тарлатановая тюника балерины, и прочая премудрость — все это еще от Монгольфьера, от воздушного шара”. [4] “Классика, корнями упирающаяся в галантность эпохи Людовиков... органически чужда нашей эпохе” [5] — подобные безапелляционные заявления пестрели на страницах журналов и газет. Вслед

за классическим репертуаром нападкам подверглась основа основ балета — классический танец. Вместо системы классического воспитания танцовщика апологеты “нового” искусства предлагали “теафизтренаж”, спортивную гимнастику, танец “эксцентрический”, “механический”, “акробатический”...

Система Вагановой утверждалась в тесной связи с театральной практикой. Если в двадцатые годы деятели советского балета отстаивали классическое наследие от псевдоноваторов, то в тридцатые — главной задачей стало создание современного репертуара. С 1931 по 1937 год Ваганова возглавляла балетный коллектив Академического театра оперы и балета. За это время были созданы спектакли “Пламя Парижа”, “Бахчисарайский фонтан”, “Утраченные иллюзии”, “Партизанские дни”. Осуществленные Вагановой новые редакции балетов “Лебединое озеро” (1933) и “Эсмеральда” (1935) отвечали общему направлению поисков советских хореографов 30-х годов, стремившихся к заострению идейного конфликта, действенности танца, правдивости в передаче человеческих чувств.

В новых балетных спектаклях утверждался и отшлифовывался исполнительский стиль танцовщиков. Основы этого стиля закладывала хореографическая школа, которую можно назвать вагановской. Начиная с 30-х годов стала очевидной художественная однородность ленинградской балетной труппы. “Не надо быть особым знатоком в области балета, чтобы заметить на спектаклях нашего театра у всех — от артисток кордебалета до ведущих балерин — нечто общее в манере исполнения. Единый стиль, единый почерк танца, проявляющийся ярче всего в гармоничной пластике и выразительности рук, в послушной гибкости и в то же время стальном апломбе корпуса, в благородной и естественной посадке головы — это и есть отличительные черты “школы Вагановой”, — пишет в воспоминаниях о своем педагоге Н. М. Дудинская.[7] Решительно отвергая излишнюю декоративность, позирование, занимавшие немалое место в хореографии прошлого, Ваганова добивалась от учениц эмоциональной выразительности, строгости формы, волевой, энергичной манеры исполнения. Танец выпускниц Вагановой отвечал самой сущности русского балета как искусства большого содержания, высокой лирики и героики.

Метод Вагановой оказывал огромное воздействие и на развитие мужского танца. Танцовщики, которые непосредственно у нее никогда не учились, приобретали чисто вагановский “стальной” aplomb, умение находить опору в корпусе, брать force (запас силы) руками для туров и прыжков. Опыт Вагановой был признан и воспринят другими педагогами, а ее ученицы постепенно распространили этот опыт по стране. Наконец, выход в свет книги “Основы классического танца” сделал метод Вагановой достоянием всего советского балетного театра.

Новым в этом замечательном методе являлись строгая продуманность учебного процесса, значительная усложненность экзерсиса, направленная на выработку виртуозной техники, а главное — стремление научить танцовщиц

сознательному подходу к каждому движению. Ученицы Вагановой не только прочно усваивали *pas*, но умели объяснить, как его нужно правильно исполнять и в чем его назначение. Заставляя их записывать отдельные комбинации, предлагая найти причины неудачного выполнения *pas*, Ваганова развивала понимание правильной координации движений.

Важнейшей предпосылкой свободного владения телом в танце Ваганова считала крепкую постановку корпуса. От начальных *plié*, которые она рекомендует изучать обязательно с I позиции, более трудной для начинающих, но зато приучающей к собранности корпуса, ее усилия были направлены на выработку *aplomb*. В дальнейшем *aplomb* становится фундаментом для туров и сложных прыжков в *allegro*.

В своей книге Ваганова нередко подчеркивает, что движение необходимо начинать «из корпуса», ибо танец «из корпуса» обеспечивает надежную опору и артистическую окраску *pas*. Об особом внимании, уделяемом *epaulement* (поворотам плеч и корпуса), свидетельствует то, что на ее уроках нельзя было увидеть подряд двух *pas*, исполняемых с одинаковым положением корпуса. Выработав у учениц необходимую устойчивость и гибкость, она затем смело вводила в экзерсис различные формы *fouette*, *гепуегей* и другие движения, основанные на поворотах корпуса.

Предметом неустанной заботы Вагановой была также правильная постановка рук. О ногах, разумеется, говорить не приходится, ибо любая школа классического танца прежде всего добивается развития выворотности, большого шага, крепости пальцев. Ваганова уделяла не меньшее внимание и рукам. Согласно ее методу, руки должны не только завершать художественный облик танцовщицы, быть выразительными, легкими, «певучими», но и активно помогать движению в больших прыжках и особенно турах, подчас исполняемых без подготовительного трамплинного толчка, — тут *force* зависит исключительно от умения владеть руками. Не случайно техника всевозможных вращении усовершенствована Вагановой.

В конечном итоге система Вагановой направлена к тому, чтобы научить «танцевать всем телом», добиться гармоничности движений, расширить диапазон выразительности.

Педагогические принципы В.Д.Тихомирова

Представитель Московской хореографической школы Василий Дмитриевич Тихомиров утверждал, что «в подготовке к овладению искусством классической хореографии существуют две основные части: это, во-первых, техника искусства, а во-вторых, художественная выразительность».

Цель руководителей школы готовить технически совершенных артистов, потому что талантов сделать нельзя – они рождаются.

Для этого учитель танцев должен знать физиологию человеческого тела, строение и жизнь мускулов и те органы, которые тесно с ними связаны и участвуют при движении (кости, суставы и мышцы).

Техника танцевального искусства начинается с изучения первоначальных позиций ног, корпуса, рук и головы. Так как танец требует гибкости и упругости мышц человеческого тела, легкости в движениях и чувства равновесия, то, идя на завоевание этих целей, появились упражнения, развивающие тело в этих направлениях.

Таким образом, упражнения в области классических танцев имеют своей целью приготовить тело человека (с технической и эстетической стороны) к изображению благородного, свободного движения.

На основе детального изучения анатомии и физиологии человека Василий Дмитриевич внес в свою педагогическую практику метод индивидуальной постановки корпуса, рук, головы и ног.

Составляя учебные комбинации у станка, В.Д.Тихомиров добивался гармонического развития икроножных мышц и мышц бедра, используя прием сочетания силовых вытянутых движений с легкими и мягкими. Любое движение не практиковалось более четырех раз в каждом направлении. У станка ноги все время «летали» - почти не было длительных пауз ни в воздухе, ни в позициях. Хорошая подвижность ног в тазобедренном, коленном и голеностопном суставах, были одним из отличительных качеств класса В.Д. Тихомирова.

Воспитание красоты корпуса – его осанки, стройности, грации, эластичности и гибкости В.В. Тихомиров достигал путем многочисленных «наклонов», «перегибов» и «поворотов», варьируя музыкальный темп.

В воспитании пластичности движений придавал большое значение музыке (ритму и мелодии). На основе мелодии развивал умение строить непрерывную линию, - кантилену в движении.

Каждодневно в классе велась работа над положением головы, рук выработкой устойчивости, координации движений. Главным звеном в развитии координации движений был «Метод одного pas», который заключался в следующем: на середине зала педагог брал за основу какое-либо pas, которое входило во все комбинации в адажио, аллегро и на пальцах, что давало возможность проработать pas в различных музыкальных темпах, дало возможность добиваться логического построения танцевальных фраз.

Среди педагогов-новаторов своего времени были В.И.Пономарев, А.А.Писарев, А.И.Пушкин. Эти педагоги воспитали поколение танцовщиков, вернувших самоценность инструментальному классическому танцу, без чего было бы невозможно воплощать замыслы таких балетмейстеров, как Ф.В.Лопухов, Дж.Баланчин, Р.В.Захаров, Л.М.Лавровский, К.Я.Голейзовский, Л.В.Якобсон, Ю.Н.Григорович. Школа оказалась готовой к эстетическим установкам балетного спектакля, где одухотворенный

чувством, классический танец стал основным выразительным средством, действенной основой.

Педагогическая деятельность В.И. Пономарёва

В условиях, когда Россию покинули многие выдающиеся танцовщики в сохранении традиций академического танца и как танцовщик и как балетмейстер-педагог, сыграл значительную роль Владимир Иванович Пономарёв, сосредоточившийся не на новых постановках, а на возрождении лучших старых балетов.

С 1913 г. и до конца жизни Пономарёв преподавал в Петербургском театральном училище (Ленинградском хореографическом училище), что было второй стороной работы по сохранению традиций классического балета. Как педагог, он подготовил множество выдающихся актеров балета. Совершенствуя методику преподавания мужского классического танца, прививал ученикам не только освященную традицией высокую танцевальную культуру, но и соответствующую требованиям эпохи эмоциональную выразительность, мужественную, энергичную манеру исполнения.

В. Пономарев развил принципы: постоянное варьирование учебных комбинаций, состоящих из разнообразных классических па.

Основная заслуга Пономарева перед советским хореографическим искусством – его педагогическая деятельность. Блестящий педагог-методист, создатель современной школы мужского классического танца, он преподавал в ПХУ-ЛХУ в 1913-50. Среди его учеников – П. Гусев, А. Ермолаев, Л. Лавровский, В. Чабукиани, К. Сергеев, С. Каплан, Н. Зубковский, В. Фидлер, А. Пушкин, В. Преображенский, Б. Фенстер, С. Дубинин, А. Макаров, В. Семенов, В. Ухов, Ю. Григорович.

Работа Пономарева с детьми носила не только художественный, но и глубоко гуманный характер. Ни одного окрика, ни одного унижающего самолюбие замечания Владимир Иванович себе не позволял. С уникальным терпением, ласковой озабоченностью он мог бесконечно возиться со способным, но не сразу схватывающим движение учеником. Мог своим точным взглядом выдвинуть на выборах ребенка, мало принимавшего участие в предыдущих сезонах. Мог с болью в сердце отстранить своего любимца, если он за лето вырос и уже не подходил к тому ансамблевому танцу, где Владимиру Ивановичу хотелось его видеть. И очень важно, что малыш или ученик постарше, оплакав втихую или открыто, никогда не обижался на «дядю Володю». Владимир Иванович привнес в воспитание детей свойственное педагогам того времени уважительное отношение к детскому самолюбию, никогда не поступаясь при этом художественной честностью.

В последние годы преподавал в Будапеште.

В классе А.И.Пушкина с первых же движений у «станка» до классических вариаций, которые венчали его урок, просматривались

гармоничность и логика профессиональных задач, поставленных педагогом, чьи уроки воспитывали в учениках совершенное владение техникой танца, развивали физически и учили не «работать», а танцевать.

А.И.Пушкин так создавал свои комбинации, что заставлял тело ученика двигаться в соответствии с внутренними законами сочетания классических па. Сочинить интересную комбинацию па может балетмейстер, педагог-репетитор, способный к импровизации артист. Но составить комбинацию так, чтобы в ней была заключена учебная задача, причем не обособленная от всего урока – это уже талант педагога.

Педагогические принципы Н.И.Тарасова

Представитель московской школы классического танца - Н.И.Тарасов, ученик Н.Г.Легата - научно обобщил и методически зафиксировал достижения в области мужского классического танца. Его труд "Классический танец" стал итогом многолетней плодотворной деятельности, тщательного изучения специфики мужского исполнительства. Книга является ценнейшим вкладом в развитие российского и мирового хореографического искусства.

Ученики Н.И.Тарасова - Ю.Т. Жданов, А.А.Лапаури, М.Л.Лавровский, М.Э.Лиёпа, Я.Д.Сех, П.А.Пестов, Е.П.Валукин и др. - за годы обучения обретали способность не только свободно владеть техникой классического танца, но и придавать пластике осознанность, внутренний смысл, образную законченность. Техника танца для Н.И.Тарасова не существовала в отрыве от художественного начала и сложных актерских задач.

Работая с будущими преподавателями, Н.И.Тарасов всегда требовал точного знания того, какие элементы нового упражнения уже освоены и какие следует подготовить, прежде чем приступить к обучению новому движению классического танца. Эти принципы распространились и на отдельные элементы и на целые разделы предмета. Так, Тарасов считал, что вращению следует учить у станка, вырабатывая устойчивость на полупальцах, а не во вращательных упражнениях, подготавливая весь организм танцовщика на середине зала, то есть танцевать, используя свободно и технику вращения как составную часть мастерства артиста балета.

Книга Н.И.Тарасова "Классический танец" трактует школу классического танца как метод, как систему воспитания и обучения будущего танцовщика профессионального балетного театра. Цель его методики - сценическое исполнение движений классического танца как органичного языка действующих в балете персонажей. Поэтому, по воспоминаниям Е.П.Валукина, "уже с первого элемента экзерсиса у станка не было простого движения плече, а было участие всего исполнительского аппарата танцовщика в предложенном педагогом задании" (3,с.74).

Н.И.Тарасов понимал, что мужской танец - это выносливость, сила ног, апломб, чувство позы и музыкальность пластического образа. Урок представлял собой стройную систему, имеющую некое художественное содержание для формирования всех перечисленных качеств танцовщика (6,с.19). Сегодня о Н.И.Тарасове можно говорить как об одном из самых ярких и глубоких деятелей балетного театра, педагоге-мыслителе, оказавшем огромное влияние на развитие классического танца второй половины XX в.

Россия - единственная страна в Европе, где не только сохранились традиции мужского исполнительского искусства, но и развивалась техника мужского классического танца. Коренные изменения в лексике мужского классического танца произошли в результате активизации танцевальных образов в драматургии спектаклей. Интерес к современности приводил к обогащению и обновлению самой танцевальной лексики, постановочных принципов, жанровой природы балетного спектакля. Утвердился новый исполнительский стиль с четко выявившимся героическим началом, соответствующим характеру времени. В результате появился ряд талантливых танцовщиков, утвердивших на сцене новые подходы в мужском исполнительстве: А.Н.Ермолаев, а впоследствии его ученики В.В.Васильев, М.Л.Лавровский, В.П.Тихонов, Ю.К.Владимиров, Б.Б.Акимов, А.Б.Годунов и др.

На протяжении многих лет развития школы классического танца менялось значение и соотношение, техническая оснащенность мужского и женского танца в балетном спектакле. Если в XVIII в. наблюдалось равенство прав танцовщика и балерины, то в эпоху романтизма мужской танец надолго утратил свое значение. Ситуация стала меняться в начале XX в. и к середине века утвердился новый исполнительский стиль с четким героическим началом и на балетной сцене и в методике преподавания.

Вопросы к самопроверке:

1. В каких трудах научно разрабатывалась теоретическая и методическая часть профессиональной подготовки артистов балета советского периода.
2. Анализ специальной литературы.
3. Охарактеризуйте периоды формирования балетного образования.
4. Педагогическая деятельность Санкт-Петербургского хореографического училища А.Я. Вагановой.
5. Педагогическая деятельность Московского педагогического училища

Список источников:

1. Материалы диссертационных исследований кандидата искусствоведения Догоровой Н. О. «Становление и развитие

педагогических систем в хореографической культуре: от XVII до начала XX».

2. Ленинградское хореографическое училище имени А. Я. Вагановой: Альбом / Сост. И. М. Гурков. – Л.: Музыка, 1988. – 159 с.
3. Абызова Л. И. История хореографического искусства: Отечественный балет XX – начала XXI века: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Композитор Санкт-Петербург, 2017. – 320 с.

Лекция 7. Педагогика хореографии второй половины 20 века

Основные направления в хореографической педагогике разрабатываются в коллективной деятельности педагогов-мастеров.

Дальнейшее развитие техники женского и мужского танцев. Зарождение и становление школы народно-сценического танца в XX веке. Педагоги: Лопухов, Ширяев, Бочаров, Моисеев. Методика преподавания.

Современное **поколение** педагогов классического и народно-сценического танца оснащено разнообразными теоретическими знаниями, многие известные педагоги имеют огромный практический опыт, будучи в прошлом ведущими танцовщиками. Основные направления в хореографической педагогике **второй половины 20 века** разрабатываются в коллективной деятельности ведущих педагогов-мастеров: А. В. Лопухова, А. В. Ширяева, А. И. Бочарова, Т. С. Ткаченко, **Г. П. Гусева**, А. М. Мессерера, **С. Н. Головкиной**, И. А. Моисеева.

С 30-х годов XX столетия в хореографической педагогике наряду с развитием академического классического образования, стало активно формироваться второе направление – народно-сценический танец, образовавшийся путем синтеза профессионального характерного танца и танцевального фольклора. Образование в области народно-сценической хореографии было направлено на широкие слои общества. В ведущих хореографических училищах страны открываются национальные отделения и

отделения народного танца, что послужило дальнейшему развитию народно-сценической хореографии. Народно-сценический танец, как предмет обучения является одной из профилирующих дисциплин специального цикла в учебных заведениях культуры и искусств.

На основе многолетней исполнительской практики и в связи с началом подготовки педагогов балета в Ленинградском хореографическом училище (ныне – Академии русского балета имени А. Я. Вагановой) начала складываться новая научно-педагогическая дисциплина «Методика преподавания характерного танца». Педагогами дисциплины А. В. Лопуховым, А. В. Ширяевым, А. И. Бочаровым был написан учебник «Основы характерного танца», вышедший в свет в 1939 году [7, с. 3-4].

Значительный вклад в развитие и утверждение на практике системы воспитания исполнителей и подготовку педагогов народно-сценического танца внесла профессор Государственного института театрального искусства имени А. В. Луначарского Т. С. Ткаченко. В книге «Народный танец», автором которой стала Т. С. Ткаченко, систематизированы движения и упражнения народного танца, предоставлены новые названия упражнений, что значительно закрепило позиции учебной дисциплины «Народно-сценический танец». Во второй части учебника Т. С. Ткаченко описывает упражнения и этюды народных танцев республик Советского Союза. В этой книге систематизированы хореографические материалы, установлены общие принципы их изучения в хореографической школе. Система упражнений народно-сценического танца окончательно определилась как самостоятельная дисциплина.

Кроме вышеупомянутых учебников по методике преподавания народно-сценического танца издано большое количество пособий с описанием различных народных танцев. Это книги К. Я. Голейзовского «Образцы русской хореографии», Н. М. Стуколкиной «Четыре экзерсиса. Уроки характерного танца», К. Е. Василенко «Лексика украинского народного танца», Е. В. Зайцева

«Основы народно-сценического танца» в двух частях, А. А. Климова «Основы русского танца», много других.

Известными педагогами-хореографами разработаны учебные планы, программы, пособия по предмету с учетом задач обучения. В течение времени накоплен богатый опыт теории и практики преподавания дисциплины. Процесс последующего совершенствования системы преподавания народно-сценического танца продолжается и в наши дни.

В этом жанре хореографии проявился талант таких замечательных балетмейстеров и педагогов, как И. А. Моисеев, Т. А. Устинова, Н. С. Надеждина, П. П. Вирский, Г. И. Таиров, Н. Ш. Рамишвили и И. И. Сухишвили и многих других.

Игорь Александрович Моисеев – основатель и художественный руководитель Государственного академического ансамбля народного танца СССР создал уникальный коллектив. Весь свой талант, все свои творческие возможности, балетмейстер направил на изучение танцев народов СССР и мира. Моисееву удается успешно адаптировать народные танцы для исполнения их на сценической площадке. Более 300 различных постановок балетмейстера были показаны зрителям в стране и за рубежом. Создаются не только отдельные танцы и концертные миниатюры, но и целые фольклорные циклы, танцевальные сюиты: «Партизаны», «Картинки прошлого». «Ночь на Лысой горе», «По странам мира» и т. д. Необходимо отметить, что все постановки Моисеева отличает своеобразная народная хореография, которая накладывалась на академическую основу танца, что дает право утверждать, что И. А. Моисееву удалось создать собственную школу народно-сценического танца. Многие композиции Моисеева вошли в золотой фонд наследия народно-сценической хореографии.

В 1943 году при ансамбле была создана Школа-студия. Основная её задача – сохранение и обучение традициям уникальной «моисеевской» школы танца, воспитание танцовщика-актера, способного воплощать на сцене сложные и разнообразные исполнительские задачи и художественные образы. Школу, созданную Игорем Моисеевым, отличает виртуозная техническая оснащенность,

высокий профессионализм, владение национальной характерностью и манерой исполнения, яркий артистизм.

И. А. Моисеев стал одним из создателей нового жанра сценического искусства – народно-сценической хореографии, совершенной модели профессионального хореографического коллектива – ансамбля народного танца, нового художественного метода сценической интерпретации фольклора, цель которого – обработка, развитие и обогащение народного танцевального творчества с помощью профессионального искусства.

И. А. Моисеев создал коллектив, владея всеми тонкостями национального танца, всеми методами и приемами профессионального хореографического, драматического и музыкального искусства, которые легли в основу его уникального художественного метода сценической интерпретации народного творчества.

«Задача ансамбля, – писал Моисеев, – создать классические образцы народного танца, отсеять все наносное и чуждое ему, поднять исполнительское мастерство народных танцев на высокий художественный уровень, а так же творчески влиять на процесс формирования народных танцев» [54, с. 8-9].

В настоящее время заметное место в обогащении теории и практики народно-сценического танца занимают труды наших современников: Г. П. Гусева, Н. И. Заикина, М. П. Мурашко.

При овладении комплексом упражнений народно-сценического танца педагог Геннадий Петрович Гусев особое внимание уделяет методике освоения движений и опирается на такие важные методические принципы, как равномерное распределение физической нагрузки, последовательность перехода от одних упражнений к другим, целесообразность в подборе танцевальных элементов и использования их при сочинении учебных комбинаций. Такой подход, по его мнению, наиболее продуктивен при решении конкретных учебных задач.

Разнообразие предлагаемого материала, его умелое чередование и последовательность освоения, умеренная нагрузка на суставно-связочный аппарат – залог успешного проведения урока и достижения главной цели – формирования необходимых исполнительских навыков.

Важную роль в процессе воспитания играет музыкальное сопровождение, являющееся основой проведения каждого занятия.

Широко принимаемая педагогом этюдная работа, с одной стороны (как и в театральной педагогике), направлена на развитие и совершенствование техники танца и актерского мастерства, с другой – помогает закреплению полученных знаний и умений путем сочинения (по заданию педагога и при его непосредственном руководстве) комбинаций у станка и на середине зала студентами.

Теоретические положения, разработанные уроки народного танца и танцевальные этюды Г.П.Гусев изложил в учебно-методических пособиях: «Методика преподавания народного танца. Упражнения у станка» 2003, «Методика преподавания народного танца. Танцевальные движения и комбинации на середине зала» 2004, «Методика преподавания народного танца. Этюды.» 2004.

А.М.Мессерер(5.с.40), работавший с профессиональными артистами, полагал, что каждый урок должен иметь свою задачу, свою тему, свой лейтмотив. Основой его педагогического метода был принцип развития хореографических тем. Большое значение в классе А.М.Мессерера имели последовательность и завершенность построения урока в целом, соразмерность его основных частей (экзерсис у станка, занятия на середине зала до прыжков, прыжки). На занятиях педагог стремился к постоянному совершенствованию координации движений у артистов балета, к гармоничному развитию мышц всего тела, в связи, с чем уделялось серьезное внимание координации работы корпуса, рук, ног, головы.

Во второй половине XX века дальнейшее развитие получает техника женского и мужского классического танца. Методические принципы построения уроков классического танца описала Софья Николаевна Головкина в своей книге «Уроки классического танца в старших классах».

В своей деятельности Софья Головкина придерживалась определенных принципов в построении учебных комбинаций.

1. Принцип от «простого к сложному» – заключается в том, что в начале сочинения простая комбинация постепенно усложняется от урока к уроку.
2. Принцип смены темпа внутри учебной комбинации.
3. Принцип сочетания движений в их логическом развитии с контрдвижением, что в музыке аналогично контртемпу. Подобные комбинации воспитывают ловкость и собранность, умение владеть своим телом.
4. Принцип сознательной работы ученика при постоянном самоконтроле.
5. Принцип использования балетной практики (использование фрагментов вариации из классического наследия и балетной музыки).

6. Принцип соединения теории и практики (в обучении) – ознакомление обучаемых с методикой исполнения движений.

В учебном процессе огромное значение имеет умение педагога строить комбинации.

Построение каждой комбинации должно быть обусловлено задачей всего урока. Каждая комбинация неразрывно связана как с предыдущей, так и с последующей. Комбинация должна быть не только полезной в учебном плане, она должна развивать художественно-артистическую натуру учащихся, способствовать развитию профессиональной памяти.

Лекция 8. Теоретические основы становления и развития педагогических традиций в системе хореографического образования.

1. Понятие «педагогическая традиция» в хореографическом Образовании.
2. Особенности интеграции образования и воспитания как теоретическое основание становления педагогических традиций хореографического образования.
3. Культурно-историческая специфика становления педагогических традиций хореографического образования.
4. Организационные условия становления педагогических традиций хореографического образования.
5. Методические условия становления и развития педагогических традиций хореографического образования.
6. Принципы становления и развития педагогических традиций хореографического образования.

Понятие «**традиция**» развивается преимущественно в рамках своего собственно философского знания, так как обосновывает применение данного термина в многообразии наук, в связи, с чем появляется возможность размышлять о художественной традиции, педагогической традиции и т.д. **Традиция** представляет собой совокупность того, что досталось в наследство современному поколению из прошлого, имеет два аспекта – уже прошедший и существующий ныне, в связи, с чем можно утверждать, что традиция – это прошлое, живущее в настоящем, и настоящее, питающее прошлое. Если традиция не развивается, она отмирает, что способно повлечь за собой трудно прогнозируемые последствия. Многочисленными исследователями феномена традиции отмечается, что конкретно-историческая форма проявления традиции в каждую данную эпоху определяется реальными социальными обстоятельствами, а само понимание феномена традиции и традиционного должно носить диалектически конкретный, исторический характер.

Педагогические традиции учитывают накопленный опыт предыдущих поколений и одновременно вырабатывают новые подходы к решению педагогических проблем наших дней. Новые общественные реалии порождают новые требования к образованию, которые, тем не менее, могут вписываться в историческое целое культуры и любых видов человеческой деятельности.

Интеграция инноваций в педагогические традиции, происходящая на основе их культурно-деятельностного соответствия требованиям времени, формирует область инновационного развития педагогических традиций. Современная педагогика ориентируется на ценности, идеалы, идеи, выработанные нашим обществом в исторической перспективе, и на накопленный социально-культурный опыт, где выработано достаточное количество подходов к анализу роли этого явления в культуре общества. Педагогическая традиция определяется как выраженный в социально организованных стереотипах групповой опыт, который путем пространственно-временной трансмиссии аккумулируется и институционально воспроизводится в специализированных формах.

На устойчивость педагогических традиций указывает повторяемость тех или иных педагогических явлений. Многие элементы педагогической традиции

(например, классно-урочная форма или жанр лекции) имеют более чем столетнюю историю и не собираются сдавать свои позиции. А такие педагогические технологии, как наставничество, известны уже тысячелетия, и до сих пор сохраняют максимальную актуальность. Устойчивость педагогических традиций как элемента культуры общества определяется не только временным параметром, сколько их ценностным потенциалом. Изучение педагогических традиций способствует выявлению ценностного потенциала культуры в конкретно исторический период развития общества и определению тех областей культуры, которые особенно значимы для общества в данный период.

Ведущей педагогической традицией является единство образования и воспитания. В хореографическом образовании развитие и формирование личности артиста балета как профессионала и как творца требует исключительно специфических технологий, позволяющих в целостном педагогическом процессе реализовать становление как знаний и навыков, так и многообразных личностных свойств будущего артиста. В хореографическом образовании требуется особая интеграция образования и воспитания, призванная обеспечить единство педагогического процесса и созидание сложного комплекса качеств, которые и характеризуют артиста данного вида пластического искусства. В хореографическом образовании, как направленном на развитие определенных конкретных способностей в данном виде искусства, имеет наибольшее значение педагогическая традиция полихудожественной интеграции, обладающая достаточным уровнем отработанности в учебно-творческом процессе хореографических образовательных учреждений.

Будущему артисту балета, хореографу необходимо иметь комплексные представления в области искусств, выходящие за пределы одной лишь хореографии ему важно уметь выбирать музыкальное сопровождение, графическое оформление сцены и т.д. Нужно отметить, что этот вид интеграции в хореографическом образовании применялся задолго до вхождения в научный оборот педагогики самого понятия «интеграция»: согласно «Положению о театральном училище» (1809 г.) главной целью училища являлось «..усовершенствование Российских спектаклей, балетов, пополнение и, ежели возможно, составление оркестров, замена иностранных художников театральными воспитанниками...», имеющими комплексное представление обо всех составляющих художественного процесса в театре. Будущих артистов 200 лет назад в России готовили как артистов-универсалов, обладающих обширной эрудицией и способных творчески объединять все компоненты художественной сценической деятельности. Как показывает наше исследование, формирование природных способностей ученика к исполнению хореографических произведений – длительный и трудоемкий процесс, требующий далеко не только одного таланта (который, тем не менее, является первым и обязательным условием), но и дисциплины, подчинения всей своей жизни этому делу, а также и следованию многогранным и последовательно усложняющимся методам хореографической педагогики.

В хореографической педагогике образование неотделимо от воспитания, и артиста балета не только и не столько «учат», сколько «воспитывают», «растят», «создают». Артист балета – уникальный человек, личность, и значит, ее

необходимо не просто сформировать, а дать ей возможность во многом самостоятельно развиваться, проявить и реализовать все многообразие заложенных от природы способностей. Отсюда процессы обучения и воспитания в хореографическом учебном заведении неразделимы. Взрастить артиста – творца и профессионала можно лишь, соединяя эффективные традиционные образовательные технологии с глубоким психологизмом, применяя достижения лучших традиций прошлого и ориентируясь на индивидуальные, личностные задатки воспитанника.

Хореографическое образование в силу своей специфики стремится как можно полнее охватить горизонты индивидуального развития каждого начинающего артиста балета сообразно представлениям эпохи, в связи с чем хореографическое образование становится показательным отражением как приоритетов педагогической мысли, так и культурно-исторических реалий каждого периода своего становления.

Проблемы взаимовлияния художественно-педагогической традиции отечественного хореографического образования и ее культурно-исторического контекста. В каждом конкретном культурно-исторических условиях искусство и образование выполняют свои гуманистические роли специфично, что детерминировано логикой развития самой культуры. Логика развития культуры – это логика процесса самоорганизации. Развитие происходит непрерывно, вовлекая в свои процессы все области культуры, отсеивая дезадаптивные культурные явления и провоцируя развитие более сложных и приспособленных. Функционирование педагогических традиций в единстве культурно-исторических условий обусловлено многообразием экономических, политических, социальных и иных факторов. При этом самообразование воздействует на названные факторы, формируя человека. В современных социально-политических условиях особенно остро возникает потребность в развитии образования, и в частности образования в сфере культуры и искусства именно как фактора стабилизации общественных процессов.

В основе анализа исторической динамики хореографического образования могут быть положены такие его признаки, как:

- исторические факторы и условия функционирования хореографических систем и хореографических учебных заведений, в частности;
- цели и задачи создания хореографических учебных заведений;
- авторские хореографические подходы и концепции;
- средства и методы обучения – элементы педагогической культуры.

Отечественная школа хореографического образования как культурное явление не только теснейшим образом связана с культурой нации, но и поднимает последнюю на новые высоты, определяет существование как одного из направлений высокого искусства – классического танца, так и предъявляет жесткие требования к педагогическим условиям своего существования, развивает педагогическую науку и практику. Формируя личность будущего артиста балета, балетмейстера или педагога, школа как хореографическая система формирует его сознание, профессиональные и личностные качества, включая такое важнейшее в данном виде искусства, как дисциплина. Можно сказать, что школа как социальный институт – это самостоятельный

художественно-педагогический механизм, организационно-методическая, учебная и идеологическая система, эффективно сохраняющая, накапливающая и транслирующая основы хореографической традиции.

Хореографическое образование представляет собой качественно своеобразный аспект элитарного художественного образования, суммирующий и концентрирующий традиции высокого искусства, способного обеспечивать поддержание достойного уровня и дальнейшее развитие культуры нации.

Общекультурные тренды нации и функционирование хореографического образования тесно взаимосвязаны, причем развитие хореографического образования прямо пропорционально уровню светской культуры и распространению высоких искусств в обществе.

Художественно-педагогическая традиция хореографического образования по мере своей институционализации приобретает форму школы - самостоятельной педагогической системы, обеспечивающей организационно-методический, учебный и идеологический аспекты сохранения и трансляции хореографической традиции.

В 1773 при Московском Воспитательном доме были открыты классы изящных искусств и среди них «Класс танцевания». В 1784 году классы изящных искусств и класс танцевания были переданы в ведение антрепренера Петровского театра в Москве Михаила Медокса; была оборудована Театральная школа. В 1783 году Екатерина II подписала рескрипт об организации Особого комитета для управления театрами – 16-й пункт рескрипта: «Под ведение комитета и директора иметь школу, в которой российские обоюбого пола должны учиться и приуготовляемы быть к театру Российскому, к музыке, к танцеванию и к разным мастерствам при театрах необходимо нужных». В 1806 году Театральная школа Петровского театра становится Московским императорским театральным училищем с обучением балету, драматическому и музыкальному искусству. В 1888 году после ряда реформ Московское императорское театральное училище было преобразовано в Московскую императорскую балетную школу.

В 1920 году Наркомпрос утвердил «Положение о государственной балетной школе». Школа переведена в ведение Большого театра, которая затем становится Государственным московским балетным техникумом при ГАБТ.

С 1937 по 1948 годы хореографическое училище ГАБТ, а с 1948 по 1953 годы Хореографическое училище ГАБТ Всесоюзного комитета искусств при СНК/СМ СССР. И наконец, в 21.02.2000г. МГАХ зарегистрирована как Государственное образовательное учреждение «Московская государственная академия хореографии» (Приказ Министерства культуры РФ № 99).

25.06.2003 г. ГОУ «Московская государственная академия хореографии» зарегистрировано как Федеральное Государственное Учреждение Высшего профессионального образования «Московская государственная академия хореографии» (Приказ Министерства Культуры РФ № 888).

По такому же принципу создавались организационные условия и в Санкт-Петербурге, Перми, Новосибирске, Воронеже, где активно развивались, накапливая и укрепляя художественно-педагогические традиции классического танца. Организационная составляющая педагогических традиций

хореографического образования в России может быть представлена следующими характерными признаками:

- укреплением институционализации образования;
- расширением номенклатуры программ профессионального хореографического образования;
- обеспечением четкой аутентичности профессиональной подготовки, соответствующей статусу «школы» как носителя педагогической традиции.

Становление методических условий педагогической традиции Московской школы хореографического образования прошло непростой путь, трансформируясь в соответствии с организационной спецификой образовательной инфраструктуры и под влиянием авторских методических наработок ведущих педагогов-хореографов школы. Первые шаги в области формирования собственной методической основы обучения Московская школа делала, ориентируясь на существующие методические образцы французского хореографического образования. С момента основания «классов танцевания» в их учебный процесс были внедрены многочисленные учебно-методические решения, созданные выдающимися французскими педагогами и их отечественными последователями, развивавшими методику образования в том же русле.

Так, в 1790 году был переведен на русский язык и издан «Танцевальный словарь» Ш. Компана – пособие, содержащее не только теоретическое объяснение основных понятий хореографии, но и достаточно подробно описывающий методику обучения танцам.

Русский аналог-самоучитель И. Кускова «Учитель танца», вышедший в 1794-м году, рассматривал искусство танца как важнейшую основу светской культуры и уделял значительное внимание самостоятельному освоению главных движений, манеры исполнения, работы с музыкальным сопровождением и т.д. Однако конец 18-го века и первая половина 19-го века еще не ознаменовались самостоятельными методическими разработками – обучение искусству танца происходило в целом на основе французских традиций. Последние развивались в более поздние периоды.

Традиционное хореографическое образование, сильно в России именно своей фундаментальностью, оно уже более двух веков демонстрирует исключительно высокое качество профессиональной подготовки артистов балета при том, что современное развитие этой сферы, конечно же, неоднородно.

Данная сфера обладает исторически сформированными традициями и сложившимися основами, среди которых выделяется принцип преемственности различных этапов хореографического образования, многоуровневость организации системы хореографических учебных заведений, преемственность методик профессионального обучения и хореографического воспитания и сочетание в хореографическом образовании профессионализма и фундаментальности.

Основной задачей хореографического образования в России является не только сохранение образовательных традиций и передача ученикам опыта предшественников, методики преподавания легендарных педагогов, богатейшего репертуара, но и призвание быть стать лабораторией, в которой проверяется

новое, испытывается на практике то, что сегодня завоевано развивающимся театром балета. Искусство балета, методика обучения классическому танцу давно переросла из элементарной подготовки артистов балета для выступлений на профессиональной сцене в фундаментальную науку, основанную на комплексе знаний, обобщенном опыте целого ряда научных дисциплин и практики многолетней деятельности ведущих педагогов.

Принципы – обобщенный синтез всего многообразия средств обеспечения учебно-воспитательного процесса, и они не сводимы к простой сумме компонентов педагогической традиции. Принципы диктуют условия учебно-воспитательного процесса. Это единство факторов, способствующих осуществлению деятельности учебного заведения, и именно условия являются тем общим основанием, которое формирует личность учеников-воспитанников и проецирует систему принципов, которыми учебное заведение руководствуется в своей деятельности.

Методическая сторона художественно-педагогической традиции московской и Санкт-Петербургской школ хореографии развита исключительно высоко и не требует трансформации в соответствии с социально-экономическими трендами современности. В сложных условиях реформирования образовательной системы России Московская и Санкт-Петербургская школы хореографии продолжает сохранять свои художественно-педагогические традиции, которые можно выразить такими принципами, как единство традиционности и новаторства, обязательность межпредметных связей, системное единство научно-исследовательской, учебной и творческой деятельности, применение индивидуализации, личностно-ориентированного и антропологического подходов, полимодальная наглядность обучения и непрерывность процесса формирования личности артиста балета. Синтез названных педагогических принципов и определяет неповторимое качественное своеобразие становления и развития педагогических традиций хореографического образования в России.

Итак, в педагогической традиции хореографического образования на протяжении всего времени существования его институционализированных форм наблюдалась тенденция постепенного отказа от образовательного подхода, как связанного с доминантой знаниевой компоненты в педагогическом процессе, в пользу расширения номенклатуры педагогических методов и приемов, роли процессов развития качеств личности, входящих за рамки рационального познания. Сфера искусства, к которой относится педагогика хореографии, определяет необходимость полномасштабного, комплексного и гармоничного развития личности артиста, в связи с чем уже на протяжении почти двух столетий в отечественном хореографическом образовании нарастают тенденции многомерной интеграции: внутриспредметной, интеграции образования и воспитания, интеграции подходов к постановке образовательного и воспитательного процессов. Хореографическое образование в силу своей специфики стремится как можно полнее охватить горизонты индивидуального развития каждого начинающего артиста балета сообразно представлениям эпохи, в связи с чем хореографическое образование становится показательным

отражением как приоритетов педагогической мысли, так и культурно-исторических реалий каждого периода своего становления.

Итак, хореографическое образование выполняет амбивалентную функцию в системе художественной культуры: с одной стороны, обладая свойством фундаментальности и инерционности, оно сохраняет каноны академической школы классического и народного танца, тем самым стабилизируя духовные основы культуры. С другой стороны, хореографическое образование является источником динамики многих сфер художественной жизни, так как его ценностная и технологическая изменчивость создает новый тип ментальности.

Эволюционными тенденциями динамики хореографического образования, имеющими универсальный характер, являются: усложнение структурно-функциональных и организационных параметров системы образования, углубление специализированности отдельных видов практик, целенаправленное распространение профессионально-художественного опыта, дифференциация форм, видов, уровней образовательной деятельности, диверсификация художественно-стилевых направлений образования, интеграция элементов образования, повышение универсальности и интенсивности образовательных практик.

функциональных и организационных параметров системы образования, углубление специализированности отдельных видов практик, целенаправленное распространение профессионально-художественного опыта, дифференциация форм, видов, уровней образовательной деятельности, диверсификация художественно-стилевых направлений образования, интеграция элементов образования, повышение универсальности и интенсивности образовательных практик.

Тема 9. Хореографическое профессиональное образование на современном этапе

Модернизация хореографического образования. Цели и задачи хореографического образования на современном этапе. Требования к качеству подготовки творческих специалистов в вузах культуры и искусств. Особенности развития хореографической культуры. Современные педагогические концепции профессиональной деятельности педагога в системе хореографического образования. Роль педагога в учебно-творческом процессе. Образовательные технологии.

Модернизация профессионального образования на рубеже XXI столетия, входящего в мировое образовательное сообщество, потребовало разработки научно-технического обеспечения инновационных преобразований, происходящих в системе высшего образования, в целях достижения современного качества образования.

В концепции художественного образования особое значение уделено подготовке квалифицированного работника, соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к самостоятельному осмыслению и творческой трактовке художественных процессов и явлений, готового к постоянному личностному и профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

В соответствии с требованиями международной организации по стандартизации качество подготовки рассматривается как комплекс приобретенных в процессе обучения профессиональных и личностных характеристик специалиста. В данных условиях возрастают требования к качеству подготовки творческих специалистов в вузах культуры и искусств.

Хореографическое образование на современном этапе представляет собой разветвленную многоуровневую систему специальных образовательных учреждений, обеспечивающих подготовку хореографических кадров для осуществления профессиональной деятельности в учреждениях сферы образования, культуры и управления. Сегодня в системе хореографического образования утвердился институт начального (школы эстетического воспитания), среднего (хореографические училища, училища культуры), высшего (институты культуры и искусств) уровня хореографического образования.

Деятельность вузов культуры и искусств сегодня регламентируется государственными образовательными стандартами высшего образования, представляющими собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего образования – «Бакалавриата», «Специалиста», «Магистра». Введена профильная подготовка исполнителя, балетмейстера, педагога, руководителя любительского хореографического коллектива. Определены общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции выпускника соответствующего уровня подготовки.

Следует отметить, что танцевальное искусство как способ чувственно-мысленного выражения и отражения мира, эволюционирует, интенсивно изменяется во времени, постоянно находится в поиске оригинальных художественно-выразительных средств и новых форм. Характеристика «неустойчивости» танцевального искусства не оценивается негативно, она лишь показывает новые возможности этого искусства к обновлению, изменению, вариативности художественных форм. Современный хореограф-постановщик, используя традиционную хореографическую лексику, ищет способы синтеза танца с другими видами искусства, смещает границы жанров, заимствует элементы из других художественных систем. Искусство танца становится многообразным, вариативным, обретая сложную иерархическую структуру. В соответствии с общими тенденциями развития искусства, во второй половине XX века появилось большое разнообразие танцевальных направлений и стилей, оригинальных и претендующих на свой специфический художественный язык, отражающий меняющуюся действительность. Многовекторность развития танца включает линию спортивных бальных танцев, линию молодежных клубных танцев, линию танцевальной терапии, направление Соматик, линию фолк-модерн танца, ориентированную на смешение культурных пластов и так далее. Хореографические номера становятся составной частью в спектаклях музыкальных и драматических театров, в кинематографе, в массовых социокультурных проектах. Свобода выбора, доступность информации, тесные межкультурные контакты позволяют интенсивно развиваться всем стилистически-художественным направлениям танцевального искусства. Эстетические особенности современной хореографии заключаются в смешении стилей и вариативности художественного осмысления действительности, в личностной активности в хореографическом творчестве, в вариативности восприятия и интерпретации произведений хореографии, в импровизационности исполнения.

Изменилась социокультурная роль танца: он широко востребован различными субкультурами как средство общения, самовыражения, эмоционального удовлетворения, эстетического наслаждения, как средство психокоррекции и окультуривания тела. Весьма востребовано людьми разных возрастов направление современной бальной хореографии.

Понятие «хореограф» предполагает не узконаправленное, ограниченное использование труда специалиста, а с учетом современных тенденций включает более широкие возможности его применения в различных сферах культуры, искусства, образования, спорта и т.д. Общим для всех специалистов-хореографов является овладение искусством танца, которое включает в себя различные виды хореографической деятельности, методы, характер воздействия на объект профессиональной деятельности с целью его изменения, преобразования.

Сегодня под словом «хореограф» также необходимо понимать не только виртуозного исполнителя, балетмейстера-постановщика или репетитора, но и исследователя. Ведь в своей творческой деятельности хореограф постоянно обращается к анализу хореографического наследия и современных образцов хореографического искусства, ищет новые методы работы, учитывая интересы зрителя и определенные культурные ценности.

В высших учебных заведениях прослеживается определенная динамика, происходит смена приоритетов от приобретения практических навыков к научным поискам, как в точных науках, так и в природоведческом, гуманитарном циклах, в сфере культуры и искусств, что привело к образовательному уровню «Магистратура». Ступень «магистр» предполагает более глубокое усвоение теории по избранному профилю и подготовке студента к научно-исследовательской деятельности.

Многогранность хореографического искусства (классический, народно-сценический, современный, бальный танец); полифункциональность профессии – артист, балетмейстер, репетитор, педагог, диктуют необходимость систематизации и обобщения теоретических и методических основ.

Проблемы развития системы хореографического образования стали предметом многих педагогов-хореографов. Внимание многих ученых привлекают различные методики, направления и программы в организации хореографической деятельности.

Исторические аспекты профессиональной хореографической педагогики рассматривает Н.А. Догорова в диссертационной работе «Становление и развитие педагогических систем в хореографической культуре: от XVII до начала XX в.» (2006 г.).

Проблемам профессиональной хореографической педагогики посвящена научная работа Е.О. Кабурнеевой («Становление и развитие педагогических традиций хореографического образования в России...») (2011 г.).

Вопросы теории и методики профессионального образования рассматривает М.К. Буланкина в научном исследовании «Современные технологии совершенствования профессионального мастерства педагога в системе хореографического образования» (2016 г.).

Учебное пособие Торгашова В.Н. «Теория и история хореографического искусства» представляет собой осмысление тщательно собранного и систематизированного материала по теории и истории хореографического искусства: от истоков танцевального творчества до становления сценического танца – балета.

Проблемам профессионального и личностного становления специалиста-хореографа посвящена научная работа М.Н.Юрьевой «Профессионально-творческое становление личности студента-хореографа в вузах культуры и искусств» (2010 г.).

С учетом современных тенденций развития хореографического искусства возрастает и роль преподавателя в образовательном процессе. Педагогическое мастерство преподавателей подобных дисциплин становится краеугольным значимым в учебно-творческой среде хореографического образования. Деятельность преподавателя сегодня направлена не только на передачу знаний, умений и навыков, она ориентирована на индивидуально-творческое саморазвитие студента в учебно-профессиональной деятельности, на расширение диапазона его индивидуально-творческих проявлений.

Необходимость повышения профессионализма будущих хореографов, применительно к новым условиям, ставит перед педагогикой задачи разработки и внедрения инновационных принципов и технологий, направленных на активную социализацию, профессиональное и личностное становление,

создание комплексной системы развития творческого, личностного ресурса средствами хореографического искусства.

Рассмотрим содержательные особенности и концептуальные основания профессиональной деятельности педагога-хореографа.

Хореографическое образование является показательным примером и характерной частью системы художественного образования. Будучи областью деятельности, требующей развития специальных навыков с самого раннего детства и невозможной к осуществлению без определенных задатков и способностей, хореографическое образование представляет собой как отдельную и своеобразную часть образовательной инфраструктуры, так и основу профессионального сегмента хореографии как вида искусства.

Педагога-хореографа как важнейший компонент педагогического процесса профессиональной подготовки артистов балета необходимо рассматривать в двух взаимосвязанных аспектах: 1) его собственной профессиональной подготовки и 2) его профессиональной деятельности. В теоретической основе педагогического процесса профессиональной подготовки будущих педагогов-хореографов лежит *теоретический принцип опережающего соответствия* знаний, умений, навыков (в целом – компетенций) педагога-хореографа особенностям профессиональной деятельности его будущих учеников. Другими словами, педагог-хореограф должен, обязан знать и уметь не только все то, что должен уметь его будущий ученик, но и многое за пределами этого.

Компетентностная концепция профессиональной деятельности педагога-хореографа определяется не только ее разработанностью в трудах современных исследователей – О.С. Булатовой, Е.А. Горпиненко, Л.Р. Золотаревой, С.М. Оленева и т.д., но и включенностью данной концепции в систему нормативно-правового обеспечения работников образования. Современная система образовательных стандартов построена на принципах компетентностного подхода, в связи, с чем в ней достаточно детально приписываются те компетенции, которые, по мнению разработчиков, соответствуют особенностями профессиональной деятельности выпускника образовательной программы.

С позиции художественно-эстетической концепции профессиональной деятельности педагога-хореографа, учебный процесс образовательных организаций, осуществляющих обучение деятелей искусств, выполняет еще две важнейшие функции – 1) развивает эстетический вкус и художественно-творческую чуткость обучающихся и 2) способствует естественной выработке гармоничных и эстетически выверенных нравственных ценностей. И если первое необходимо для самого творческого деятеля, которые не может не обладать данными качествами как ведущими в процессе создания хоть сколько-нибудь стоящего произведения искусства, то вторая сторона важна для общества. Не следует забывать о том, что приобщение к миру искусства любого человека, даже обычно очень далекого от этой сферы, является воспитательным актом, и от нравственной подоплеку произведения искусства зависит, чем проникнется зритель или слушатель. Человек искусства – это воспитатель общества. Все вышесказанное определяет высокую значимость нравственно-эстетического развития представителей мира искусства, что могут и должны обеспечивать их педагоги.

В современной системе хореографического образования педагог выполняет не только привычные функции обучения и воспитания, но и создает творческий импульс развития личности танцовщика или хореографа. В задачи педагога входит продолжить художественно-педагогическую традицию отечественного искусства хореографии, предоставляя новым поколениям артистов возможность проявить себя в русле уже накопленного классического и современного опыта. Поэтому невозможно рассматривать функциональную роль педагога-хореографа исключительно в одной лишь концептуальной парадигме – компетентностной или художественно-эстетической. Объединяя потенциал научно-теоретических представлений данных концепций, можно сформировать целостную и многогранную картину деятельности и сущностной специфики педагога специальных дисциплин в системе профессионального хореографического образования, которую необходимо дополнить анализом структуры профессиональной деятельности педагога.

«Структура профессиональной деятельности педагога в системе хореографического образования» – **определяются** базовые функциональные характеристики педагогических кадров хореографических образовательных организаций.

В системе профессионального хореографического образования, реализуемого в соответствии с нормативно-правовой базой Российской Федерации, существует два функционально различных блока дисциплин, которые определяют качественно различающиеся направления профессиональной деятельности педагогов, обеспечивающих подготовку обучающихся. Эти блоки дисциплин можно обозначить как:

- преимущественно теоретические и
 - практико-ориентированные, специальные хореографические дисциплины.
- Педагогические задачи работы с учащимися специализированным хореографическим дисциплинам можно разделить на несколько категорий:
- формирование дифференцированного представления об учащих путем исследования и оценки их индивидуально-личностных способностей и физиолого-анатомических особенностей;
 - обеспечение освоения учащимися базовых технических приемов, характерных для конкретного направления танцевального искусства, коррекция индивидуальных отклонений от эталонного исполнения;
 - обеспечение освоения учащимися всего комплекса технических приемов, характерных для конкретного направления танцевального искусства;
 - обеспечение овладения учащимися всего многообразия форм хореопластической интерпретации музыка как основы искусства танца;
 - развитие и укрепление базовых профессионально-личностных качеств артиста, таких, как музыкальность, танцевальность, выносливость, выразительность, верность понимания хореографического и музыкального материала;
 - обеспечение развития у учащихся эстетического чувства и профессиональной эрудиции по конкретному направлению танцевального искусства;

- обеспечение освоения учащимися установленного репертуара хореографических композиций, предусмотренных по каждой учебной дисциплине;

- развитие у учащихся профильного (для каждого направления танцевального искусства) типа актерской выразительности и мастерства художественной импровизации;

- разработка индивидуального репертуара по каждому направлению хореографического искусства для каждого обучающегося в соответствии с его индивидуально-личностными способностями и физиолого-анатомическими особенностями;

- развитие навыков парной и групповой (ансамблевой) работы учащихся;

- укрепление профессионального самоопределения и творческого саморазвития танцовщиков;

- психолого-педагогическая поддержка и сопровождение профессионального и творческого развития учащихся;

- развитие культуры и дисциплины исполнительского танцовщика.

Обучающийся в системе хореографического образования готовится к тому, что в течение всей его профессиональной карьеры, именно музыка будет тем структурно-содержательным основанием, на котором будет строиться его деятельность – пластическое выражение смысла в танце. Поэтому с самого начала обучения гомофонно-гармоническая фактура, т.е. ярко выраженная мелодия и довольно прозрачный аккомпанемент, позволяют сделать музыкальный материал понятным и доступным для освоения учащимися младших классов.

Педагогу-хореографу базовых профессионализирующих предметов не часто приходится создавать или перерабатывать рабочие программы дисциплин, а также создавать учебно-методические материалы и пособия – данные дисциплины (за исключением «Мастерства современного танца») сформировались уже давно и не требуют принципиального обновления своего содержания. Однако педагогические инновации, применение новых педагогических подходов и методов работы с обучающимися – все это может стать причиной внесения корректив в устоявшиеся учебно-методические инструменты и потребовать педагогических действий по доработке названных материалов.

Таким образом, структура профессиональной деятельности педагога-хореографа определяется не только общей направленностью и функциями педагогического труда, но и характером непосредственной работы конкретного педагога с хореографическим и музыкальным материалом, а также – с учащимися в процессе занятий. Педагог может и должен ориентироваться на наиболее эффективный концептуальный и методологический арсенал педагогики, выбирая те подходы и методологические схемы, которые могут позволить реализовать его задачи с максимальной эффективностью.

«Ведущие подходы к совершенствованию профессионального мастерства педагога в системе хореографического образования» - рассматриваются эффективные методологические основания процесса профессионального совершенствования педагогов в системе хореографического образования.

Будучи частью системы художественного образования, хореографическое образование формирует не только профессионально-личностные качества обучающихся, но и их культурный багаж, эрудицию, вводит их в мир культуры и искусства, а значит – педагог должен обладать высоким культурным уровнем, художественным опытом и эрудицией, что делает один из ведущих подходов гуманистической педагогики – культурологический – важной составной частью методологической базы профессиональной подготовки и развития профессионального мастерства педагогов-хореографов.

Личностно-ориентированный подход – одно из наиболее востребованных методологических оснований современной педагогики и образования, и нет такой сферы, в которой он был бы более уместен, чем сфера культуры и искусств.

Первый вектор личностно-ориентированного подхода рассматривает личность в преломлении ее внешних, социальных, поведенческих качеств, доказывая, что педагогическое воздействие формирует главным и основным образом эту, наружную, сторону человека. Второй вектор напрямую связывает результативность обучения с психологической компетентностью педагога и основывается на положении о том, что поведение как внешнее проявление личностных качеств человека, не может не проистекать из его внутреннего мира, из содержания и специфики его психической жизни, в связи, с чем важно изучать личность учащегося не только за счет классификации ее внешних манифестаций, но и путем психологического исследования.

Известным подходом, обладающим высоким потенциалом в совершенствовании педагогической деятельности в системе хореографического образования, является деятельностный. При том, что и труд педагога, и труд артиста балета, являются видами деятельности, применение данного подхода не представляет собой излишнее теоретизирование, но способствует более высокому качеству организации названных видов труда.

В настоящем исследовании обосновывается значимость применения аксиологического или ценностно-ориентированного подхода, который приобретает в контексте хореографического образования функции средства и содержания путей профессионального совершенствования педагога в системе хореографического образования, а также средства и содержания профессиональной деятельности педагогов-хореографов при работе с обучающимися системы хореографического образования.

Если в первом случае можно говорить о реализации эффективного механизма повышения профессиональной мотивированности педагогов к осуществлению своего труда, то во втором – об обучении педагогов способам формировать ценностно-ориентированную содержательную связь внутри учебного материала при работе с обучающимися по профессионализирующим хореографическим дисциплинам. И первая, и вторая функции потребуют детального анализа аксиологического подхода, которому в настоящей диссертации посвящается отдельный параграф.

Педагог-хореограф выполняет не только функции обучения и воспитания, но и непосредственно создает творческий потенциал личности танцовщика. Сильная своими художественно-педагогическими традициями, отечественная система хореографического образования возлагает на педагогическое

сообщество задачи продолжения во времени процесса развития искусства танца. Рассматривая роль педагога в любой концептуальной парадигме – компетентностной или художественно-эстетической, необходимо отметить его системообразующее место в традиционном искусстве и образовании сферы искусства.

Структура профессиональной деятельности педагога в системе хореографического образования определяется не только общей направленностью и функциями педагогического труда, но и характером непосредственной работы конкретного педагога с хореографическим и музыкальным материалом, а также – с учащимися в процессе занятий.

Педагог может и должен ориентироваться на наиболее эффективный концептуальный и методологический арсенал педагогики, выбирая те подходы и методологические модели, которые могут позволить реализовать его задачи с максимальной эффективностью.

Задачам совершенствования профессионального мастерства педагога в системе хореографического образования в настоящее время наиболее соответствуют такие методологические подходы, как культурологический, личностно-ориентированный, деятельностный и компетентностный, но наибольшим потенциалом в этом процессе обладает ценностно-ориентированный или аксиологический подход, способный стать основанием двунаправленной педагогической методики, обеспечивающей как высокую мотивированность и эффективность труда педагогов, так и формирование ценностных смысловых связей в сознании обучающихся, для которых глубже станет понимание материала и полнее раскроется их профессиональное призвание.

Образовательные технологии

Методы и средства организации образовательного процесса, направленные на теоретическую подготовку:

- лекция;
- семинар;
- самостоятельная работа;
- консультация.

Методы и средства, направленные на практическую подготовку:

- практическое занятие.

1. Классическая традиционная классно-урочная технология обучения.

Технология Я.А. Коменского представляет собою комбинацию лекционного способа изложения материала и самостоятельной работы с книгой. Реализуется в традиционной лекции.

2. Педагогические технологии на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса отличаются своей гуманистической сущностью, психотерапевтической направленностью на поддержку личности, помощь ей. Они основаны на идеях всестороннего уважения и любви к обучающемуся, оптимистическую веру в его творческие силы, отвергая при этом принуждение. Используются при реализации следующих видов учебной работы:

- коллоквиум;
- консультирование;
- самооценивание, взаимооценивание;

– работа над портфолио.

Среди технологий на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса можно выделить *технологию сопровождения*, которая применяется на практических занятиях, когда преподаватель выступает в роли наблюдателя, организатора, партнера, наставника. Основная цель взаимодействия – активизация самостоятельности студентов, воспитание педагогической культуры, сотворчество.

3. *Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся* опираются на проблемное обучение, коллективное взаимообучение, организационно-деятельностную игру, разбор конкретных ситуаций.

Среди них выделяются: игровые технологии, имитационные технологии, деятельностные технологии, технология критического мышления.

Технология критического мышления предполагает, прежде всего, рефлексивное, оценочное осмысление исторических основ хореографического искусства. Схематично эту педагогическую технологию можно представить следующим образом: фаза вызова - стимул для формулировки собственных целей-мотивов студентом; фаза реализации, фаза рефлексии. Результативность технологии: развитие профессионально-педагогического мышления через формирование уважительного и бережного отношения к истории хореографического искусства.

4. *Технологии индивидуальной работы, нового информационного обучения.* Данные варианты технологий используются при реализации следующих видов самостоятельной учебной работы студентов:

- изучение литературных источников, архивных материалов;
- работа с интернет-источниками;
- подбор иллюстративного материала;
- подготовка презентаций;
- натурное обследование, фотофиксация;
- выполнение творческих заданий.

5. *Технологии современного проектного обучения.*

Технология разработки учебного проекта рассматривается как система обучения, дающая возможность приобретать знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно и последовательно усложняющихся практических заданий – проектов: а) работа с литературой и интернет-источниками, подбор иллюстративного материала, подготовка кратких сообщений; б) написание аннотаций, рефератов, творческих работ; в) подготовка докладов, презентаций; г) написание курсовых работ; д) выполнение выпускной квалификационной работы.

Работа по предложенному плану:

- создает условия, позволяющие студентам самостоятельно приобретать недостающие знания из разных источников для решения научно и практически значимых проблем;

- применять приобретенные знания для решения познавательных и практических задач, понимания социальной и личностной значимости учебной деятельности и ее результатов;

- развивать исследовательские умения (выявление проблем, построение гипотез, сбор и обработка информации, разработка и проведение эксперимента, интерпретация результатов исследования и т.п.);

- развивать системное мышление в процессе определения цели проектного задания, планирования работы, реализации проекта, оформления результатов, общественной презентации экспертизы проекта на семинарских занятиях в соответствии с заданными критериями, обсуждения процесса и итогов работы, групповых и личностных достижений.

В рамках учебного курса предусмотрены встречи с представителями саратовского академического театра оперы и балета, саратовского областного театра оперетты.

Для студентов с **ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)** предлагается построение *индивидуального образовательного маршрута с использованием дистанционных образовательных технологий*, а также используется *технология социально-педагогического сопровождения*, которая представляет собой целенаправленный, поэтапный процесс, обусловленный знанием индивидуальных особенностей каждого студента с ОВЗ. Социально-педагогическое сопровождение может быть выстроено как в отношении отдельного учащегося, так и группы лиц. Данная технология включает следующие этапы:

I. Диагностико-прогностический – изучение индивидуальных возможностей и особенностей студента, прогнозирование перспектив его адаптации к учебному процессу и самопроявления в ситуациях развития, обучения. Данный этап предполагает сбор информации о студенте с ОВЗ. Собирается следующая информация: о патологии, существующей у студента с ОВЗ; перспективы развития патологии, возможности преодоления, снижения уровня негативного проявления или стабилизации; об индивидуальном потенциале студента, на который можно опираться при организации социально-педагогического сопровождения; об индивидуальных особенностях в самосовершенствовании, преодолении трудностей, возникающих при адаптации к учебному процессу и дальнейшем саморазвитии; об особенностях развития и воспитания студента с ОВЗ; об уровне адаптивных возможностей студента к социокультурной среде образовательного учреждения, к получению информации, предоставлению усвоенного знания в процессе его получения.

II. Выявление возможных проблем (трудностей), существенно сказывающихся на адаптации и самопроявлении студента в ситуации развития, процессе получения высшего образования.

III. Проектирование перспектив преодоления возможных проблем (трудностей) самим студентом с ограниченными возможностями здоровья.

IV. Определение содержания, специфики и способов сопровождения студентов в преодолении проблем (трудностей) в процессе обучения.

Цель социально-педагогической технологии заключается в том, чтобы способствовать адаптации студента с ОВЗ к учебному процессу, обеспечить наиболее целесообразное и полное проявление его возможностей и способностей.

Основные направления реализации:

- Предупреждение ситуаций, которые студент с ОВЗ не может самостоятельно преодолеть.

- Побуждение студента с ОВЗ к самостоятельному поиску путей, самостоятельному преодолению трудностей в обучении.

V. Реализация социально-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ с учетом их самопроявления и возникающих у них проблем.

VI. Оценка эффективности социально-педагогического сопровождения и определение перспектив дальнейшего повышения его адаптивности.

Заключение.

Системные исследования хореографического образования позволили определить его полифункциональность в культуре. Универсальная функция заключается в том, что образование закладывает фундаментальные основы для сохранения и самообновления всей хореографической культуры, являясь каналом трансляции опыта по созданию, сохранению, распространению произведений танцевального искусства. Особая роль образования в хореографической системе связана с его инерционностью, которая обусловлена классическими канонами развития тела как инструмента профессии. Образование как будто «контролирует» смелые эксперименты хореографического творчества, стабилизируя академизм искусства. Уникальная функция хореографического образования в отечественной культуре связана с классическими основами его содержания, которые имманентно духовны. Выпускники профильных учебных заведений органично формируют мировоззренческие ориентиры, нравственно-эстетические ценности публики. Так культурный потенциал образования распространяется за его пределы, образуя ментальное поле образования, сохраняющее духовные основы культуры.

историческая динамика хореографического образования имеет эволюционно-волновой характер. Без малого трехсотлетний опыт развития хореографического образования заключен в пяти образовательных моделях: синкретической, специализированной, академической, дифференцированной, вариативной, последовательно сменяющих друг друга в контексте трансформаций социокультурного устройства. Многочисленные архивные материалы и документы, впервые введенные в научный оборот, позволяют увидеть взлеты и падения, ангажированность и конформизм, закрытость и элитарность хореографического образования. Исторический опыт убедительно свидетельствует, что типологические черты образовательной модели определяются конкретно-исторической ситуацией. С другой стороны, каждая модель выступает своеобразным маркером соответствующей культурной эпохи. Поэтому сложная линия судьбы хореографического образования отражает драматизм и непоследовательность развития России.

В контексте ментальности эпох менялись культурно-ценностные смыслы хореографического образования. Просвещение видело смысл внедрения западноевропейских образовательных танцевальных систем в изменении сознания дворян, организации их светской жизни. Прагматические смыслы профессионального образования определялись потребностью императорских

театров в отечественных кадрах, труд которых стоил на порядок дешевле иноземных танцовщиков. Художественно-эстетические смыслы подготовки классического танцовщика эпохи Романтизма и Позитивизма определялись эстетикой красоты, гармонии, выразительности движения, актерской достоверностью художественного образа, пластичностью зрелища, геометрически просчитанным рисунком движений. Советская эпоха сделала акцент на развитие образования в направлении народно-сценического танца, смыслы изучения которого диктовались задачами создания образа сильного, мощного государства внутри и за рубежом. Поэтому требовалась яркость, праздничность, оптимизм, синхронность и технически сложные трюки в исполнении танца. Культурно-ценностные смыслы современного образования определяются поиском той эстетики и стилистики искусства танца, которая отражает индивидуальность внутреннего мира творческой личности, для которой предоставлен выбор образовательного маршрута.

Современная диверсификация образовательных программ на классическую, народную, балльную (спортивную) хореографию, хореографию современного танца свидетельствует о том, что каждое из них сложилось в самостоятельную танцевальную школу, представляющую единство эстетических и стилистических идей и принципов, языка пластической выразительности, технологии подготовки специалистов этого направления. С другой стороны, все направления, демонстрируя разнообразие хореографического образования, связаны друг с другом одним пространством хореографической культуры. Системообразующим направлением является классическая хореография, возглавляемая Московской государственной академией хореографии, Академией русского балета им. А.Я. Вагановой, кафедрой хореографии РАТИ и другими элитарными учебными заведениями. Академический танец по-прежнему лежит в основе освоения профессионального опыта всех разновидностей образовательных программ, создавая духовное пространство культуры, наделяя жизнь нравственно благородными смыслами, эмоционально-эстетическим совершенством и гармонией.