

RU

Речевое обучение китайских студентов-актеров в русской театральной школе

Велединский О. В.

Аннотация. Статья затрагивает актуальную тему международных межвузовских обменов в сфере театрального образования. Цель исследования - обобщение опыта современного экспериментального российско-китайского театрально-образовательного проекта Центральной академии драмы (Пекин) и Российского государственного института сценических искусств (Санкт-Петербург). Научная новизна: излагается авторский подход к преподаванию дисциплины «Сценическая речь» китайским студентам-актёрам с использованием двух языков. В результате обосновывается этапность речевого обучения, состоящего из трех образовательных циклов, выявляется специфика билингвизма в этом варианте речевого обучения, подтвержден вывод о переносе актерских навыков и речевых умений, полученных при обучении на двух языках, в национальную художественную практику.

EN

Speech Training of Chinese Drama Students in Russian Theatre School

Veledinskii O. V.

Abstract. The article considers the relevant topic of international inter-university exchanges in the sphere of theatre education. The paper aims to summarize the experience of the contemporary experimental Russian-Chinese theatrical-educational project of The Central Academy of Drama (Beijing) and Russian State Institute of Performing Arts (St. Petersburg). The scientific originality of the research lies in the fact that it presents the author's approach to teaching the discipline "Scenic Speech" to Chinese drama students using two languages. As a result, the study motivates the stages of speech training which include three educational cycles, reveals the specificity of bilingualism in this variant of speech training, confirms the conclusion about the transference of acting and speech skills developed while studying in two languages into the national artistic practice.

Введение

Национальные цели и стратегические задачи Российской Федерации в рамках проекта «Образование» на период до 2024 года предусматривают значительное увеличение числа иностранных граждан, обучающихся в российской высшей школе (О национальных целях..., 2018). Среди планируемых мер – совместные образовательные программы с зарубежными вузами (Арефьев, Арефьев, Дмитриев, 2019, с. 390).

Появление этой статьи в контексте размышлений о преподавании сценической речи обусловлено тем, что, начиная с 2015 г., в Петербурге реализуется достаточно необычный и даже новаторский российско-китайский театрально-образовательный проект. Центральная академия драмы (ЦАД) (Пекин) и Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства (СПб ГАТИ), ныне Российский государственный институт сценических искусств (РГИСИ), в 2014 году подписали «Соглашение о сотрудничестве по двусторонним межвузовским обменам», по которому 25 первокурсников Центральной академии освоили четырехлетнюю программу специалитета в Санкт-Петербурге и Пекине (2015-2019). Два года они учились в РГИСИ, где с ними работали петербургские преподаватели, а два года – в Центральной академии драмы в Пекине (отсюда часто используемое название проекта «2+2»). Рабочий учебный план был разработан на основе Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) 53.02.00 «Театральное искусство». Основная образовательная программа реализует направление подготовки 52.05.01 «Актерское искусство» (специализация-профиль «Артист драматического театра и кино»). По условиям проекта российские и китайские преподаватели актерского мастерства и специальных дисциплин действовали совместно и в Пекине. По окончании обучения студенты получили дипломы двух вузов, признаваемые в обеих странах.

Второй набор китайских студентов, стартовавший в 2017 г., успешно завершил обучение, несмотря на сложности с мировой пандемией 2020-2021 гг. А в сентябре 2019 г. в аудиториях РГИСИ начали обучение китайские

студенты третьего набора. Отметим также, что с 2017 года китайские и смешанные группы действуют в рамках аспирантуры и магистратуры РГИСИ. В составе почти всех творческих мастерских на факультетах РГИСИ есть китайские студенты. Сейчас существует возможность и даже необходимость проанализировать и обобщить полученный по-своему уникальный опыт, совершенствовать методику и практику подготовки актеров-иностранцев в русской театральной школе (в том числе, и в речевом отношении).

Акцент на речевом обучении определен здесь не только личным профессиональным интересом автора, но и необычностью самого феномена. Речевое обучение будущих актеров в разных странах, в двух разных вузах, в условиях разных языковых сред с перспективой дипломных спектаклей на китайском языке и дальнейшей работы в китайском театре европейского типа (в так называемом «речевом», драматическом театре) и китайском кинематографе выглядит достаточно проблемно. Как обеспечить единство подхода к речевому обучению в разных национальных художественных школах и высокий конечный результат? Как реализовать в полной мере возможности санкт-петербургской школы сценической речи в подготовке китайских артистов в формате «2+2»?

Проблематика речевого обучения китайских студентов в русской театральной школе мало представлена или практически не представлена в научных публикациях. Имеющиеся материалы касаются общих вопросов сферы образования в контексте российско-китайского диалога (Ручин, 2013; Сунь Янь, 2017), особенностей обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде российских вузов (Баранова, Чуваева, 2011) и т.д. Упомянем также ряд публикаций и диссертаций по обучению актеров сценической речи в национальных студиях при театральных вузах Москвы и Петербурга (Ленинграда), выполненных еще в советское время (Васильев, Куницын, 1985; Васильев, 1986; Васильев, 1983; Воспитание актеров, 1979; Романов, 1977). Эти работы содержат важные наблюдения, обозначают проблемы речевого обучения, хотя сегодня очевидны неоднозначность и противоречивость подходов: другое время, особый контингент обучающихся, иная организация обучения.

Безусловно, современная методология обучения сценической речи, разработанная в СПб ГАТИ – РГИСИ и основанная на принципах единого тренинга всех элементов голосоречевой выразительности (то, что называют часто «комплексный метод голосоречевого обучения»), давала общий ориентир, определяла «коридор» движения. Однако уровень теоретической и методической обеспеченности в целом, необходимый для успешной реализации речевого обучения китайских студентов, был недостаточен: многое оставалось неясным, нераскрытым. Оспаривалось, подвергалось сомнению, даже отвергалось вовсе как ненужное, к примеру, начало обучения китайских студентов-актеров сценической речи на русском языке. Многое предстояло уточнить в теоретическом плане и практически опробовать, опираясь на этнопсихологические и национально-ментальные особенности китайцев.

В начальный период была поставлена чисто практическая цель: разработка первого варианта программы и непосредственное речевое обучение первого набора студентов-актеров по российско-китайскому проекту «2+2». Здесь решались текущие задачи реальной практики, устанавливались новые подходы. Позитивные в целом результаты этого периода (2015-2017 гг.) позволили обозначить теоретическую цель: выявление содержания, методик обучения, их временного и пространственного сочетания, дающего оптимальный результат.

В период 2017-2019 гг. со вторым набором актеров по российско-китайскому проекту «2+2» наряду с решением практических задач речевого обучения делается попытка осознать и описать весь процесс в виде схемы, некоей модели структурных уровней процесса, формализующей и дающей возможность объективного контроля и поэтапной оценки результатов. Одним из следствий этого моделирования стало осознание необходимости выхода за рамки первоначального графика проекта «2+2», появление и практическое осуществление совместного российско-китайского семестра речевого обучения непосредственно в Центральной академии драмы в Пекине. Тем самым подтвердились «инструментальность» (способность влиять и преобразовывать практику) предложенной модели и желательность ее эмпирической доводки (работа со следующим набором по проекту «2+2»). Именно опыт и результаты работы со вторым набором китайских студентов и будут представлены в публикуемой статье.

Основная часть

В соответствии с темой статьи обратимся к анализу речевого обучения студентов-иностранцев как целостного процесса развития задатков и способностей, формирования навыков и умений, качеств и свойств личности, которые необходимы будущему актеру. Очевидно, что это явление представляет собой достаточно сложное системное образование с определенной структурой, развернутое во времени. Компоненты этой системы объединяются в подвижные блоки: целевой, содержательно-функциональный и результативно-оценочный.

Для анализа важно, что такой процесс никогда не начинается с нуля: всегда есть предпосылки, базовые состояния, некие «базовые накопления». Целевые установки в ходе работы неизбежно модифицируются, но при этом обязательно существует преемственность существенных характеристик (в рамках речевого обучения): иначе нарушается критерий целостности. И наконец, движение процесса рассматривается как последовательная смена состояний, уровней, этапов такого движения. Об этом последнем условии надо сказать подробнее.

Чтобы выбрать структурную единицу, позволяющую фиксировать уровни процесса, его динамику развития, нужно учесть следующие условия: эта «единица анализа» должна содержать все существенные блоки целостного процесса, быть в этом смысле далее неделимой и давать поддающийся оценке и фиксации промежуточный

результат. Исходя из этих условий, в качестве единицы анализа выбран *этап* или *речевой образовательный цикл* (этот термин выбран по аналогии с образовательным модулем, фигурирующим в документах Болонского процесса как система учебных элементов или блоков, замкнутых методически и по содержанию, объединенных признаком соответствия определенному объекту будущей профессиональной деятельности студента (Байденко, 2006, с. 90)). Каждый этап – укрупненная единица всего процесса речевого обучения актера, ориентированная на достижение определенного результата.

Можно сказать, что этап, или речевой образовательный цикл – это отрезок времени, минимально необходимый для целенаправленной реализации учебного потенциала кафедры сценической речи и вуза в целом на данной стадии речевого обучения иностранных студентов-актеров и в определенных заданных условиях.

Речевой образовательный цикл как промежуток совместной учебной деятельности преподавателей и студентов-актеров включает в свою структуру:

- исходные предпосылки речевого обучения;
- цель и ее конкретизацию в задачах каждого этапа;
- организацию и содержание учебного процесса в соответствии с выбранной методикой обучения (средства, методы, формы занятий);
- результат, представленный в виде показателей решенности задач речевого образовательного цикла.

Этапность речевого обучения определяется не просто периодами прохождения студентами-актерами через определенные уровни системы образования (семестр, курс). В нашем случае эта этапность получает дополнительное наполнение: этапы обязательно учитывают изменение студентов-актеров в отношении решаемых задач (реальное владение навыками и умениями, «выучка», подтвержденные в творческом предъявлении), что и будет показателями их решенности. На каждом этапе существует специфика в отношении организации и содержания учебных занятий. Речевой образовательный цикл должен быть развернут и реализован во всей полноте. Только тогда можно говорить о результативности процесса в целом.

Разумеется, речевой образовательный цикл по отношению к каждому конкретному студенту разворачивается в индивидуальном темпе и приобретает различные вариативные формы. Для одного от постановки задач, направленных на обретение конкретного умения или качества, до очевидного проявления результата на индивидуально-личностном уровне пройдет один промежуток времени, для другого – цикл растянется на более длительный период. Но общий групповой результат таков: этап процесса завершен, когда есть основания говорить, что по отношению к сформулированным задачам речевой образовательный цикл содержит все существенные показатели решенности задач этапа в их целостности.

Отметим также, что процесс обучения иностранных студентов-актеров в русской театральной школе имеет многодоминантный характер, в котором центральное место занимает обучение мастерству актера. Речевой образовательный процесс обязательно соотносится с актерским искусством, формирующим цели речевого обучения. При этом должно выполняться требование единства подхода и профессиональных требований. В случае китайских студий РГИСИ педагогическая атмосфера актерской «мастерской» была исключительно позитивной, что сказалось и на процессе речевого обучения.

В общем процессе речевого обучения иностранных студентов по проекту «2+2» в русской театральной школе (на основе опыта китайских студий РГИСИ) можно выделить, на наш взгляд, три этапа, или речевых образовательных цикла. Каждый из этих этапов имеет свою специфику, свое содержание и набор методических приемов в зависимости от решаемых задач с учётом этнопсихологических особенностей обучающихся. Отличны и конкретно фиксируемые результаты каждого этапа. Но прежде чем говорить об особенностях этих этапов-циклов, еще раз подчеркнем то, что их объединяет.

В работе с китайскими студиями мы опирались на практический опыт и научно-методические открытия преподавателей кафедры сценической речи СПбГАТИ – РГИСИ (это не означает игнорирования опыта и достижений педагогов других театральных школ: они учитывались по мере необходимости) в полном объеме, включая игровой способ воспитания техники речи, тренинг речи в движении, работу над фонационным дыханием, вниманием и звучанием с использованием дыхательных упражнений Востока (Черная, 2014). Общий подход на основе «принципов комплексного воспитания речи и косвенного, опосредованного воздействия на речевую функцию» (Галендеев, Кириллова, 2009, с. 217) сохранялся всегда.

В качестве объединяющего начала, общего для всех этапов, может рассматриваться и подготовительная работа, проводимая для каждого набора на базе уже упоминавшихся документов: договора между РГИСИ и ЦАД (г. Пекин), ФГОС 53.02.00 «Театральное искусство», а также подготовленного специально для китайской студии рабочего учебного плана и другой учебной документации.

Подготовительная работа предполагает и проведение в Китае так называемого «набора», т.е. выбор из числа абитуриентов театральных вузов юношей и девушек, имеющих желание и возможность обучаться в России, с учетом их актёрских данных, пластической и музыкальной одаренности. После этого в Китае проводится «затактовое» (за 3-6 месяцев до начала занятий в России) обучение русскому языку (ознакомительный, базовый уровень). В РГИСИ тем временем формируется учебно-методический комплекс на основе выбранной концепции обучения. Все отмеченные моменты можно рассматривать как предпосылки речевого обучения иностранных студентов.

Каждый из речевых образовательных циклов заслуживает отдельного разбора (что и будет сделано в будущем), а сейчас остановимся лишь на одном аспекте – языке преподавания и обучения, языке, на котором выполняются тренировочные упражнения, учебно-творческие задания, а позже и работа с художественным материалом, поскольку этот аспект особенно значим именно в речевом обучении.

Основным языком обучения был выбран русский, несмотря на то, что после окончания вуза выпускники будут работать в китайском драматическом театре и кинематографе на национальном языке. Этот выбор был для нас очевиден и определялся многими факторами. Разумеется, мы отдавали себе отчет в том, что преподаватели РГИСИ не могут обучать китайской сценической речи, не будучи носителями языка и специалистами в этой специфической области. Имел значение тот факт, что на русском языке (с переводчиком) преподавалось актерское мастерство, в перспективе были задуманы творческие работы на русском языке (они и состоялись позже). Кроме того, предполагались индивидуальные занятия по сценической речи на русском языке без переводчика. Но не менее важным было не просто овладение еще одним способом участия в коммуникации, а погружение китайских студентов в русскую языковую среду, постижение через язык русской культуры и российской театральной традиции. Речь шла о «культуроносной и культуropriобращающей функции русского языка» (Верещагин, Костомаров, 1990, с. 5) как средства адаптации студента-иностранца к новой для него действительности русской театральной школы, включения в изучение системы К. С. Станиславского. Позитивным являлся тот факт, что тем самым владение русским языком становилось насущной необходимостью во всех сферах жизни и учебы китайских студентов в России. Таким образом, начальные технологические навыки сценической речи, основы актерского мастерства китайские студенты осваивали на русском языке под руководством российских преподавателей.

Однако в процессе практической учебы очень скоро выяснилась необходимость обращения и к национальному языку уже на первом этапе речевого обучения. Обнаружился особый психологический «механизм», который сделал это совершенно очевидным.

Показательно и характерно было самое начало занятий по речевому обучению. На этом этапе дыхание, внимание, воображение, ритм тренировались с помощью упражнений, имеющих восточное происхождение, основанных на системе физических и дыхательных практик йоги (Черная, 2012). Студенты с готовностью, желанием выполняли требования, осваивая и принимая базовое смысловое и игровое наполнение упражнений. Однако уже к концу первого месяца занятий пришлось столкнуться с трудностью. Упражнения делались охотно, технически правильно, но полного внутреннего участия и подключения не происходило. Возник некий смысловой тупик. Использовались разные методические приемы, предложения вообразить игровые ситуации, требующие реакций и действий. Китайские студенты работали старательно, но все же формально. Существовал некий смысловой барьер, понять и преодолеть который никак не удавалось. Стало ясно, что требовался более тонкий, специфический подход, подключающий их национальные личностные смыслы, обращенный к внутренним механизмам, затрагивающий национальное «смысловое нутро». Заметим, что упражнения в замысле содержали в себе тренировку мышечной свободы в соединении дыхания, движения и внимания, что требовалось проявить в ярком импровизационном диалоговом варианте. Мысль естественно обратилась к китайским боевым искусствам, в которых поединок сродни диалогу, поражающему непредсказуемостью «лексики» и отточенностью движений, подобно искусно выписанному иероглифу.

Студенты стали пробовать выполнять упражнение как боевой танец – «поединок» со зрителем в стилистике кунг-фу. Каждое движение – плечом, локтем, пальцами, шеей, бедром, коленом – завершалось взрывным выдохом и полным освобождением сустава с острым вниманием к партнёру (зрителю), ожиданием его реакции. Пластическая палитра кунг-фу, богатая по ритмам и скоростям, побуждала студентов дифференцировать силу и энергию выдоха, темпоритмически разнообразить их импровизации. Сложившийся тренинг с элементами индивидуального проявления пробудил и обострил свойственную китайцам соревновательность. Использование элементов хорошо знакомого студентам боевого искусства позволило преодолеть указанный смысловой барьер, воссоединить связь упражнений тренинга фонационного дыхания в движении с импровизационным актерским существованием. Это тренировочное упражнение стало для курса одним из любимых, получило название «Мастера кунг-фу».

Для нас это был толчок к последующему осознанию того, что в этом случае проявилась определенная внутренняя закономерность обучения иностранных студентов. Мышление, личностные смыслы, воображение, эмоции («смысловое нутро», или «лично-смысловую сферу» (Шелехова, Панеш, 2011)) задействует, активизирует именно национальный элемент, а впоследствии – национальный язык как способ выражения самосознания личности, хранитель смыслов и представлений, передаваемых из поколения в поколение.

В результате «проб и ошибок» уже в ряде начальных упражнений первого этапа занятий сценической речью стало появляться своеобразное двуязычие в форме произнесения отдельных слов и речевых формул в тренировочных текстах на двух языках. Это давало студентам возможность преодолеть упомянутый смысловой барьер через включение в широкий контекст смысловых связей с более разнообразными понятиями, мотивами и ценностями, заключенными в национальном языке, а преподавателю – возможность контролировать правильность освоения технологических навыков и актерских умений независимо от используемого языка.

Двуязычие стало наиболее характерной особенностью учебного процесса на этом этапе. В соответствии с общепринятым словарным определением, двуязычие – «билингвизм, владение двумя различными языками или диалектами одного языка в степени, достаточной для общения... Двуязычие в узком смысле – одинаково совершенное владение двумя языками, в широком смысле – относительное владение вторым языком, умение им пользоваться в определённых сферах общения. При анализе проблем образования целесообразен второй подход» (*Педагогический энциклопедический словарь*, 2002, с. 60). Очевидно, что в нашем случае речь идет о билингвизме в широком смысле, о его использовании в речевом обучении иностранных студентов в русской театральной школе.

Приведем существенные для нашего случая классификации двуязычия (Верещагин, 2014; Филимонова, Крылов, 2012). По уровню использования двух языков различают:

- сбалансированный билингвизм, при котором человек в равной мере владеет двумя языками, то есть ситуация характеризуется равными уровнями языковой компетенции билингва – А. С. Пушкин, В. В. Набоков, И. А. Бродский и другие;
- несбалансированный (доминирующий, доминантный), характеризуется различным уровнем языковой компетенции билингва в отношении двух его языков;
- смешанный, характеризующийся регулярным смешением двух языков, при котором происходит наложение двух языковых систем друг на друга.

Отсюда видно, что в нашем случае мы имеем дело с несбалансированным и смешанным билингвизмом.

По количеству одновременно задействованных билингвов различают двуязычие:

- индивидуальное – основанное на умении индивида осуществлять коммуникацию на двух языках, каждый из которых выбирается в соответствии с коммуникативной задачей;
- групповое (коллективный, социолингвистический вариант). Здесь возможна языковая ситуация, при которой наблюдается функциональная равноправность двух языков (симметричный билингвизм).

На занятиях по речевому обучению в тренинге и творческих пробах были в разной степени представлены оба варианта билингвизма. При этом вид билингвизма, который называют симметричным, был более характерен для ситуации речевых тренингов.

Очень интересен и заслуживает отдельного рассмотрения вопрос о взаимовлиянии двух языков в нашей ситуации. Взаимовлияние может быть:

- координативным (подразумевает одинаково эффективное использование двух языковых систем, которые существуют в сознании билингва параллельно и не смешиваются при речевом общении);
- субординативным, при котором один из языков играет для индивида большую роль, при этом наблюдается значительная интерференция этого языка при использовании другого;
- функциональным, при котором билингв использует второй язык преимущественно в определённой сфере общения.

В анализируемой ситуации просматриваются признаки всех трех вариантов взаимовлияния и взаимодействия языков. При этом если говорящие пользуются попеременно то одним, то другим языком, то говорят о переключении кода («Язык является кодом модели мира определенного народа» (Плахотная, 2018, с. 68)).

Далее естественно возник вопрос, как реализовать обозначившийся подход к тренингу в пробах на основе художественного материала. Здесь уместно отметить, что в актерской мастерской проф. Н. А. Колотовой придавалось особое значение знакомству китайских студентов с творчеством А. С. Пушкина как «квинтэссенцией русской культуры» (Степин, 2011, с. 388). В речевом обучении, естественно, был рекомендован тот же подход. Было очевидно, что для работы с китайскими студентами требуются именно стихи, поскольку наличие ритма, рифмы упорядочивает речь, подобно тому, как чередование и движение тонов определяют речь в китайском языке. В качестве текста – основы развернутого коллективного речевого тренинга – была выбрана сказка А. С. Пушкина «Сказка о попе и о работнике его Балде».

Лёгкость, подвижность и «говорливость» пушкинского текста, яркость и хитроумность героев в сочетании с простотой и предметностью сюжета оказались созвучны этнопсихологическим особенностям китайцев, подталкивали китайских студентов к выражению игры смыслов и актёрским проявлениям. Сказка на китайском языке был представлена в стихотворном переводе Чэнь Бочуя (1951).

В этой части занятий двуязычие оказалось особенно значимым и необходимым. Все «говорение» шло через координацию стихотворных и пластических ритмов. «Музыку темпоритмов» задавала пушкинская строка, в соответствии с ней студент двигался и произносил текст на русском языке и тут же повторял на китайском, сохраняя ритмический и пластический рисунок. Ритм, реализованный в теле, служил в этом случае технологической опорой для транслируемых смыслов и обеспечивал успех двуязычия. В результате такого «двуязычного» подхода осваивалась методика органического включения технологических задач сценической речи в актерское существование в тренинге. Студенты-актеры все охотнее и легче переходили с языка на язык, повторяя «куски» на разных языках, передавая смысл, продолжая и развивая сценическое действие, сохраняя действенный посыл партнеру и правильную настройку речевого аппарата на обоих языках, проявляя себя в игре, в речевом действии как настоящие билингвы.

Исследования отечественных ученых показали, что билингвы лучше выполняют тесты дивергентного и конвергентного мышления (дивергентное и конвергентное мышление – две основные стороны творческого мышления. Дивергентное – способность создавать много разных решений для творческой задачи. Конвергентное – способность из всех решений выбрать наиболее творческое и интересное). Экспериментально доказано, что такой результат связан с особыми способностями, которые развиваются в результате билингвальной практики. Опыты подтвердили, что владение несколькими языками дает очевидные когнитивные и креативные преимущества (Kharkhurin, 2008). Неслучайно академик Л. В. Щерба (2004) отметил «колоссальное образовательное значение двуязычия» (с. 317). Таким образом, изложенный подход к выбору языка обучения может предполагать развитие не только речевых возможностей, но и креативных способностей, что, безусловно, важно в актерском и речевом обучении.

В заключение скажем кратко о языковой составляющей второго и третьего речевых образовательных циклов. В рамках второго речевого образовательного цикла в контексте актерского (и, прежде всего, речевого) обучения продолжает использоваться (а значит, и изучаться) русский язык, причем в упражнениях и творче-

ских пробах было широко представлено двуязычие. Для итоговой творческой работы, которая завершила бы второй образовательный цикл, нужно было выбрать значительный по объему литературный материал на русском языке, имеющий перспективу исполнения на национальном языке в силу наличия перевода (или даже нескольких переводов) на китайский язык. По согласованию с руководством актерской мастерской в качестве такого текста была выбрана композиция «Евгений Онегин. Избранные строфы» по роману А. С. Пушкина. Таким образом, творческим результатом предыдущих этапов обучения стал речевой спектакль на русском языке (с возможностью или перспективой перехода на национальный язык).

Третий образовательный цикл проходил непосредственно в Пекинской театральной академии. Это открывало возможность локализации занятий в национальной языковой среде, проведения совместных уроков (мастер-классов) по сценической речи с преподавателями национальной театральной школы.

Содержанием подготовительного и учебного процесса стали работа с переводчиком, стыковка смыслового содержания текстов на русском и национальном языках, параллельные технологические занятия национальной сценической речью и занятия-репетиции ранее подготовленного учебно-речевого спектакля с переходом на национальный язык. Творческий поиск и пробы в работе на китайском языке стали реализацией комплекса технологических навыков актерского искусства (включая и сценическую речь) в авторском материале. Осуществлялись освоение словесного действия на национальном языке, перенос ранее сформированных смыслов, навыков коллективного рассказа и сценического диалога в работу над фрагментами текста романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в переводе на китайский язык.

Заключение

1. Обобщение опыта работы по российско-китайскому образовательному проекту позволило представить процесс речевого обучения китайских студентов-актеров как сложное системное образование, развернутое во времени и разделенное на три этапа, или речевых образовательных цикла.

2. Особое значение в работе с китайскими студентами приобретает билингвизм, преподавание с использованием двух языков. Это позволяет активизировать национальный элемент в актерском и речевом обучении.

3. Реальный опыт осуществления экспериментального театрально-образовательного проекта показал возможность переноса актерских навыков и речевых умений, полученных при обучении на двух языках, в художественную практику на национальном языке.

Проверка научной состоятельности и практической обоснованности российско-китайского театрально-образовательного проекта «2+2» Центральной академии драмы (Пекин) и Российского государственного института сценических искусств – РГИСИ (Санкт-Петербург) продолжается. В статье сделана попытка рационального осмысления пройденного пути, первого письменного изложения некоторых результатов «поисков и находок». «Аналитическое просеивание» полученного опыта в полном объеме – дело последующих размышлений и публикаций по проекту «2+2».

Источники | References

1. Арефьев А. Л., Арефьев П. А., Дмитриев Н. М. Стратегия России в экспорте образования // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: ежегодник / отв. ред. А. Л. Арефьев. М.: ФНИСЦ РАН, 2019. Вып. 4.
2. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М.: ИЦПКПС, 2006.
3. Баранова И. И., Чуваева К. М. Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации // Научно-технические ведомости СПб ГПУ Петра Великого. Серия «Гуманитарные и общественные науки». 2011. Вып. 1.
4. Васильев Ю. А. Пути интенсификации обучения сценической речи в условиях национальной студии // Проблемы и перспективы театрального образования: сб. науч. трудов / отв. ред. П. В. Романов. Л.: Изд-во ЛГИТМиК, 1986.
5. Васильев Ю. А. Речевое воспитание актера национального театра в русской театральной школе: автореф. дисс. ... к. иск. Л., 1983.
6. Васильев Ю. А., Куницын А. Н. О речевом обучении актеров национального театра в русской театральной школе // Теория и практика сценической речи: сб. статей. СПб.: Изд-во ЛГИТМиК, 1985.
7. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М. - Берлин: Директ-Медиа, 2014.
8. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Изд-е 4-е, перераб. и доп. М.: Русский язык, 1990.
9. Воспитание актеров в национальных студиях: сб. статей / отв. ред. О. М. Кайдалова. М.: Изд-во ГИТИС, 1979.
10. Галендеев В. Н., Кириллова Е. И. Групповые занятия сценической речью // Сценическая речь: прошлое и настоящее: избранные труды кафедры сценической речи СПбГАТИ. СПб.: Изд-во СПбГАТИ, 2009.
11. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 // Российская газета. Федеральный выпуск. 2018. 9 мая.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: БРЭ, 2002.

13. Плахотная Ю. И. Понимание лингвокультурных кодов в межкультурной коммуникации // Современное искусство в контексте глобализации: наука, образование, художественный рынок: VIII Всероссийская научно-практическая конференция (16 февраля 2018 г.). СПб.: Изд-во СПб ГУП, 2018.
14. Романов П. В. Воспитание актера в условиях национальной студии (на материалах чувашских студий ГИТИС и ЛГИТМиК): автореф. дисс. ... к. иск. Л., 1977.
15. Ручин В. А. Сфера образования в контексте российско-китайского межкультурного диалога // Известия Саратовского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2013. Т. 12. Вып. 3.
16. Степин В. С. Пушкин в эпоху кинематографа и компьютерного письма // Степин В. С. Цивилизация и культура. СПб.: Изд-во СПб ГУП, 2011.
17. Сунь Янь. Способ инновации в интернационализации высшего образования в геоэкономической стратегии «Один пояс - один путь» // Гуманитарный вектор. Серия: «Философские науки». 2017. Т. 12. № 3.
18. Филимонова М. С., Крылов Д. А. Билингвизм как тенденция языкового развития современного общества // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5558>
19. Черная Е. И. Курс тренинга фонационного дыхания и фонации на основе упражнений Востока: учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГАТИ, 2014.
20. Черная Е. И. Основы сценической речи. Фонационное дыхание и голос: учебное пособие. СПб.: Лань; Планета музыки, 2012.
21. Шелехова Л. В., Панеш А. А. Структура личностно-смысловой сферы // Культурная жизнь Юга России. 2011. № 5 (43).
22. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Изд-е 2-е, стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2004.
23. Kharkhurin A. V. The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking // Bilingualism: Language and Cognition. 2008. Vol. 11. № 2.

Информация об авторах | Author information



Велединский Олег Валерьевич¹

¹ Российский государственный институт сценических искусств, г. Санкт-Петербург



Veledinskii Oleg Valer'evich¹

¹ Russian State Institute of Performing Arts, St. Petersburg

¹ maksimov.1990a@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 17.10.2021; опубликовано (published): 20.11.2021.

Ключевые слова (keywords): межвузовские обмены; обучение китайских студентов; актерское искусство; этапы речевого обучения; билингвизм; inter-university exchanges; training of Chinese students; art of acting; stages of speech training; bilingualism.