

Министерство образования и науки Российской Федерации
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования
«Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический
университет (РИНХ)»

Таганрог, 14 апреля 2017 года

Таганрог
2017

УДК 378

ББК 74

Т 33

Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: Сборник материалов Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 14 апреля 2017 г. / Науч. ред. Карнаухова Т.И. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2017.– 714 с.

ISBN 978-5-9908553-5-9

Научный редактор:

Карнаухова Т.И., кандидат педагогических наук, профессор, заслуженный работник культуры РФ, заведующий кафедрой музыкального и художественного образования Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Редакционная коллегия:

Надолинская Т.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального и художественного образования Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Дядченко М.С., кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкального и художественного образования Таганрогского института имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

Пономарева Е.В., старший преподаватель кафедры музыкального и художественного образования Таганрогского института имени А.П.Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)».

В сборнике публикуются научные статьи и материалы, представленные на международную научно-практическую конференцию «Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации» деятелями искусств и культуры, преподавателями, аспирантами, магистрантами, студентами высших учебных заведений (педагогические вузы, вузы культуры и искусства), преподавателями средних профессиональных учебных заведений (колледжи искусств, музыкальные колледжи, колледжи культуры, педагогические колледжи), педагогами музыкальных, художественных и общеобразовательных школ.

ISBN 978-5-9908553-5-9

© Издательство Таганрогского института имени А. П. Чехова, 2017.



ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

Сердечно приветствую участников Международной научно-практической конференции «Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации».

Сегодня все большее значение приобретают вопросы сохранения мирового культурного наследия, развития традиций в области музыкального и художественного образования, изучение передового опыта в сфере инновационной педагогики.

Организаторам конференции удалось привлечь представительный состав известных ученых в области педагогики искусства. Участниками конференции стали более 120 научных деятелей, педагогов, руководителей образовательных организаций, учителей, работников дополнительного образования, аспирантов, магистрантов. На конференцию представили свои статьи авторы из десяти стран мира (Российской Федерации, Франции, США, Саудовской Аравии, Китая, Южной Кореи, Эквадора, Белоруссии, Украины, Казахстана) и двадцати субъектов Российской Федерации. Из них 18 докторов наук, профессоров, 47 кандидатов наук, доцентов. Конференция собрала участников из 46 учебных заведений, среди которых 28 ведущих вузов России и стран участников.

Выражаю уверенность в том, что научный форум позволит обсудить современные подходы и технологии музыкального и художественного образования и обменяться передовым педагогическим опытом подготовки высокопрофессиональных педагогов-музыкантов и учителей изобразительного искусства, откроет новые перспективы плодотворного сотрудничества широких кругов музыкального и художественного научного сообщества.

Искренне желаю всем успехов, вдохновения и научных открытий!

Директор Таганрогского института имени А.П. Чехова, доктор политических наук, кандидат филологических наук Андрей Юрьевич Голобородько

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 1. Теория и практика музыкального образования в условиях современной высшей школы	12
<i>Алексеева Л.Л.</i> О качестве образования на уроках искусства в современной школе	12
<i>Бекмухамедов Б.М., Надолинская Т.В.</i> Сущностные особенности педагогической музыкально-творческой деятельности студентов педвузов	19
<i>Бычкова Н.В., Карнаухова Т.И.</i> Методика вербальной интерпретации музыкальных произведений И.П. Марченко в профессиональном обучении будущих учителей музыки.....	27
<i>Дадашева Э.М.</i> Основные принципы работы над музыкальным произведением	33
<i>Ефремова И.В.</i> Формирование музыкального вкуса обучающихся в условиях провинциального города.....	37
<i>Качаев Р.Н.</i> Ценностные приоритеты современного музыкального образования в национальной школе.....	42
<i>Кириченко Т.Д.</i> Формирование профессиональных компетенций бакалавров профиля «Музыка» в системе высшего образования.....	45
<i>Коломойцев И.Ю.</i> Концертная деятельность как показатель сценического мастерства музыкантов-инструменталистов	49
<i>Командышко Е.Ф.</i> Образовательный туризм как педагогический путь реализации инновационных технологий в подготовке педагога-музыканта.....	55
<i>Коночкина О.И.</i> Некоторые аспекты использования инновационных технологий в процессе компетентностной подготовки будущих учителей-культурологов	63
<i>Королева Т.П., Люй Сюмин.</i> Общее и индивидуальное в постановке певческого голоса	71
<i>Легостаева Е.Е.</i> Структура творческой самореализации студентов факультета искусств	75

<i>Отыч Е.Н.</i> Творческая индивидуальность учителя художественных дисциплин как фактор развития творческого потенциала учащихся общеобразовательных учебных заведений.....	80
<i>Петченко А.Ф.</i> Инструментовка для ансамбля народных инструментов в системе подготовки музыканта-исполнителя	88
<i>Пиджоян Л.А.</i> Самостоятельная работа будущего педагога-музыканта в контексте профессиональной подготовки в вузе: организационный аспект	99
<i>Помазкина Н.Ф.</i> Индивидуальный стиль работы учителя музыки как основа его педагогического мастерства	104
<i>Пономарева Е.В.</i> Электронные музыкальные инструменты в современном вузовском образовании	109
<i>Резникова М.И.</i> Этнопедагогика в русле гражданско-патриотического воспитания будущего педагога-музыканта	114
<i>Рудой Е.Л., Прохоренко А.В.</i> Принцип индивидуализированного обучения как предмет исследования	120
<i>Савенкова Л.Г.</i> Гуманитаризация образования и интегрированное обучение: актуальные условия развития современной школы	126
<i>Теплова Н.В.</i> Профессиональная компетентность учителя музыки: структура и содержание	140
<i>Топилина И.И.</i> Творческое развитие личности через художественную реальность и музыкальное искусство	146
<i>Топилина Н.В.</i> Ценностное самоопределение студентов художественных профилей обучения в социокультурном пространстве вуза	150
<i>Уколова Л.И., Го Хуа, Цзян Вэйцян.</i> Традиции китайской и российской педагогики как основа сотворчества в процессе подготовки учащегося-музыканта	156
<i>Хмелёва А.П.</i> Применение визуализации в музыкальном образовании: преимущества и недостатки	162
<i>Хурматуллина Р.К.</i> Психолого-педагогическая работа в классе камерного ансамбля	166
<i>Шиндаулова Р.Б.</i> Ноогуманистическая мировоззренческая подготовка – ориентир в современной философии образования	172

<i>Шульга В.Н.</i> Ознакомление с музыкальным произведением как особый этап в работе студента-баяниста	179
<i>Гао Ююань.</i> Гуманизация художественного образования как условие формирования инновационного потенциала педагогов-музыкантов	184
<i>Богатов В.В.</i> Подготовка будущего учителя музыки к хормейстерской деятельности	192
<i>Лю Цзин.</i> Государственная политика Китая в сфере музыкального образования	199
<i>Хань Юйцень.</i> Формирование умений художественно-творческой самоорганизации учителя музыки как педагогическая проблема	207
<i>Власов Г.В.</i> Особенности интерпретации художественных образов музыкальных произведений в творческой деятельности оркестрового класса МПГУ	213
<i>Титова А.</i> Об исполнительских подходах прочтения музыкального текста произведения	218

Секция 2. Современные инновационные технологии в преподавании предметов искусства **223**

<i>Ахметзянов Л.М., Грачева Г.В.</i> Опыт внеаудиторной работы в музыкально-художественном образовании и просветительской деятельности обучающихся и студентов	223
<i>Бочкарева О.В.</i> Личность в диалоге с художественным образом анимационного музыкального фильма	231
<i>Володина Е.Е.</i> К вопросу формирования духовных представлений учащихся на основе соотношения смежных традиций религиозных культур	238
<i>Дядченко М.С.</i> Современные цифровые технологии в сфере дополнительного музыкального образования	243
<i>Королева Т.П., Чжан Линьюань.</i> Виды и формы мультимедийного проектирования в музыкальном обучении	248
<i>Лабинцева Л.П.</i> Стратегия использования медиа технологий в профессиональной подготовке музыкантов-педагогов	252
<i>Петрова С.В.</i> Мультимедиа как фактор развития педагогического медиатворчества учителя гуманитарно-художественного профиля	257

<i>Санчез Росеро Кристина Лиссет. The modern information technologies in the teaching of art</i>	264
<i>Фоменко Е.В. Специфика жанра «интервью» в контексте музыкальной журналистики</i>	266
<i>Дорохович Н.А. Специфика искусства сценографии в контексте развития белорусского театрального искусства</i>	271
<i>Сердюков А.А. Музыкальное обучение в свете информационных технологий</i>	279
<i>Чжуан Янь. Мультимедийное оснащение темы «Музыкальное образование в Китае»</i>	285

Секция 3. Музыкаведческие основы профессиональной подготовки педагога-музыканта **288**

<i>Абакарова Б.А. Жанр фортепианного концерта в русской музыке</i>	288
<i>Белан С.В. Актуальные тенденции камерно-ансамблевого исполнительства в современной концертной практике</i>	295
<i>Гаврилова О.А., Латышева Н.А. Единство музыки и слова в романсах С.И. Танеева на стихи А. Фета</i>	302
<i>Гаврилова О.А., Однокольева Е.М. Стилиевые и жанровые особенности фортепианных миниатюр А.К. Лядова</i>	307
<i>Горбулич Г.В. Жанровое развитие камерно-ансамблевой музыки в контексте музыкальной культуры XX столетия</i>	312
<i>Дудин А.Л. Современные тенденции в развитии оркестрово-ансамблевого исполнительства</i>	317
<i>Каминская Е.А., Соковиков С.С. Особенности изучения музыкального фольклора студентами, обучающимися по направлению Музыказнание и Музыкально-прикладное искусство, профиль – Музыкальная педагогика</i>	329
<i>Королева Т.П., Хэ Ин. Изучение стилистических особенностей фортепианной музыки С.В. Рахманинова в вузе и школе</i>	336
<i>Косилкин М.Ю. Исполнительские версии «Кармен» Ж. Бизе как предмет изучения музыкальной истории</i>	340
<i>Мазурина Н.Г. Вариантность народных песен через призму психологии музыкального творчества</i>	348

<i>Мещерякова Н.А.</i> Традиции донской вокальной школы: от Таганрога до Парижа	357
<i>Родин В.А.</i> К юбилею Юрия Ивановича Казакова.....	365
<i>Самохина Н.Н.</i> Особенности ритмической организации музыкальных сочинений И. Стравинского	371
<i>Сернова Т.В., Черняк В.А.</i> В классе Эдуарда Пелагейченко (начальный этап работы со студентом)	376
<i>Тараева Г.Р.</i> Видеопроект в музыкальном обучении как творческая форма	383
<i>Шарма Е.Ю.</i> Вокальное образование в России: к истории вопроса	393
<i>Логунова А.А.</i> О новаторской трактовке финала в опере Верди «Двое Фоскари».....	401
<i>Осадчая М.А.</i> Современные метаморфозы академического музыкального исполнительства	408

Секция 4. Теория и практика современного художественного образования **417**

<i>Аббасов И.Б., Заинчковская М.В.</i> Концепция туристического бренда трассы М-4 «Дон»	417
<i>Балина Т.Г.</i> Специфика духовного воспитания в художественном образовании	420
<i>Колесниченко В.Л.</i> ИКТ – средство повышения эффективности образовательного процесса (предметная область «Искусство»)	427
<i>Моисеева А.Н., Лупандина Е.А.</i> Художественно-эстетическое развитие дошкольников средствами декоративного рисования	435
<i>Пепик О.Г.</i> Особенности организации и проведения непрерывной педагогической практики педагогов-художников	442
<i>Петрова О.А.</i> Интеграция искусств. Опыт работы художественного отделения таганрогской школы искусств	447
<i>Радомская О.И.</i> Развитие художественно-образного мышления обучающихся на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе	450
<i>Смолина Т.В.</i> Основные закономерности психологического воздействия и восприятия цвета	456

<i>Смолин Ю.А.</i> Графическое искусство в работе со студентами профиля «Изобразительное искусство»	463
<i>Чумак М.И.</i> Особенности художественного образования в Королевстве Саудовская Аравия	467
<i>Чумаколенко Н.А.</i> Методические аспекты воспитания духовной культуры школьников на материале медиатекстов о памятниках древнерусского культового зодчества	471
<i>Шаханская А.Ю.</i> Модель формирования медиакомпетентности младших школьников в кружковой работе на материале мультипликации	478
<i>Сагайдак А.А.</i> Психофизиологическое воздействие портрета на личность подростка	484

Секция 5. Музыкально-эстетическое развитие ребенка в условиях общеобразовательной школы **490**

<i>Кабкова Е.П., Стукалова О.В.</i> Возможности интегрированных занятий с младшими школьниками (на примере курса «Русская поэзия в музыке для детей»)	490
<i>Климов В.И.</i> Музыкально-ритмические движения в развитии творческих способностей детей 5-7 лет в учреждениях дополнительного образования	498
<i>Лупандина Е.А., Мамкина Т.А.</i> Формирование эмоциональной отзывчивости ребенка в музыкальной деятельности	501
<i>Плотников К.Ю.</i> Вокальный репертуар для общего музыкального образования: принципы и критерии формирования	505
<i>Тищенко Т.В., Анищенко Н.С.</i> Освоение песенного фольклора Белгородской области в условиях детского певческого коллектива	513
<i>Уколова Л.И., Ван Цзин, Цзян Вэйцян.</i> Условия саморазвития и самоорганизации учащихся в процессе занятий музыкой с педагогом	518
<i>Четверикова Г.М.</i> Потенциал системы музыкального воспитания Карла Орфа в развитии творческих способностей дошкольников	522
<i>Мащенко А.И.</i> Оптимизация формирования музыкально-эстетической компетентности подростков в учреждениях дополнительного образования	530
<i>Тушевская Э.С.</i> Проблема художественно-эстетического развития детей как актуальное направление развития дошкольной педагогики	537

<i>Фоменко В.Н.</i> Урок музыки в концепции праздника	540
<i>Володин С.Е.</i> Личный сайт учителя музыки как образовательный веб-ресурс	545
<i>Жуков С.В.</i> Современный урок музыки в общеобразовательной школе в условиях реализации ФГОС	550
<i>Каракаш Ю.Ю.</i> О проблемах этномузыки в Дагестане и ее воздействии на формирование новой личности	558
<i>Юракова Э.Д.</i> Развитие творческих способностей у учащихся уровня начального общего образования в урочной деятельности через интеграцию музыки и изобразительного искусства	565
<i>Бондарь Д.Ю.</i> Проблема развития музыкально-ритмического чувства детей: теоретико-методический аспект	571

Секция 6. Начальное музыкальное образование: современное состояние и перспективы развития..... 579

<i>Акопян Л.Х.</i> Возможности развития интеллектуальных умений посредством анализа музыкального произведения	579
<i>Апанасенко А.П., Карнаухова Т.И.</i> Воспитание эмоционально-эстетического отношения учащихся к музыкальному искусству	587
<i>Багацкая А.Н., Кошечкина О.Г.</i> Здоровьесберегающие технологии в рамках внеурочной музыкальной деятельности	591
<i>Бурякова Л.А.</i> Государственная стратегия повышения качества музыкального образования в современной школе Франции	594
<i>Вищаненко В.Г.</i> Мультимедийные технологии и методы обучения в процессе формирования художественно-эстетических потребностей младших школьников на уроках музыки	601
<i>Дебрил-Полоусова О.В.</i> Использование методов творческого музицирования в работе с начинающими пианистами	605
<i>Дорошина Л.Л.</i> Некоторые аспекты музыкального образования в США ..	611
<i>Колоскова И.В.</i> Переживание как эстетическая категория в художественно-эстетическом развитии детей раннего возраста	619
<i>Родина Т.Б.</i> Педагогические воззрения Д.Б. Кабалевского и обучение педагогов-музыкантов (музыковедческий аналитический аспект)	627

<i>Рябченко И.В.</i> Педагогическое сопровождение художественно-творческого развития ребёнка в процессе интегрированной музыкальной деятельности	632
<i>Семыкина С.А.</i> Многогранность одаренности и признаки ее проявления у детей	640
<i>Нилов В.Н.</i> Художественно-творческое развитие школьников хореографическим искусством в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования	645
Секция 7. Теория и методика музыкального образования в условиях среднего профессионального образования.....	655
<i>Беккерман П.Б.</i> Учебно-методическое сопровождение творческого развития подростков и молодежи в студиях дополнительного художественного образования в колледжах негуманитарного профиля	655
<i>Воронина И.В.</i> Изучение песен донского края в музыкально-теоретическом блоке дисциплин специальности «Сольное хоровое и народное пение»	661
<i>Карнаухов Н.В., Карнаухова Т.И.</i> Саморегуляция учебно-познавательной деятельности студентов в условиях музыкально-инструментальной подготовки	669
<i>Надлер С.В.</i> Работа в цветной нотации	677
<i>Полякова Т.Г.</i> О специфике дирижерской профессии	684
<i>Топчий О.Н.</i> Опыт внедрения инновационных форм внеурочного взаимодействия педагогов и студентов в колледже культуры	691
<i>Максименко О.А.</i> Инновационные формы организации художественного образования в среднем звене образовательной системы Франции	698
Сведения об авторах	703

Секция 1. Теория и практика музыкального образования в условиях современной высшей школы

Алексеева Лариса Леонидовна,
доктор педагогических наук, доцент,
заместитель директора по научной работе.
*Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования, г. Москва, Россия*

О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ИСКУССТВА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Внимание научного и педагогического сообщества к проблеме качества образования на уроках искусства – явление далеко не новое. Для всех заинтересованных и равнодушных деятелей науки, учителей и методистов именно этот вопрос на уровне минимума или суммы знаний, основ культуры, результатов, достижений, объективных критериев и т.д., был и есть в числе злободневных. Дело не только в том, что результаты педагогического труда, как правило, напрямую связаны и оцениваются, исходя из образовательных, творческих достижений учеников самого разного возраста. В данном контексте можно говорить и о неизбывном стремлении, сохраняющейся потребности учителей-новаторов, учителей-исследователей, а в целом, всех прогрессивных педагогов искусства посвящать свою профессиональную жизнь «обучению с увлечением», «сеять разумное, доброе, вечное». И, соответственно, видеть в своих повзрослевших учениках и выпускниках все то, чему учили и что собственно «формировали, развивали и достигали».

В связи с этим представляется уместным сказать о некоторых нормативных документах в отношении качества образования в целом и на уроках искусства, в частности, что имело и имеет место быть. Приведем лишь отдельные, но показательные во многом примеры. Достаточно вспомнить Постановление ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе», где речь идет о получении учащимися достаточного уровня общего образования и цитируются

мысли В.И. Ленина из его трудов 20-х годов прошлого века, в том числе и о необходимости «разработать детально минимум знаний» [6, 157]. В наши дни Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» включает понятие о качестве образования как «комплексной характеристике образовательной деятельности и подготовки обучающегося...» [8].

Весьма интересно «Инструктивное письмо», изданное Горьковским Краевым Домом Художественного Воспитания Детей, о подготовке и сдаче норм на значок «Искусство Детям Трудящихся», регламентирующее «определенную сумму знаний и навыков (согласно норм) из области МУЗО, ИЗО, Кино, театра и литературы» [1, 1]. Более известно мнение Дмитрия Борисовича Кабалевского, который в свое время считал «весьма трудной задачей в области эстетического образования – установление критерия требований к учащимся» [3, 17]. Для многих современных педагогов и научных сотрудников очевидно, хотя в ряде случаев и не бесспорно, что столь необходимое *качество образования на уроках искусства непосредственно связано с качеством его преподавания*. Что же происходит в реальной педагогической практике с качеством образования на уроках музыки и изобразительного искусства?

Обратимся к итогам работы Всероссийского съезда, в числе участников которого были и представители ассоциаций учителей музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры из различных регионов нашей страны. Этот съезд состоялся 12 августа 2016 года в Москве. На съезде присутствовало 289 участников из 31 субъекта Российской Федерации, в том числе немало специалистов по методике преподавания музыки, изобразительного искусства, а также руководители различных общеобразовательных организаций, учреждений дополнительного образования детей и юношества, представители региональных органов управления образованием различных уровней. Отметим по итогам съезда самое главное.

Отрадно, что в настоящее время наблюдается неподдельная заинтересованность и растущая инициативность учителей музыки и

изобразительного искусства, педагогов дополнительного художественного образования в повышении качества преподавания своего предмета, обновлении традиционных методик и конкретных приемов обучения искусству. Успешно работает Ассоциация Учителей черчения и компьютерного моделирования города Москвы [<https://sites.google.com/site/tdrawingteachersassociation/>], Ассоциация педагогов-музыкантов города Магнитогорска и Челябинской области «Одаренные дети – наше будущее» [<http://www.mgnassoc.ru/>]. Весьма активны и продуктивно работают такие сообщества, как Клуб учителей музыки [<http://www.proshkolu.ru/club/music/>]; Творческая общественная организация «Союз педагогов-художников» [<http://art-teachers.ru/>]; Региональная Ассоциация учителей предметной области «Искусство» города Ульяновска [<http://ipk.ulstu.ru/?q=node/4260>]; Социальная сеть учителей [<http://metodisty.ru/>]; Сообщество учителей музыки [<http://2berega.spb.ru/club/music/>]; Социальная сеть работников образования [Ncportal.ru]; Ассоциация учителей и преподавателей изобразительного искусства Московской области [<http://учителя-подмосковья.рф/index.php/uchastniki-assotsiatsii/item/13-assotsiatsiya-uchitelej-izobrazitelnogo-iskusstva-moskovskoj-oblasti>] и мн. другие.

Широкое и доверительное обсуждение проблем, заинтересованное и открытое профессиональное общение во время работы съезда, выявило принципиальное единство взглядов педагогического сообщества по целому ряду вопросов. Так, прогрессивные, инициативные педагоги рассматривают процесс создания сетевых объединений и внедрения федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе, по предметам музыки и изобразительного искусства, в качестве необходимых и действенных механизмов перспективного развития системы отечественного художественного образования, в том числе, и в плане повышения его качества. Причем качество образования на уроках искусства и его оцену на уроках большинство учителей не связывают напрямую с уровнем развития специальных способностей растущих детей. В данном случае речь о качестве образования идет все в том же общеизвестном направлении – формирование

художественной культуры как неотъемлемой части общей духовной культуры молодого поколения.

Положительно воспринимается появление, можно сказать, качественной составляющей в современных образовательных стандартах, в виде известных требований к результатам освоения основных образовательных программ начального и основного общего образования по учебным предметам «Изобразительное искусство» и «Музыка». Очевидна при этом необходимость разработки новейших методических рекомендаций или пособий с целью дальнейшего разъяснения и детализации обобщенных требований федеральных государственных образовательных стандартов, планируемых результатов освоения учебных предметов искусства для эффективного применения в практической деятельности учителей искусства. И хотя для современной педагогической практики такие материалы разработаны [4, 7 и др.], целесообразно продолжение работы в данном направлении.

Скажем также, что предлагаемые общие критерии для оценки выполнения итоговой работы не вызывают очевидных противоречий со стороны учителей искусства. Поскольку осведомленность о данном (или каком-либо) виде искусства, интерес к занятиям искусством, эмоциональная отзывчивость и умение импровизировать, уровень сформированности специальных навыков, отражают не только специфику искусства как такового, но и предусматривают разные виды художественно-творческой деятельности обучающихся. Подчеркнем также, что имеется в виду практическая, иначе говоря, художественно-творческая деятельность во всем ее разнообразии и известная учителям-практикам «теоретическая» деятельность, а также их непосредственное сочетание [2; 52 - 54].

В широкой образовательной практике сохраняется неоднозначная эффективность применения имеющегося современного методического инструментария, созданного на основе новейших информационно-коммуникационных технологий. Отсюда очевидна проблема скорейшего и виртуозного овладения таким инструментарием со стороны педагогов

искусства, сохраняющаяся инерционность в отношении широкого внедрения новейших и действенных технологий и методов обучения искусству, особенно его развивающихся видов (электронная музыка, компьютерная графика, компьютерный дизайн и др.). Отметим при этом дальнейшее сокращение общего количества учителей изобразительного искусства и музыки по самым разным объективным и субъективным причинам (невысокий престиж профессии и, следовательно, крайне малое количество молодых специалистов, недостаточная для современных уроков искусства материально-техническая оснащенность кабинетов, да и нередкое отсутствие этих самых кабинетов, ограниченные возможности переподготовки и повышения квалификации и др.).

И все же проблема качества образования на уроках искусства в современной школе связана не только со всем тем, о чем сказано или не сказано выше. Как показал опрос учителей в период обсуждения предложений к проекту Концепции преподавания предметной области «Искусство» в мае – июле 2016 года, серьезнейшую тревогу и глубокую озабоченность вызывает недостаток педагогических кадров соответствующих направлений подготовки, т.е. собственно учителей музыки и изобразительного искусства по образованию, не говоря уже о призвании. Т.е., именно таких педагогических кадров для современной школы, которые получили образование по соответствующим профессиональным образовательным программам в высших учебных заведениях и в достаточной степени владеют методиками обучения и воспитания искусством, а также умениями и навыками практической художественной деятельности.

Скажем лишь о некоторых из этих видов, столь привлекательных для детей и увлекающих их в мир большого искусства. Это художественное конструирование и дизайн, декоративно-прикладное искусство, рисунок, игра на каком-либо музыкальном инструменте (в первую очередь, элементарном), пение, драматизация музыкальных произведений, сочинение музыки, импровизация и мн.др. И, хотя в анкетировании участвовало не так много педагогов (135 учителей искусства из 21 региона Российской Федерации),

повод для беспокойства существенный. Понятно, насколько все это затрудняет и без того нелегкий процесс достижения необходимого качества образования на уроках искусства в школе, делает весьма проблематичной реализацию целей и ключевых задач общего художественного образования на современном этапе. И сколь значимо повышенное внимание к проблеме преподавания искусства в школе со стороны всех заинтересованных структур и ведомств, педагогов, музыкантов и художников, а также современных деятелей науки, искусства и культуры.

Еще одним примером для современников может быть труд А. Мусина-Пушкина «Чем должна быть наша средняя – общеобразовательная школа?», напомним, что издан он был в 1915 году [5]. В работе указывается, в том числе, и на редкую возможность для молодежи «слышать исполнение народной песни» в то время, на «решительную необходимость» в гимназиях хорового пения, поскольку «оно одухотворяет и поющих, и слушающих, развивает в них слух, ведет к эстетическому развитию». Особо подчеркивается недостаток в школе ручного труда, «толкового рисования и черчения», как предметов, приучающих «подробно и внимательно наблюдать предметы», и, наконец, музыки, которая может «служить могучим средством развития способностей детей и проводником эстетического чувства» [5, 150]. Эти мысли, высказанные уже более ста лет назад, и современное положение дел, смеем надеяться, станут еще одним поводом для раздумий и действий в отношении качества школьного образования в области искусства «сообразно возможностям и силам» каждого из всех заинтересованных и неравнодушных деятелей отечественного образования и педагогической науки.

Список литературы

1. Инструктивное письмо Подготовки и сдачи норм на значок «Искусство Детям Трудящихся». – Гор. Горький, 1934. – 12 с. (Горьковский Краевой Дом Художественного Воспитания Детей при Горьковском КрайОНО).

2. Искусство. Планируемые результаты. Система заданий. 8 – 9 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Л.Л. Алексеева, Е.Д. Критская, И.Э. Кашекова, Е.П. Олесина; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М.: «Просвещение», 2013. – Серия «Работаем по новым стандартам». – 77 с.
3. Кабалевский, Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы: программа по музыке для общеобразовательной школы. 1 – 3 классы / Д.Б. Кабалевский // – М.: Просвещение, 1983. – С. 3 – 30.
4. Музыка. Планируемые результаты. Система заданий. 5 – 7 классы Пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Л.Л. Алексеева, Е.Д. Критская; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М.: «Просвещение», 2013. – Серия «Работаем по новым стандартам». – 96 с.
5. Мусин-Пушкин А. Среднеобразовательная школа в России и ее значение. – Пб., 1915. – 163 с.
6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917 – 1973 гг. Сост. А.А. Абакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
7. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 3 ч. Ч.2 / [Л.Л. Алексеева, М.З. Биболетова, А.А. Вахрушев и др.]; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. – 240 с. – (Стандарты второго поколения).
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016 г.) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017 г.), статья 2, пункт 29. – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/. – дата обращения 31.03.2017 г.

Бекмухамедов Бекен Мажитович,
доктор педагогических наук, профессор.
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан.

Надолинская Татьяна Васильевна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального и
художественного образования.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

СУЩНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ

Как и любая другая профессия, профессия педагога-музыканта сопряжена с определенными видами подготовки, определяющими специфику самой деятельности учителя музыки. Анализ этой деятельности показал, что в ее основе лежит многообразие содержания, принципов, подходов и методов реализации, т.е. иными словами можно сказать, что в ней «... происходит всестороннее и целостное развитие личности человека, формируется его отношение к окружающему миру» [3, 91]. Соответственно, под деятельностью понимается активность живого организма, направленная на удовлетворение потребностей и регулирующая осознанной целью, в процессе которой устанавливается тесное взаимодействие человека с окружающей средой. Как известно, в истории развития человечества особо значимую роль играла активность человека, связанная с процессом обучения, т.к. во все времена это определяло не только дальнейшее совершенствование человеческого общества, но и сам факт его существования. От того, чему и как были обучены подрастающие поколения, зависели факторы жизнестойкости и выживаемости вида. Однако и в настоящее время значимость активности (и, прежде всего, интеллектуальной активности) в учебной деятельности не потеряла своей актуальности. Поскольку в учебной деятельности активность тесно связана с добыванием той или иной информации, обеспечивающей процесс познания, то

эту форму активности принято определять как познавательную активность.

Основой активности познающего субъекта является его отражательно-преобразовательная деятельность, обусловленная объектом познания, потребностями личности и уровнем развития производства. Источником активности личности выступают экономические и социальные условия жизни, атрибутом активности считается общественно значимая ориентация, направленная на переустройство и совершенствование общественных отношений. Деятельность дает возможность человеку глубоко проникать в сущность изучаемого объекта, обнаруживать закономерности и использовать их для преобразования окружающей действительности в соответствии с потребностями общества, т.е. материальный предмет становится объектом познания постольку, поскольку он включается в сферу человеческой деятельности. Однако сама деятельность не может дать полную картину разнообразных проявлений активности, ее функциональных направленностей и возможностей, поскольку в своей конечной продуктивности сама зависит от степени выраженности активности. В соответствии с этим активность не может трактоваться как нечто неизменное и односложное, она, в зависимости от формы и вида деятельности и ситуации, может проявляться по-разному, иметь различную интенсивность выражения и влиять на продуктивность труда. В научно-педагогической литературе [1, 5-7] активность классифицируется в следующих видах: 1) по характеру проявления: *внешняя* (моторная) и *внутренняя* (мыслительная); 2) по социальной направленности она проявляется в: учебе, труде, науке, общественной деятельности. При этом в учебе отмечены две содержательные особенности активности:

а) *исполнительская* и б) *творческая*. Необходимо отметить, что активность в обучении (а деятельность педагога-музыканта неразрывно связана с обучением) позволяет студенту быстрее и успешнее осваивать социальный опыт, развивает коммуникативные способности, формирует отношение к окружающей действительности. Познавательная активность в учебной деятельности обеспечивает не только интеллектуальное развитие личности. Для нее

характерна высокая степень интегративности содержательного, процессуального и мотивационного аспектов познания. Насколько же зримо выражена эта интегративность в творческом контексте профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта, чтобы определить сущность педагогической музыкально-творческой деятельности? Во-первых, следует отметить, что в сугубо музыкальных видах профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов предметно-специфические знания (постулаты, аксиомы, теоремы и т.д.) системно взаимосвязаны, и без них не может обойтись общая подготовка музыканта. В *теоретической* подготовке, например, весь цикл музыкально-теоретических дисциплин системно строится на основе музыкальной грамоты с дальнейшим ее усложнением, разветвлением и спецификацией предметов. Хорошо усвоенные азы дают возможность дальнейшей прогрессии приобретения теоретических знаний, а вместе с ними, появления и закрепления операциональных систем музыкального мышления (абстрагирование, обобщение, анализ, синтез, умение оперировать музыкально-слуховыми представлениями и т.д.). Другое дело, если перед студентом стоит задача написания двух или трехголосного диктанта по сольфеджио, то способы его решения напрямую будут зависеть не только от умения анализировать, но и от его общих музыкальных способностей, и, прежде всего, умения слышать. Вследствие этого последнее и будет являться признаком, определяющим творческую сущность теоретической подготовки, поскольку без них невозможно осуществление самой музыкальной учебно-теоретической деятельности. Несколько консервативнее выглядит *исполнительская* подготовка, поскольку в этом виде деятельности преобладают незыблемые установки, связанные с требованиями идеального исполнения. Эти установки, будучи сложены в период бурного роста фортепианной техники, продолжают существовать и поныне. В первую очередь это касается исполнительских классов с ориентацией на профессиональную деятельность. Но вместе с тем, в инструментальной подготовке (в частности, фортепианной) также можно выделить ряд специфических моментов, которые на том или ином

этапе обучения будут представлять собой задачи творческого порядка. Именно такими возможностями в инструментальной подготовке обладает система обучения в педагогических вузах, где, в отличие от консерваторий, стали широко применять творческие формы музицирования: подбор по слуху, слуховое транспонирование, элементы простых форм импровизаций в концертмейстерском классе и др. Можно отметить, что творческая деятельность педагога-музыканта должна рассматриваться в соответствии: со степенью включенности субъекта обучения в общечеловеческую культуру, с достижением определенных педагогических результатов (т.е. процесса познания), с использованием соответствующих видов педагогической техники, профессионального мастерства, с реализацией особенностей качеств личности педагога и т.д. Безусловно, все сказанное требует от самого педагога-музыканта определенной степени осознанности производимой деятельности и ее активности. Разумеется, на всех этапах, а особенно там, где речь идет о развитии творческих способностей, учебно-познавательная активность в своей процессуальной части взаимосвязана двумя процессами – *преподаванием* и *учением*. Для творческой деятельности характерны определенные требования к содержанию того и другого процесса.

Например, если в преподавании важное значение приобретает организация созидательного и творческого характера учебно-познавательной деятельности, включение студентов в процесс переноса образца в нетипичную ситуацию, то в учении внимание акцентируется на работе с дидактическими материалами исследовательского и творческого характера. Здесь осуществляется овладение приемами свертывания и переноса, развивается индивидуальный стиль труда. Контроль извне заменяется самоконтролем и самоорганизующей познавательной деятельностью. То есть все операции обоих процессов проходят на четко осознанной основе с повышенным уровнем контроля и самоконтроля. Таким образом, *преподавание* и *учение* являются первыми базовыми процессами реализации познавательной активности в системе педагогического образования, направленными на обеспечение развития

творческого начала. Но они, скорее, затрагивают *организационную* сторону учебно-познавательной активности. Вместе с тем, *содержательная* сторона этой активности, которая была бы направлена на достижение творческих результатов, не может удовлетворяться рамками тех форм деятельности, которые включены в качестве творческих. Одним из условий определения формулировки педагогической музыкально-творческой деятельности студентов является удовлетворение основных требований, предъявляемых вообще к педагогическим системам. Для осуществления этой цели мы исходим из анализа *содержания* требований к педагогическим системам и анализа требований к самой *структуре* системы, предложенной Р.И. Пеньковой [2, 74] и адаптированной к условиям музыкально-творческого развития педагога-музыканта. Требования к *содержанию* педагогической системы:

а) целесообразность содержания, т.е. содержание адекватно цели музыкально-творческого развития, сущности самого феномена креативности, которое необходимо формировать; б) соответствие содержания и форм музыкально-творческого развития, видам профессиональной подготовки (т.е. теоретической, исследовательской, исполнительской и методической); в) содержание должно иметь такой необходимый и достаточный круг знаний и умений, который обеспечил бы переход состояния творческой готовности и обученности студента на более высокий качественный уровень.

2. Требование к *структуре* системы:

а) все компоненты системы расположены в логической и функциональной последовательности; б) структура обеспечивает систематичность и последовательность педагогического воздействия; в) структура обеспечивает систематичность и последовательность деятельности студентов; г) структура системы создает четкий, ритмичный и целесообразный режим деятельности преподавателя и студентов.

В свете выявленных требований к содержанию педагогической системы и организационным процессам познавательной активности, можно определить основные аспекты педагогической музыкально-творческой деятельности

будущего педагога-музыканта общеобразовательной школы. Мы выделяем следующие *направления* этой деятельности, в которых полнее представлены компоненты саморазвития студента, яснее выделены противоречия преподавания и учения, определены движущие силы, обеспечивающие не только усвоение знаний и умений, но и формирование творческих возможностей и интересов личности студента: 1. Самоанализ профессиональной деятельности. 2. Анализ, обобщение и внедрение передового педагогического опыта. 3. Продуктивность (сочинение, изобретение, рационализация) мышления в процессе теоретической, исследовательской, исполнительской и методической подготовки. 4. Самообразование в области всех видов профессиональной подготовки. 5. Задачи, приемы, предметы и результаты учебно-познавательной деятельности, как основа методической обеспеченности творческого процесса.

Рассмотрим указанные направления педагогической музыкально-творческой деятельности педагога-музыканта.

1. *Самоанализ профессиональной деятельности.* Для того, чтобы грамотно планировать учебные занятия, отбирать подходящие способы, средства и методы творческого развития, своевременно реагировать на изменения в учебном процессе, будущий педагог-музыкант должен уметь анализировать свою творческую деятельность как на учебных занятиях по указанным выше видам профессиональной подготовки, так и вне занятий. Анализ должен быть основан на знании принципов и закономерностей учебного процесса и быть направленным на его контроль. Для этого будущему педагогу-музыканту необходимо владеть профессиональными знаниями и умениями, которые закладываются при обучении в вузе. Сюда необходимо отнести знания по дисциплинам базового и профилирующего цикла, связанным, прежде всего, с историей и теорией музыкального образования, методологией и методикой музыкального образования. Среди умений можно назвать умение наблюдать, как за своей, так и за деятельностью других студентов (впоследствии – учащихся школы), анализировать, обобщать, сравнивать, сопоставлять, выделять главное, вскрывать причину явлений, объяснять и т.д.

2. *Анализ,*

обобщение и внедрение передового педагогического опыта. Это очень сложный, кропотливый, творческий процесс. Он требует много сил, энергии, наличия специально отведенного для этого свободного времени, умения видеть главное и второстепенное, умения классифицировать те или иные явления в педагогике. Здесь также важно не просто копировать, а понять суть происходящего в анализируемом опыте другого методиста, вникнуть в основные положения его концепции. Затем только отобрать полезное и рациональное для использования в своем учебном процессе, руководствуясь целесообразностью применения искомым методов.

3. *Продуктивность (сочинение, изобретение, рационализация) мышления в процессе теоретической, исследовательской, исполнительской и методической подготовки.* Этот пункт в большей мере сочетается с предыдущим в отношении рационализации педагогического труда. Продуктивность мышления – это главный компонент процесса творчества.

4. *Самообразование в области всех видов профессиональной подготовки.* Для полноценной реализации самообразования в области всех видов профессиональной подготовки необходимо владеть навыками самообразования в контексте целостной системы профессионального обучения. Это значит, что студент должен уделять внимание не только специальным дисциплинам, но и широкой общепрофессиональной подготовке по следующим формам самостоятельной работы.

5. *Задачи, приемы, предметы и результаты учебно-познавательной деятельности, как основа методической обеспеченности творческого процесса.* Задачи являются центральным звеном любого метода обучения, обуславливают единство и подчиненность всех компонентов, определяют образовательную, воспитательную и развивающую направленность обучения, обеспечивают прогнозирование результатов учебной деятельности. Приемы в структуре методов обучения относятся к механизмам достижения цели. Они обеспечивают полный и завершенный процесс познания, включают обучаемых в активную деятельность коллектива, осуществляют перевод содержания образования в качества формирующей личности. Предмет познания как структурный элемент метода – это одна из бесконечно многих

сторон объекта, выделяемых в конкретном познавательном акте. Предмет формируется познающим субъектом и должен быть представлен дидактически взаимосвязанным единством знаний и умений и соответствующим им опытом нравственных отношений, должен воплощать в себе единство содержательного, процессуального и мотивационного факторов обучения. Результат как законченный элемент в структуре метода рассматривается как степень достижения поставленных задач, характеризуется критериями, отражающими развитие субъекта. Эти критерии указывают на способность личности к практической деятельности по воспроизведению на разных уровнях изучаемого материала: 1) мировоззренческая и этическая направленность воспроизводимого материала; 2) информативная насыщенность и логическая обоснованность воспроизводимого материала; 3) практическая обеспеченность воспроизводимого материала, сформированность интеллектуальных и прикладных умений. Таким образом, анализ педагогической музыкально-творческой деятельности будущего педагога-музыканта позволил определить ее сущность и содержание и сформулировать следующее определение этой деятельности. Педагогическая музыкально-творческая деятельность будущего педагога-музыканта представляет собой направленную на добывание качественно новых знаний, умений и навыков специфическую, регулируемую сознанием, активность, порождаемую потребностями в познании и преобразовании внешнего мира и самой личности. Будучи выраженной в учебно-познавательной деятельности, она представляет собой систему когнитивно-интеллектуальных взаимосвязей человека, которые обуславливают ее педагогическую направленность, характеризуют цели и задачи, принципы, содержание и методы обучения специалиста, основанных на совокупности сенсорно-перцептивных, художественно-образных и интеллектуально-познавательных уровней отражения музыкально-педагогической действительности.

Список литературы

1. Методы активизации познавательной деятельности студентов. / Метод. реком. – Киев: УМК ВО, 1990. – 168 с.
2. Пенькова Р.И. Технология управления процессом воспитания молодежи / Учеб. пособ. – Самара, 1994. – 144 с.
3. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

Бычкова Наталья Валерьевна,
кандидат искусствоведения, заведующий кафедрой
теории и методики преподавания искусства
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.*

Карнаухова Татьяна Ивановна,
кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
музыкального и художественного образования,
заслуженный работник культуры РФ.
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия*

МЕТОДИКА ВЕРБАЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.П. МАРЧЕНКО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В деятельности учителя музыки важнейшей составляющей выступает произнесенное слово о музыкальном произведении. Кто как не учитель своим проникновенным и образным рассказом о музыке затронет струны души ребенка, познакомит его с миром прекрасного, сформирует с помощью слова о музыке (слова грамотного и адаптированного для восприятия детей определенного возраста) эстетический вкус ребенка и расширит его кругозор.

Как показывает практика, учебная и производственно-педагогическая, задача интерпретировать (разъяснить, истолковать) музыкальное произведение композиторов различных исторических периодов, национальных школ и стилей является для студента, будущего учителя музыки, весьма не простой. В этой

связи разработка методики, направленной на развитие у студентов навыков вербальной интерпретации музыкального произведения, всегда являлась первостепенной по важности. Об этом свидетельствуют исследования многих ученых и методистов-практиков России и Беларуси (А. Алексеев, Л. Безбородова, Л. Горюнова, Н. Гришанович, Н. Гродзенская, Г. Коган, В. Рева и др.).

Нам видится необходимым включить в этот ряд и научно-методические работы белорусского исследователя и практика Марченко Ирины Петровны по методике вербальной интерпретации музыкальных произведений. Ее авторская методика направлена на формирование профессиональных компетенций будущего учителя музыки, шире – на решение проблемы популяризации научных знаний о музыке в отечественной педагогике. Все исследования И.П. Марченко – это результат ее многолетнего научного поиска и методических разработок в данном направлении, а также практической апробации методики, как со студентами музыкально-педагогических специальностей вузов, так и в области популяризации музыкального искусства.

Разработке компонентов авторской методики И.П. Марченко посвящены монография «Развитие навыков вербальной интерпретации музыкальных произведений в процессе профессиональной подготовки учителя музыки» [3], учебно-методическое пособие «Педагогический рассказ о музыкальном произведении» [4], ряд статей и других учебно-методических материалов [1; 2]. Рассмотрим основные положения авторской методики.

По мнению И.П. Марченко, в совершенствовании навыков интерпретации музыкального произведения в ходе профессиональной подготовки студентов следует переключить их внимание с процесса познания музыкального произведения на оформление результатов этого процесса – организацию вербальной (словесной) интерпретации.

Дефиницию «вербальная (словесная) интерпретация музыкального произведения» И.П. Марченко предлагает понимать следующим образом: «это творческая деятельность, в процессе которой происходит осмысление

содержания музыкального сочинения», обязательным итогом которой выступает письменное или устное высказывание [1, 23]. Исследователь предлагает систематизировать многообразие содержательной формы вербальной интерпретации в соответствии с ее определенной учебно-воспитательной целью следующим образом: в зависимости от избранного *жанра* (аналитический этюд, аннотация, научное исследование, педагогический рассказ, рецензия и др.), *подхода* (аксиологический, кибернетический, психологический, семиотический и др.), *аспекта* (жанрово-интонационный, интонационно-фабульный, историко-стилевой, структурный, целостный и др.), *метода познания* (научный, научно-художественный, художественный), *стиля изложения* (научный, научно-популярный, научно-художественный, публицистический) [1, 23-24].

Важнейшим и убедительным жанром вербальной интерпретации, как считает И.П. Марченко, выступает *педагогический рассказ* о музыкальном произведении, теоретический фундамент которого – научное знание о музыкальном искусстве. Отличительными характеристиками педагогического рассказа, обусловленными во многом детской целевой аудиторией – слушателей «слова о музыке», выступают его образность, целостность, доступность, грамотность, эмоциональность.

В число основных навыков написания педагогического рассказа, формирующихся в процессе освоения студентами методики И.П. Марченко, определены такие, как:

- 1) осознанный отбор фактов, событий, примеров, поясняющих идею (цель) интерпретации;
- 2) выстраивание, изложение материала согласно композиционной логике;
- 3) организация рассказа с учетом психофизиологических возможностей учащихся и уровня их музыкально-теоретических знаний;
- 4) грамотное употребление музыкальной терминологии;
- 5) активное использование различных приемов эмоционального воздействия [4, 3].

Центральным, по мнению И.П. Марченко, компонентом в освоении методики вербальной интерпретации музыкального произведения выступает развитие у будущих учителей музыки навыков описания образно-тематического материала музыкального произведения [2]. Под образно-тематическим материалом автором методики понимается конкретный комплекс средств музыкальной выразительности, образующий тему и ее элементы.

Необходимость разработки данного компонента методики вызвана, как справедливо замечает И.П. Марченко, существующими у будущих учителей затруднениями в раскрытии художественной специфики музыкального произведения. В речи современных студентов часто присутствуют невыразительность, различные смысловые и грамматические ошибки, косноязычие, неэмоциональность подачи, что требует корректировки либо формирования навыков в выборе интонационно-синтаксических и лексических речевых средств. Кроме этого, допускаются ошибки и в использовании основных музыкально-теоретических понятий. В этой связи предложенная И.П. Марченко методика описания образно-тематического материала музыкального произведения направлена на формирование и совершенствование у студентов навыков вербальной интерпретации музыки в рамках нормативности речи. Ее центром является разработанный автором «Словарь интерпретатора музыки», в котором И.П. Марченко предлагает новый подход в его организации – принцип лексической сочетаемости определений (в форме прилагательных и глаголов, изложенных в алфавитном порядке) с научными понятиями, применяемыми при описании музыки.

И.П. Марченко противопоставляет свой словарь «Словарю эстетических эмоций» из исследования В.Г. Ражникова «Резервы музыкальной педагогики», адресованного учащемуся с целью расширения эмоционального поля в процессе восприятия и интерпретации музыки и содержащему определения-наречия, близкие по настроению.

«Словарь интерпретатора музыки» И.П. Марченко состоит из двух разделов. Первый раздел – «Образно-эмоциональные характеристики» –

включает подразделы «Характер музыки» и «Музыкальный образ». Второй раздел – «Средства музыкальной выразительности» – содержит лексику, характеризующую мелодию, ритм, гармонию, фактуру, темп, динамику и тембр [2, 58-62].

Материалом для описания образно-тематического материала музыкального произведения должны выступить его нотный текст и конкретная исполнительская интерпретация. Кроме словаря И.П. Марченко адресует будущему учителю музыки для освоения и своеобразный алгоритм работы над текстом вербальной интерпретации (и методические рекомендации к нему), который включает:

- 1) прослушивание музыкального произведения без нот;
- 2) работа с нотным текстом, анализ текстовых ремарок;
- 3) прослушивание музыкального произведения с нотами;
- 4) анализ элементов музыкального языка;
- 5) анализ научной литературы, посвященной предмету интерпретации;
- 6) составление плана описания;
- 7) создание текста описания [2, 57-58].

Методика вербальной интерпретации музыкальных произведений И.П. Марченко получила экспериментальную апробацию в процессе подготовки учителей музыки на факультете эстетического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Для достижения наилучших результатов работа по развитию навыков вербальной интерпретации ведется в рамках музыкально-теоретических дисциплин постоянно и целенаправленно: от анализа и характеристики отдельных средств музыкальной выразительности при изучении тематики «Теории музыки», «Гармонии», «Полифонии» – до анализа целостного музыкального произведения в рамках содержания дисциплины «Анализ музыкальных произведений».

Как свидетельствует практика, методика И.П. Марченко по совершенствованию навыков вербальной интерпретации музыки, применяемая

в профессиональном обучении будущих учителей музыки, является эффективной в использовании. Она способствует формированию таких важных качеств речевой деятельности студентов, как эмоциональность, выразительность, нормативность и богатство лексики. Одновременно совершенствование навыков вербальной интерпретации содействует развитию у студентов творческого начала и музыкального мышления. В этой связи, представленные методические разработки И.П. Марченко имеют для музыкальной педагогики значимую научную и практическую ценность.

Список литературы

1. Марченко, И.П. Вербальная интерпретация музыкального произведения как компонент речевой деятельности учителя / И.П. Марченко // История, теория и методика преподавания музыкального искусства: сб. науч. ст. / БГПУ; введ. и общ. ред. С.Н. Немцовой. – Минск, 2009. – С. 20-26.
2. Марченко, И.П. Методика описания образно-тематического материала музыкального произведения / И.П. Марченко // Теоретические основы музыки: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / Н.В. Бычкова, И.П. Марченко, В.С. Столярова, В.Н. Яценко; УО «Белорус. гос. пед. ун-т». – Минск, 2012. – 138 с. – Библиогр.: с. 93-95 (40 назв.). – Рус. – Деп. в ГУ «БелИСА» 12.07.2012 г., № Д1201232. – С. 54-65.
3. Марченко, И.П. Развитие навыков вербальной интерпретации музыкальных произведений в процессе профессиональной подготовки учителя музыки / И.П. Марченко. – Минск: Бестпринт. – 2005. – 140 с.
4. Педагогический рассказ о музыкальном произведении : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. И.П. Марченко, Н.М. Кенько. – Минск: БГПУ. – 2007. – 87 с.
5. Карнаухова Т.И., Быкасова Л.В. Интерпретативный дискурс: музыкальный образ, символ, смысл: монография. – Таганрог: Изд-во Таганрог.гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2011. – 172 с.

Дадашева Эркиназ Муслимовна,
доцент.

*Институт культуры и искусств
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический
университет», г. Махачкала, Дагестан*

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

Методика обучения игре музыкального произведения условно можно разделить на ряд этапов, начинается оно с предварительного проигрывания, которое в музыкальной педагогике часто называют суммарным. Разучивая со своими учениками-баянистами и аккордеонистами те или иные музыкальные произведения, педагог может преследовать различные цели, но он никогда не должен забывать, что главная цель воспитание полноценного музыканта-художника.

Иногда методика организации игры над произведением имеет иную цель и направленность, например, ознакомления с педагогической литературой или развитие навыков чтения нотного текста, в этих случаях произведение не доводят до высокого уровня исполнения, проходят его в черновом варианте. Такое произведение совершенно необходимо для предварительного общего ознакомления с произведением, ибо первое, самое свежее и самое яркое представление о нем. Стимулирует дальнейшую работу учащегося. Ученик, который сам еще не в состоянии суммарно проиграть произведение, прослушивает его в исполнении педагога. Надо придерживаться теории и методики игры, во время проигрывания темпа, близкого к установленному автором, не допускать множества поправок и остановок, чтобы не прерывать общего течения музыки. При этом возможны некоторые замедления и упрощения трудных мест.

На более поздних этапах развития методики организации игры учащегося рекомендуется зрительное чтение нотного текста, когда звучание

воссоздается с помощью внутреннего слуха как можно ближе к реальному. Этот прием ознакомления с произведением ближе к реальному, который будет доступен ученику лишь в том случае, если педагог будет воспитывать в нем соответствующие навыки с первых шагов обучения игры на инструменте.

После общего ознакомления с произведением начинается детальный разбор его. Методика такова: ученик очень медленно проигрывает произведение, останавливается на всех трудных местах, чтобы осознать их, глубоко вникает в текст (в его ритмические, звуковысотные, динамические, фактурные и другие особенности). На этой стадии работы он должен абсолютно точно усвоить нотный текст, разобраться в строении произведения. Если это крупное произведение (например, часть сонаты или концерта), необходимо проанализировать его форму и определить, где главная, где побочная партия (если такие имеются), разобраться в его мелодике, гармонических особенностях музыкального материала, в цезурах и т.д.

Методика игры – это обязанность педагога следить, чтобы ученику было понятно все до мельчайших подробностей, чтобы он не допускал ритмических неточностей или гармонических упрощений. Подобные ошибки чаще всего происходят в тех случаях, когда ученик, еще не разобрав, как следует музыкальный текст, пытается исполнить его наизусть.

Требовать, чтобы произведение выучивалось наизусть, педагог может, только убедившись, что ученик хорошо разобрался в музыкальном тексте. Придерживаясь методики игры, то не менее важной на этой стадии изучения произведения является работа по подбору аппликатуры. Если в нотах аппликатура не обозначена, надо ее расставить. Некоторые ученики невнимательно относятся к аппликатуре. Для этого обязательно нужно педагогу приучить ученика самостоятельно расставлять аппликатуру не под контролем педагога, и потом наступит вторая стадия его разучивания – техническая отделка. Здесь мелодика игры такая: работа над произведением

делиться нами на стадии условно, для лучшего освещения вопроса, на практике же эти стадии резко не разграничиваются, только в процессе разучивания делается ударение на том или другом виде работы.

В период технической отделки произведения главная задача педагога и учащегося – окончательно определить технические приемы для лучшего воплощения авторского замысла, хотя в методике игры на этой стадии основное ударение делается на усвоение отдельных художественных и технических сторон, педагог должен предостеречь баяниста-аккордеониста от поверхностного понимания произведения.

Окончательно определить технические приемы для лучшего воплощения авторского замысла, хотя в методике игры на этой стадии основное ударение делается на усвоении отдельных художественных и технических сторон, педагог должен предостеречь баяниста-аккордеониста от поверхностного понимания произведения. Технические навыки, необходимые баянисту и аккордеонисту, учащийся приобретает, главным образом, на упражнениях и этюдах, а во время разучивания музыкального произведения только закрепляет их, придерживаясь методики игры на инструменте. Для преодоления отдельных технических трудностей можно рекомендовать метод вариантов – ритмических, динамических, штриховых. Чтобы наиболее полно прочувствовать и понять каждую мельчайшую художественную и техническую особенность произведения, учащийся должен уметь сыграть его без ошибок в очень замедленном темпе.

Техническая отделка произведения, усвоение его содержания и выучивание наизусть происходят почти одновременно. Таким образом, методика обучения игре, к концу которой ученик должен вполне овладеть произведением, то есть понять его художественное содержание, играть выразительно, преодолеть технические трудности и выучить произведения наизусть. Умение выучивать произведения наизусть и длительное время не забывать их необходимо постоянно воспитывать в исполнителе с самого

начала обучения. Однако по методике игры нецелесообразно заучивать произведение, не уяснив его содержания, плана и технических задач.

Чтобы выученное произведение надолго и прочно сохранилось в памяти, надо уметь играть его без нот, начиная с любого места, по требованию педагога, а также исполнять его в замедленном темпе. Полезно играть наизусть аккомпанемент партию (правой руки) отдельно и партию левой руки.

Но методика игры такова, если моторная память у ученика развита недостаточно, рекомендуется разобрать с ним за небольшой промежуток времени значительное количество этюдов или пьес с мелкой техникой. Для прочности запоминания произведения полезно также. Такое проигрывание (в замедленном темпе) помогает выявить нетвердо выученные места и закрепить их. Этот очень важный навык следует воспитывать в учениках также с самого начала методики обучения игре на этом этапе это разучивание музыкального произведения, чтобы выполнить эту задачу, педагог сам должен знать все детали произведения и его общий исполнительный план.

На заключительном этапе работы над музыкальным произведением особое внимание нужно уделить углубленному проникновению в содержание и выполнению авторского замысла в исполнении учащегося, для этого необходимо внимательно вслушиваться в музыку.

В педагогической практике приходится наблюдать такие случаи: ученик, технически хорошо овладев музыкальным произведением, не может сыграть произведение осмысленно и убедительно. В таких случаях полезно бывает отложить это произведение на некоторое время, не опасаясь, что оно в какой-то степени «ускользнет» от пальцев. Возвратившись к нему, после перерыва, исполнительские навыки возвращаются очень быстро.

Список литературы

1. Алексеев И. Методика преподавания игры на баяне. – М., 1962.

2. Вардюломос А. Музыкальная грамота для баянистов и аккордеонистов. – М., вып. 4, 1964.
3. Липс Ф. Искусство игры на баяне – М., 1985.

Ефремова Ирина Викторовна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования.
*ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина», г. Елец, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА

В настоящее время система общего образования акцентирует внимание на культурном становлении взрослеющей личности, развитии ее познавательных и художественно-творческих способностей. Важная роль в этом процессе отводится музыкальному искусству, которое, включая различные жанры, стили и направления, содержит огромный духовный потенциал, способный приносить людям радость и эстетическое наслаждение. Безусловно, знакомство с его лучшими образцами происходит в ходе изучения предметной области «Искусство» на уроках музыки, основополагающая цель которых – формирование музыкальной культуры школьников как неотъемлемой части их духовной культуры (Д.Б. Кабалевский). Вместе с тем, необходимо уточнить, что понятие «музыкальная культура» включает в себя более богатое содержание, чем просто «музыка», причем в работах ученых раскрываются основные подходы к развитию музыкальной культуры взрослеющей личности посредством освоения разнообразного мира музыкального искусства. Бесспорно, музыка волнует современных школьников, вызывает у них определенные настроения и переживания, однако чувство удовлетворения возникает лишь тогда, когда музыкальное искусство становится доступно для их восприятия. Развивая способность понимать музыку, чувствовать ее выразительность и красоту, педагог-музыкант не только дает обучающимся

определенные знания, но и систематически воспитывая интерес к ней, целенаправленно формирует их *музыкальный вкус* (познавательное отношение личности к музыке, проявляющееся в способности понимать, оценивать и адекватно воспринимать произведения музыкального искусства). Раскрывая содержание этого понятия, мы установили, что, данный феномен необходимо рассматривать и как разновидность художественно-эстетического вкуса, и как компонент музыкально-эстетического сознания в структуре музыкальной культуры личности. Следовательно, музыкальная культура и музыкальный вкус – понятия комплементарные.

В тоже время, несмотря на позитивные тенденции, отмечаемые в системе общего музыкального образования (систематическое обновление содержание программ по музыке, расширение возможностей внеурочной деятельности учащихся и др.), в современной практике наблюдается массовое увлечение школьников популярной и развлекательной музыкой. Полученные нами результаты констатирующего этапа эксперимента также свидетельствуют о том, что в рейтинге музыкальных предпочтений обучающихся она лидирует и сегодня. В первую очередь это связано с тем, что в настоящее время на формирование музыкального вкуса подрастающего поколения существенное влияние оказывает окружающая среда, являющаяся сферой их жизненной активности, развития и образования. Значительную роль в этом играют средства массовой информации и коммуникации, в частности, интернет и телевидение, обеспечивающие, с одной стороны, доступность и простоту получения различной музыкальной информации, с другой – пропагандирующие, в большинстве своем, музыку низкого художественного качества. Проведенный нами анализ музыкальных программ, транслируемых на наиболее доступных и предпочитаемых школьниками каналах телевидения, позволяет констатировать, что за неделю проходит приблизительно 25-30 музыкальных передач (в основном развлекательного характера), тогда как в общеобразовательном учреждении имеется возможность посетить всего один урок музыки, где происходит знакомство с лучшими образцами музыкального

искусства. Очевидно, что один учитель музыки в рамках своего предмета не может сформировать сознание обучающихся на истинных шедеврах искусства и противостоять тем негативным сторонам социальной среды, тому объему музыкальной информации низкого художественного качества, которая окружает и воспитывает их с детства.

Таким образом, современная культурная реальность отличается доступностью и множественностью музыкальной информации различного художественного качества, выбор которой в большинстве своем зависит от личностных предпочтений слушателя, от сформированности его музыкального вкуса. Это еще раз подтверждает актуальность рассматриваемой проблемы и позволяет определить возможные пути ее решения в условиях нашего провинциального города.

Определение «провинциальный город», как отмечается в современных источниках, точнее подходит к городам областного и районного значения, сохранившим не только традиционный уклад жизни, но и исторические памятники архитектуры. Одним из таких старинных городов является Елец. Это – небольшой купеческий городок (общее количество населения – 105,3 тысяч человек), сохранивший свою самобытность и уникальность. Здесь проживают обычные люди, обладающие разносторонними потребностями, однако, с ограниченными возможностями их реализации. Тем не менее, в городе есть все необходимые ресурсы, кадровый потенциал и, конечно, создана культурно-образовательная среда, способствующая успешному развитию и саморазвитию личности.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что смысловое наполнение словосочетания «культурно-образовательная среда» многозначно, однако в исследованиях последних лет исследуемый феномен раскрывается как «педагогически целесообразно организованная среда региона или учреждения..., характеризующаяся постоянством, многоаспектностью влияний, компенсаторными функциями» [1, 7]. Она дает возможность анализировать,

воспринимать реальные процессы, происходящие в конкретной среде, в конкретном городе, в конкретном регионе.

Использование понятия «педагогический потенциал культурно-образовательной среды», – пишет Е.П. Белозерцев, – позволяет расширить границы интересов педагогики, включая в нее окружающую действительность в качестве источника, движущей силы развития и педагогического средства личности» [2, 199].

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что культурно-образовательная среда, представляя собой единство системы образования (учебные заведения, внешкольные учреждения) и объектов культуры (культурно-просветительные учреждения и др.), должна, согласно своим лексическим характеристикам, не только обучать школьников, но и выполнять ведущую роль в их культурном становлении. Однако, изучая культурно-образовательную среду нашего провинциального города, стоит отметить некоторые его характерные особенности: во-первых, удаленность от центров культуры, в связи чем, редкие контакты обучающихся с известными музыкантами и исполнителями; во-вторых, незначительное количество учреждений культуры; в-третьих, преобладание самодеятельного искусства над профессиональным и др. Тем не менее, перед учителями музыки ставится единая задача – достижение оптимального уровня развития их музыкальной культуры, показателями которой являются социально-художественный опыт, эмоционально-творческое восприятие, музыкальные потребности и склонности, и, конечно же, музыкальный вкус. Следовательно, педагог-музыкант в условиях провинциального города, выполняя координирующую и направляющую функции, должен создать условия, с одной стороны, формирующие постоянную потребность в общении с музыкой различных жанров, стилей и направлений, а с другой – помогающие современным школьникам понимать и ценить высокохудожественные образцы музыкального искусства, т.е. сформировать их «здоровый» музыкальный вкус. На основании этого мы считаем возможным рассматривать этот процесс как целенаправленный и педагогически

управляемый, учитывающий влияние среды и психофизиологические особенности обучающегося на каждом возрастном этапе.

Ведущим методологическим ориентиром в достижении поставленной цели должен стать средовой подход, который, с нашей точки зрения, позволит соотнести исследуемый процесс с реальной жизнью подрастающего поколения, а также совершенствовать его в условиях культурно-образовательной среды провинциального города, т.е. совместными усилиями школы, семьи, учреждений культуры и т.д. Основой рассматриваемого процесса, безусловно, является взаимодействие учителя и обучающихся при преобладающей роли педагога, причем его первостепенной задачей в этом направлении должно стать включение внепрограммной информации в систему формируемых в школе знаний, а также использование школьных знаний при восприятии и критическом осмыслении продуктов СМИ. В итоге, педагог-музыкант фактически формирует новые параметры осмысления музыкальной информации. Основания для такого утверждения дает реализация принципа связи музыки с жизнью: музыка отражает окружающую действительность – человек под воздействием музыки изменяет жизнь – музыка отражает жизнь. Таким образом, целесообразное использование ресурсов культурно-образовательной среды будет способствовать эффективному формированию музыкального вкуса обучающихся в условиях провинциального города.

Список литературы

1. Барышников, В.Я. Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре: автореф. канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Я. Барышников. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. – 22 с.
2. Белозерцев, Е.П. «Философско-педагогическое наследие Отчего края» в контексте профессионального становления» / Е.П. Белозерцев // Известия Воронежского государственного педагогического университета 2014 г. № 1 (262).– с.197-207.
3. Ефремова, И.В. Педагогические условия формирования музыкального вкуса у учащихся 5-6 классов общеобразовательной школы: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Ефремова. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2015. – 202 с.

Качаев Рагим Надирович,
доцент.

*Институт культуры и искусств
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет», г. Махачкала, Дагестан*

ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современное музыкальное образование выступает важной областью гуманитарного познания, приоритетность которого в наше время становится все более очевидным фактом. Художественное освоение мира, в сравнении с его научным познанием, отличается большей полнотой и всеохватностью бытия, ярко выраженной диалогической, личностно-ценностной направленностью.

Проблема освоения музыки школьниками как художественного аналога мира – одна из актуальных в педагогике искусства. С учетом ее позиции сегодня создаются музыкально-образовательные концепции, программы, методики. В ходе их разработки, как мы полагаем, необходимо не только учитывать и отражать имеющиеся достижения теории и практики музыкального образования, но и специфические особенности национального менталитета как сущностной характеристики того или иного народа, его духовной культуры.

Сегодня крайне важно осмыслить духовно-ценностные приоритеты музыкального образования в национальной школе, в данном случае – в общеобразовательных школах Дагестана. Для этого следует более пристально рассмотреть не столько художественно-технологические, сколько идейно-мировоззренческие стороны преподавания музыки в национальной школе. Эта задача напрямую связана с проблемой национального воспитания, значение и суть которой обсуждается с давних времен.

Педагоги-мыслители прошлого особо подчеркивали, что, говоря о национальном – в искусстве ли, в политике или педагогике, надо руководствоваться вершинами, до которых способно возвыситься национальное. Что же следует понимать под национальным воспитанием как «сверхзадачей» общего и музыкального образования?

В свое время К.Д. Ушинский писал: «Есть одна только общая для всех прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание – это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь даст воспитателю верный ключ к сердцу человека и могущественнейшую опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми склонностями» [1, 117].

Очевидно, народность как высшая духовно-нравственная идея, и должна стать приоритетной для музыкального образования в национальной школе. Конкретизировать смысл обозначенного феномена можно понятием национальное чувство, понимаемое не как «слепой инстинкт», а как средоточение лучших сил и качеств человека, позволяющих ему преодолеть эгоизм и направить всю силу души к благу народа, как высшей этической ценности.

Программа по музыке, разработанная под руководством Д.Б. Кабалевского, пронизана идеями высокой духовности и нравственности. Думается, что мы все еще не можем до конца осознать смысловую квинтэссенцию этой необычной музыкально-педагогической «симфонии». Проекция идей данной программы на музыкальное образование в национальной школе может и должна подсказать верную стратегию и тактику организации и проведения уроков музыки. Адаптации и конкретизации в этом случае может подлежать многое – музыкальный материал, объем знаний и умений, методы работы. Однако главное – духовно-этическую направленность музыкальных занятий со школьниками, заданную программой Д.Б. Кабалевского, подвергать деформированию нелепо и опасно. Каждый шаг школьника по пути освоения музыки должен, как мы полагаем, одновременно

выступать шагом по накоплению им духовно-нравственных опор в жизни, по проникновению в ценностные аспекты национальной ментальности.

К числу высших национальных чувств по праву относится чувство героизма, связанное с жаждой подвига во имя народа, во имя родной земли. Воскресить, оживить в душе школьника древние чувство героизма, обогатить это чувство новым смыслом поможет музыка, причем не декларативным, прямолинейным путем, а посредством духовно-энергичного воздействия на чувства и сознание учащихся, то есть на глубинные основания их психики.

Огромной силой в этом плане обладает народная песня, всегда связанная с самыми затаенными глубинами нашего бессознательного, где живет неслышной жизнью все прошлое народа. Народная песня не «учит героизму», а позволяет прожить это чувство, воспитывает готовность к подвигу как духовно-нравственному поступку. Воплощая глубину национальной психики, ментальности, народная песня предстает уже не «жанровой разновидностью», а ценностью высшего духовно-этического содержания.

Изучение народной музыки – важнейший вектор школьных музыкальных занятий. Именно народные мелодии воспитывают у учащихся способность к нравственной, т.е. к сверхличностной деятельности, оберегают от проявления агрессивности и шовинизма. «Надо, – писал В.Н.Сорока-Росинский, – чтобы школьник с ранних лет слышал родную песню и привык воодушевляться при звуках ее и чувствовать в себе кровь своего народа и все то, героическое и высокое, что таится в народной душе» [1, 135].

Из сказанного вытекает вывод о том, что освоение музыки в национальной школе – это процесс, тесно сопряженный с национальным воспитанием учащихся, с формированием у них высоких духовно-мировоззренческих убеждений, готовности к выполнению своего долга перед народом и отечеством.

Список литературы

1. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения – М, 1991.

Кириченко Татьяна Дмитриевна,
кандидат педагогических наук, доцент.
*ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
им. И.А.Булнина», г. Елец, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «МУЗЫКА» В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Елецком государственном университете имени И.А. Бунина на протяжении 20 лет обучаются студенты по направлению подготовки Педагогическое образование профиль Музыка. Одной из профессионально значимых учебных дисциплин, осваиваемых обучающимися данного профиля, является «Хоровой класс и практическая работа с хором». Несмотря на частую смену ФГОС и учебных планов направления подготовки Педагогическое образование, «Хоровой класс и практическая работа с хором» остается одной из практико-ориентированных дисциплин и специалитета, и бакалавриата, и магистратуры. Согласно ФГОС ВО программ бакалавриата, в процессе обучения у студентов должны быть сформированы профессиональные компетенции: «способность к самоорганизации и самообразованию; способность организовывать сотрудничество, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности, а также способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы»[2].

Изучение студентами таких дисциплин как «Класс хорового дирижирования» и «Чтение хоровых партитур», «Хоровой класс» и «Практическая работа с хором» вариативной части учебного плана бакалавриата является важным условием овладения ими профессиональными компетенциями, навыками и качествами руководителя хорового коллектива, хормейстера. Взаимосвязь данных дисциплин безусловна. Без изучения основ вокально-хоровой техники, дирижерского

аппарата, техники дирижирования невозможен процесс управления хором. Проанализировав рабочие программы дисциплины «Хоровой класс» и «Практическая работа с хором» различных вузов профиля «Музыка», можно утверждать, что здесь повсеместно реализуется комплекс задач. Он, как правило, основан на: овладении студентами вокально-хоровыми навыками и навыками практической работы с хоровыми коллективами различных возрастных групп; знакомстве с авторскими методиками работы с хором; изучении направлений и жанров вокально-хоровой музыки и принципов отбора репертуара; овладении умением самостоятельно раскрывать художественную ценность и фактурно-стилистические особенности музыкального произведения и др.

По мнению педагогов-дирижеров, количество часов, отведенных на эту дисциплину, является недостаточным для полного и глубокого погружения студентов в «профессию» руководителя хора. Тем не менее, овладение комплексом профессиональных навыков – первостепенная задача подготовки педагога-музыканта-хормейстера в вузе, который в своей дальнейшей практике с учетом современных социокультурных условий должен осуществлять и педагогическую, и исполнительскую и управленческую деятельность.

Следует отметить, что формирование профессиональных компетенций у бакалавра является длительным и комплексным (развивается на многих дисциплинах) процессом. Обратим особое внимание на формирование профессиональной компетенции «способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы». Как показывает практика, во многих вузах развитие данной способности осуществляется за счет введения в учебный план различных курсов по выбору, содержание которых отражает изучение и овладение методиками разработки и реализации культурно-просветительских программ. Специфика программ, основанных на популяризации хорового искусства, имеет свои особенности и требования к их осуществлению.

Опираясь на собственный опыт и опыт работы коллег-хормейстеров, можно констатировать, что в настоящее время существует ряд несовершенных подходов и требований к разработке и реализации программ хоровой музыки, осуществляемых выпускниками-музыкантами. В чем же заключается особенность подготовки и проведения подобных программ? Почему не всем молодым специалистам-хормейстерам удается собрать заинтересованных слушателей и средствами хорового искусства воздействовать на аудиторию? На наш взгляд, всем начинающим хормейстерам необходимо следовать определенному алгоритму и последовательности выполнения действий.

Первым условием успешности программы, по нашему мнению, является определение аудитории по возрастному признаку. Безусловно, у каждой возрастной группы существуют свои интересы, вкусы, предпочтения, мотивы. Поэтому жанр программы должен отвечать запросам только данной возрастной аудитории.

Вторым условием успешности программы является репертуар, исполняемый хоровым коллективом. Он должен быть высокохудожественным и доступным пониманию определенной слушательской аудитории. Вокально-хоровые особенности каждого произведения следует соотносить с вокальными и техническими возможностями хора. В выборе репертуара необходимо участвовать не только руководителю, но хористам. Отобранные произведения должны нравиться участникам хора, увлекать их и рождать и у исполнителей, и у слушателей исключительно положительные эмоции. В репертуар хора следует включать произведения отечественных и зарубежных классиков; произведения, исполняемые с сопровождением и без него (а cappella); непременным условием является также исполнение произведений местных (региональных) композиторов, авторские обработки народных песен.

Еще одним условием эффективности программы является умение руководителя выстроить концертное выступление хорового коллектива таким образом, чтобы у хористов имелась возможность переключиться с одного произведения на другое (и психологически, и технически); во время диалога

ведущего (или аплодисментов слушателей) существовала возможность отдыха у исполнителей, но при этом не терялся эмоциональный настрой коллектива. Выстраивая программу концерта, руководителю хора необходимо следовать «законам» драматургии – завязка, кульминация, финал.

Как правило, общее количество произведений хорового концерта не должно превышать 10-12 (а в продвинутых хорах –12-15) при условии звучания каждого 2-3 минуты. Хормейстер должен отобрать произведения, предназначенные для начала концерта, определить его вершину и выбрать заключительное, финальное произведение. Обычно количество произведений, исполняемых с сопровождением и асаррелла должно быть равным.

Маститые хормейстеры советуют открывать концерт авторскими произведениями о Родине, родном крае или торжественными песнями, отражающими патриотическую тематику. Эти произведения должны быть написаны в умеренном темпе и удобных для хористов вокальных, технических и тесситурных условиях. Такие обстоятельства помогают хору «настроить» голосовой аппарат на работу; освоить акустику зала и распределить эмоции на весь концерт, другими словами, адаптироваться на сцене, установить контакт со зрителями. Затем, в программу следует включать произведения, разнообразные по своим техническим задачам. Это могут быть хоровые миниатюры русских и зарубежных авторов, обработки народных песен, произведения современных композиторов. Кульминацией концерта должно стать произведение демонстрирующие вокально-исполнительские возможности хора; яркое, масштабное и требующие от исполнителей эмоциональной напряженности и полной отдачи. Далее в программу можно включать произведения с ярким музыкальным материалом, содержащим игровые моменты или элементы движения. Заканчивать концерт следует популярным, известным произведением, к исполнению которого можно привлечь всю слушательскую аудиторию. Г.А.Струве утверждал, что в программе хорового концерта «обязательно наличие контрастов, темповых спадов, разнообразие тематики песен, настроения. Это своеобразная мозаика, гамма чувств и

музыкальных образов, подчиненная одной форме – концерту» [1, с.65]. Подчеркнем, что такие рекомендации относятся к хорошо слаженному, опытному творческому коллективу, а право решать, сколько и какие именно произведения на концерте будет исполнять хор, принадлежит руководителю.

Возвращаясь к формулировке профессиональной компетенции «способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы», можно констатировать, что педагог-музыкант, хормейстер наряду с функцией преподавателя-воспитателя, выполняет и функцию просветителя, которая является основой, фундаментом для реализации образовательных и воспитательных задач.

Список литературы

1. Струве Г.А. Школьный хор: Книга для учителя. – М., 1981.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень – бакалавриат), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426.

Коломойцев Иван Юрьевич,
соискатель кафедры теории, истории музыки
и инструментальной подготовки.
*Институт культуры и искусств, ГОУ ВПО ЛНР
«Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»,
г. Луганск,*

КОНЦЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СЦЕНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА МУЗЫКАНТОВ- ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ

Концертная деятельность – важнейшая часть творческой работы музыканта-исполнителя, которая выступает логическим завершением всех репетиционных и педагогических процессов. Музыкант-исполнитель – это

художник-интерпретатор, который способен творчески осмыслить авторский текст и реализовать его в продукте своей деятельности.

Концертная деятельность представляет собой целостную систему поведения, степень соответствия предварительного процесса подготовки, нахождения оптимальных способов нейтрализации и трансформации негативного влияния стресса с целью использования уникальных возможностей сценического мастерства музыкантов. Для успешного воплощения композиторского замысла необходимо сценическое мастерство музыканта-инструменталиста, которое аккумулирует в себе исполнительскую надежность, эмоциональность, творческое представление музыкального произведения.

Исследование специфики концертной деятельности как показателя сценического мастерства музыкантов-инструменталистов занимает особое место в охвате целого ряда сложных проблем, решение которых требует различных научных подходов и совместных усилий специалистов в области эстетики, психологии, музыкальной педагогики, музыковедения.

Плодотворность и перспективность теории концертного музыкального исполнительства обеспечивается ее последовательной опорой на методологические принципы. Разработкой этой проблемы на протяжении многих лет занимаются музыковеды, исполнители, педагоги и др.

Теоретическую базу исследования профессиональной исполнительской деятельности составляют работы по истории концертного исполнительства (В. Ражников, В. Стахов, Г. Пятигорский и др.); работы, посвященные проблемам стиля и художественной интерпретации (В. Москаленко, Ю. Елагин, Г. Цыпин и др.). В психологических исследованиях Л. Бочкарева, Г. Когана, Ю. Цагарелли и др. рассматриваются особенности исполнительской интерпретации в условиях концертного выступления.

В аспекте эстетики и искусствоведения концертная деятельность представлена как динамическая система, составляющими которой являются композиторское творчество, творчество интерпретатора и слушательское «сотворчество». Анализ научной литературы выявил наличие различных

подходов к определению сущности процесса концертной деятельности как показателя сценического мастерства музыкантов.

Интерес представляет методика комплексного анализа средств духовного воздействия-влияния исполнителя-артиста на публику (И. Ергиева). Исследователь разработал ряд новых понятий: конфигурация артистизма, артистическая одарённость, артистическая синергия, постнеоклассицизм и др. Впервые в теории музыкального исполнительства И. Ергиев предлагает алгоритм воспитания артистизма музыканта-инструменталиста [2].

Актуальность проблемы заключается в необходимости поиска новых форм и методов совершенствования сценического мастерства музыкантов-инструменталистов в системе профессионального музыкального образования.

Концертное выступление представляет собой особую форму деятельности музыканта-инструменталиста. Этот вид деятельности имеет свои закономерности, которые необходимо учитывать не только в период подготовки к концерту, но и на протяжении всего периода изучения музыкального произведения. Известно, что исполнители и педагоги должны знать о специфических особенностях мышления и поведения на сцене, о создании особой исполнительской формы музыкального произведения именно для публичного выступления. Понимание этих явлений способствуют успешному достижению художественных целей и для профессионального становления музыканта в целом.

Выступление на концертной эстраде музыканта-инструменталиста – это, с одной стороны, яркий, насыщенный эмоциональными, физическими, динамическими впечатлениями момент, с другой – эта деятельность носит контролируемый характер, как со стороны публики, так и самого музыканта-инструменталиста. Исполнитель сталкивается с необычными проблемами: одновременно он должен ярко, понятно передавать свой эмоциональный внутренний мир, с его подъемами и спадами, и в то же время контролировать свою деятельность, не дать эмоциям захлестнуть себя и тем самым потерять контакт со слушателями, а вслед за этим и качество выступления.

Публичное, концертное выступление является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности музыканта, важнейшим, завершающим этапом его подготовки, «...когда происходит творческое сочетание композитора, художника-интерпретатора и слушателя, когда рождается Музыка» [1, 9].

Специфика инструментальной музыки, академического инструментального исполнительского искусства, невербального по своей природе, лишённого словесной предметности, при базовых общих подходах усиливает понятия о современной инструментальной игре, модель которой в «сжатом» виде представляет собой «инструментальный театр». Обзор театральных проявлений артистизма, поскольку театр – одна из сфер, где культурное начало, регулирующее и воспитывающее артистические качества, действует очень сильно.

В теории концертного исполнительства сценическое мастерство представляется возможным осмыслить как явление, вбирающее в себя признаки синтеза искусств, для чего вводятся новые, необходимые для этой классификации понятия: «инструментальная композиция со словом», «инструментальный спектакль» (и его разновидности), «инструментальный ритуал», «сценическая реализация инструментального опуса» [3, 15].

Общеизвестно, что, создавая музыкальное произведение, автор закладывает в нем комплекс определенных средств музыкальной выразительности с целью воздействия на эмоциональное состояние слушателя. Однако в процессе живого звучания музыкального произведения это влияние может быть различным в зависимости от многих факторов. Первым среди них является способность музыканта-инструменталиста верно воспроизводить нотный текст музыкального произведения, его логику и структуру. Эта способность зависит от мастерства музыканта-инструменталиста, ведь он мечтает о достижении вершин в исполнительской деятельности.

Исходя из вышеизложенного, можно считать, что уровень сценического мастерства является не только индивидуальной проблемой музыканта-

инструменталиста, который стремится достичь вершин исполнительского искусства, но и каждого музыкального учебного заведения. Независимо от уровня и статуса учебного заведения (музыкальная школа, колледж, ВУЗ) каждый из них свою деятельность организует так, чтобы подготовить специалистов в области профессионального музыкального образования. Для этого проводятся различные мероприятия (конкурсы, фестивали, конференции), целью которых является обмен опытом формирования сценического мастерства музыкантов-инструменталистов, но, к сожалению, участие студентов в концертах не является систематическим. Соответственно, из-за недостаточного концертного опыта качество публичного исполнения музыкальных произведений, как правило, хуже, чем в классе перед преподавателем.

Это связано с чрезмерным волнением, психологической неподготовленностью к выступлению и полным отсутствием контакта с публикой. Поэтому, с целью адаптации студентов к концертной деятельности, нужна детальная разработка плана их публичных выступлений (с учетом специфики профессиональной подготовки).

Музыкант презентует себя не только игрой, но также внешним видом, поведением, своей личностью. Иногда не каждый музыкант осознает, что от того, как он выходит на сцену, как он садится на стул, как кладет ногу на подставку, как берет в руки инструмент, как посмотрит на людей, которые пришли его послушать и увидеть, зависит, как будет воспринято и оценено его выступление. Можно все это выполнить элегантно, а можно небрежно и даже неэстетично. Это касается всех без исключения музыкантов: инструменталистов, дирижеров, певцов.

Для организации концертной деятельности музыкантов-инструменталистов предлагается использовать следующие тематические проекты: концерты-лекции «Музыкальное искусство эпохи барокко»; «Музыкальное наследие композиторов-классиков»; «Эпоха романтизма и современность» и др.); тематические концерты («В ритмах музыки хорошего настроения»; «Русская музыка: современный взгляд»); концерты, посвященные

торжественным событиям, датам и т.д.; конкурсы (на лучшее исполнение музыкальных произведений композиторов XVII – XVIII вв.; на лучшее исполнение произведений XIX – нач. XX ст.; на лучшее исполнение произведений русских композиторов; на лучшее исполнение современной музыки и др.).

Предложенные формулировки тематических мероприятий являются условными, и порядок их проведения может быть свободным; потому что главной целью таких музыкальных проектов является систематизация концертной деятельности музыкантов-инструменталистов. Это связано, прежде всего, с тем, что на определенной стадии концертных выступлений (у каждого студента она своя) излишнее волнение постепенно отступает на второй план. Соответственно, во время публичного выступления студент меньше отвлекается на чувства, связанные с волнением, что дает возможность сосредоточиться на реализации художественно-образного содержания музыкального произведения.

Таким образом, концертная деятельность представлена как динамическая система, составляющими которой являются композиторское творчество, творчество интерпретатора и слушательское «сотворчество». Специфика концертной деятельности определяет уровень сценического мастерства музыканта, наличие ее структуры и заключается в систематизации публичных выступлений. Организация концертной деятельности, ее систематичность имеет первостепенное значение для совершенствования сценического мастерства музыкантов-инструменталистов.

Следует отметить, если концертная деятельность музыкантов предполагает систематические концертные выступления, то возникает потребность в знаниях, каким образом надо вести себя на сцене (сценический образ, поведение и др.). Поэтому для понимания этих процессов актуальным становится разработка курса «Сценическое мастерство музыканта-инструменталиста» для студентов высших учебных музыкальных заведений.

Список литературы

1. Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада / В.Ю. Григорьев. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006. – 156 с.
2. Ергиев И.Д. Артистизм музыканта-инструменталиста: монография / И.Д. Ергиев. – Одесса: Астропринт, 2014. – 284 с.
3. Петров В.О. Инструментальный театр XX века: история и теория жанра: автореф. дисс. на соискание уч. степ. докт. искусствоведения: спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство»/ В.О.Петров. – Астрахань, 2014. – 44 с.

Командышко Елена Филипповна,
доктор педагогических наук, доцент.
*Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования,
ФГБНУ «ИХОиК РАО», г. Москва, Россия*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПУТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Подготовка будущего педагога-музыканта в высшей школе – одна из наиболее актуальных проблем современного образования, полноценность решения которой зависит от рационального использования специфических возможностей, условий и поиска новых эффективных путей обучения.

Как известно, содержание образования учащейся молодежи не должно ограничиваться только узко специфическими требованиями, ориентированными на конкретные программы и методики. Оно должно быть разносторонним, достаточным для формирования эрудиции, широкого художественного кругозора студентов и развития их интереса к профессиональной деятельности. Успехов в реализации поставленных целей можно добиться лишь при совершенствовании всего комплекса составляющих образовательного процесса. А именно – его цели и смысла (направленности),

содержания и технологий образования. Особую значимость в этой связи приобретают инновационные педагогические технологии, на основе которых есть возможность реализовать развитие творческих, профессиональных и социально-ценных качеств личности.

В настоящее время сам термин «технология» широко применяется в различных сферах человеческой деятельности и имеет широкое философское толкование. Следует напомнить, что «технология» в процессуальном смысле отвечает на вопросы, *как* сделать и *какими* средствами, причем этим вопросам предшествует четкое определение цели, указывающей, *что* надо получить?

Сегодня достаточно четко прописаны цели обучения в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по всем специальностям. Данный процесс связан с достижением стратегических целей образования, которые возникают в контексте современного социального заказа, что связано с повышением качества и эффективности систем образования и профессиональной подготовки.

Не останавливаясь на стратегических целях формирования общекультурных и профессиональных компетенций выпускников вуза, хотелось бы заострить внимание на разработке инновационных технологий образовательного туризма в подготовке педагога-музыканта.

В настоящее время *образовательный туризм* становится динамично развивающимся самостоятельным направлением, как в туристской отрасли, так и в образовании, в рамках которого реализуются принципы непрерывности и доступности художественного образования.

Понятие «образовательный туризм» является производным от таких понятий как «познавательный», «культурный», «культурно-познавательный», «экскурсионно-познавательный» туризм и другие.

По объективному содержанию «туризм» распределяется в предметной дифференциации и разных видовых проявлениях [2]:

1. *Культурный туризм*: туризм наследия (или культурно-исторический); этнокультурный; тематический; креативный; арт-туризм; туризм впечатлений; событийный; профессиональный; экологический (экотуризм) и др.

2. *Образовательный туризм*: профессиональный (дополнительный, специализированный); языковой (освоение иностранного языка); творческий; культурно-познавательный; плановый школьный туризм; познавательно-тематический; музейный (программный) и другие.

Следует отметить, что *образовательный туризм, в отличие от других видов туризма, предполагает наличие образовательного результата, как обязательного условия путешествия или поездки.*

Согласно Международным рекомендациям, разработанным Всемирной туристской организацией, поездки с целью «образования и профессиональной подготовки» связаны с такими основными видами деятельности, как посещение краткосрочных курсов, прохождение определенных программ обучения или приобретение определенных навыков с помощью этих программ и образовательных курсов.

В стратегическом плане образовательный туризм становится элементом устойчивого развития стран и регионов, что дает основания утверждать о наличии прямой зависимости экономического процветания территорий от их способности эффективно развивать два приоритетных направления: образование и туризм, создавая тем самым необходимое социально-педагогическое пространство для обучения различных групп населения, открывая новые педагогические пути для обучения детей и молодежи.

В постановке данной проблемы, выясним, что такое «педагогический путь»? В Толковом словаре В.И. Даля, слово «путь» определяется в трех значениях. «Путь: 1) дорога, ездая, накатанная полоса; 2) время, срок, нужный для проезда, прохода, проведенный в дороге; 3) способ или средство, образ достижения чего-то, направление» [1, 440].

Соответственно, *педагогический путь* можно также охарактеризовать в трех значениях: 1) как определенный педагогический вектор личностного

развития учащейся молодежи; 2) организация временных условий и педагогических ситуаций; 3) применяемый способ или средство для достижения педагогической цели, т.е. *«целенаправленный педагогический маршрут»*.

Рассмотрим педагогический маршрут, целью которого является *реализация концептуальных идей теории музыкального содержания*.

Содержание музыки с позиций современной исследовательской мысли составляет выражение фундаментальных эмоционально-ценностных аспектов человеческой личности. Именно это качество музыки, как никакого другого искусства, позволяет воздействовать на человека, преобразуя его. Несомненно, это качество музыки привлекает современных отечественных педагогов, практиков и исследователей-экспериментаторов, считающих, что теория музыки может обогатить категориальный аппарат педагогики, семантику педагогических понятий, может создать синтез научных и художественных знаний, который приведет к более точному и глубокому восприятию и осмыслению задач и возможностей образования.

В чем новизна? В подходе к анализу музыкальных произведений с учетом того, что, подобно любому языку, музыка функционирует как семиотическое (знаковое) образование, чьи элементы (знаки), невзирая на всю свою специфику, в целом аналогичны элементам иных знаковых систем и правилам их «поведения».

Как известно, *информация* является носителем смысла, который служит кодом понимания и постижения. В результате высказываний и мыслительных преобразований смысл, как и любая информация, может измениться до неузнаваемости. Отсюда происходит непонимание одного и того же разными людьми, говорящими на одном языке, но абсолютное непонимание, если говорят на разных языках.

Музыка – один из важных видов художественной информации. Музыкальный язык – единый международный язык (в отличие от языков народов мира). Это, прежде всего, язык звуковых образов. Потому мышление

человека в процессе восприятия музыки оперирует звуками и музыкальными фразами, которые в таком же виде сохраняются в памяти. Музыкальные произведения, длительно живущие в истории человечества, непрерывно обновляются в восприятии людей, в новых исполнениях они могут обретать новые смысловые значения. Найти смысл – это значит понять произведение искусства и наоборот. При этом каждая мысль несёт в себе смысл: информационный, образный, логический, понятийный, эмоциональный и т.д.

В.Н. Холопова отмечает, что присутствие в музыке *дихотомии* (т.е. разделения надвое) специального и неспециального аспектов содержания принадлежит к основополагающим постулатам теории музыкального содержания [6, 3]. *Специальным содержанием* называется тот аспект содержания музыки, который присущ только лишь музыкальному искусству. *Неспециальным содержанием* именуется аспект содержания, присутствующий как в музыке, так и вне музыки.

Под «вне музыки» подразумевается широчайший круг явлений: другие виды искусства; другие области человеческого сознания и деятельности; космос, природа, стихии; практическая деятельность людей, их социальные и личные отношения и т.д. Причем все эти явления могут выступать изображенными (предметный мир), выраженными (мир эмоций) или же символически обобщенными, абстрагированными (мир философских, религиозных, нравственных идей).

По мнению В.Н. Холоповой, охват единым термином «содержание» бывшей диады «форма и содержание» позволяет устранить внутри целостного художественного организма неестественный разрыв, возникающий из-за двух разных к нему подходов – к его композиционным построениям и к его ассоциативному ряду. При этом композиционные построения получают обязательное смысловое истолкование. Однако для постижения содержания серьезной музыки от слушателя требуется культурный кругозор, т.е. представление о круге идей, общих художественных установок искусства, в том числе национальных, тех или иных исторических эпох, а также той

художественной среды, которая окружала композитора в момент сочинения музыкального произведения. Культурный кругозор требуется еще и для того, чтобы понять те или иные символы, заложенные автором в музыке, ведь *символ* это некий условный «знак», действующий как бы «по договоренности» автора со слушателями, знающими и понимающими его. В противном случае, существенная часть содержания останется недопонятой. Но философские, религиозные и стилевые представления эпохи являются лишь «фоном», из которого прорастает уникальная авторская индивидуальность.

Данный подход работы над музыкальным произведением в настоящее время видится нам в контексте реализации технологий образовательного туризма, дающих максимально объективное представление о фактах биографии автора, имеющих отношение к содержательному слою данного произведения (биографии внешней, в канве событий, и внутренней, отраженной в его высказываниях по поводу этого произведения).

Так, включая студентов к разработке региональных художественно-познавательных маршрутов, педагог реализует со студентами достаточно широкий спектр их практической деятельности. Среди них: анализ культурных событий, проводимых в регионе; деятельность ярких личностей региона (музыкантов, писателей, художников, ученых) и т.д.

Приведем пример, где в качестве эксперимента в работе со студентами-музыкантами были разработаны педагогические маршруты в Тульской области: 1. «Поленово» (музей-усадьба В.Д. Поленова). 2. «Дворяниново» (музей-усадьба А.Т. Болотова). 3. «Ясная Поляна» (музей-усадьба Л.Н. Толстого) [3, 189].

Обратимся к педагогическому маршруту музея-усадьбы известного художника В.Д. Поленова. В музее-усадьбе по сей день сохраняется традиция демонстрации посетителям усадьбы удивительного проекта самого художника – диорамы в здании «Адмиралтейства». Свой замысел В.Д. Поленов пояснил в письме Д.А.Толбузову в 1920 году: «Диорама – значит прозрачная картина ... Картины меняются в зависимости от направления освещения – спереди или

сзади. Можно очень разнообразить пейзажи, Марины, горы, улицы... Выходит что-то вроде волшебства. Картины очень разнообразны. Моя диорама состоит из путешествия вокруг света, начиная с реки Оки: идет пароход, мы на нём как бы едем. Сначала днём, а потом вечером...» [4].

Поленов В.Д. писал: «Работая над описанием картин, я имел намерение составить что-то вроде лекции-зрелища по географии, истории и этике, дополненных музыкой. Последнее время многие хотят устроить у себя такую диораму. Художнику это совсем не трудно. Механика простая: ящик, спереди и сзади стенки вынуты, крышка поднимается и опускается для дневного и ночного освещения...» [4].

Следует отметить, что освоение «Поленовского» маршрута и сегодня воодушевляет студентов к творческой деятельности. В результате исследований жизни и творчества известного художника, студентами-музыкантами были самостоятельно разработаны арт-проекты: «Музыкальные путешествия», «Кругосветное путешествие с В.Д. Поленовым» и другие [5, 18].

Приведу еще пример музыкально-просветительского маршрута «Славянские композиторы», который был разработан в рамках Международного студенческого фестиваля «Славянское единство» [там же].

Разработка тематики и идеи педагогического маршрута были связаны с одноименной картиной И.Е. Репина «Славянские композиторы. Собрание русских, польских и чешских музыкантов», находящейся сегодня в гостиной верхнего фойе Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского. Данная картина – это групповой портрет славянских композиторов, написанный художником в 1871-72 годах по заказу московского предпринимателя А.А. Пороховщикова для концертного зала гостиницы «Славянский базар». При всей неоднозначности оценки замысла и сюжета картины, высказанной современниками, сегодня для нас важна сама идея, воплощенная художником: творчество не связано государственными границами, язык музыки объединяет все народы.

В процессе работы над данным педагогическим маршрутом студенты открыли для себя новые имена выдающихся музыкантов, деятелей культуры, познакомились с музыкальными произведениями русских, польских и чешских композиторов, представленных на полотне И.Е. Репина.

Исследование показало, что в условиях профессиональной подготовки педагога-музыканта технология «художественно-познавательный маршрут» может выступать: в качестве основания творческой работы студентов; реализации организационных, информационных, технических, технологических, экономических и других инноваций; анализа музыкальных событий, проводимых в регионе; деятельности ярких личностей региона (музыкантов, писателей, ученых и др.); в качестве рекламы образовательного учреждения и т.д.

Таким образом, организация педагогических маршрутов, видеотуров, аудиоэкскурсий, открывает многофункциональные возможности образовательного туризма в музыкальном (художественном) образовании и воспитании современных детей и молодежи. Следует также отметить, что внедрение технологий образовательного туризма соответствует прогрессивным процессам современного общества и культурным запросам учащейся молодежи, включая их художественные интересы и потребности, что способствует наиболее эффективному процессу профессиональной подготовки педагога-музыканта на современном этапе.

Список литературы

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х тт. – М.: «Красный пролетарий», 2006. Т.3. –576с.
2. Командышко Е.Ф. «Образовательный» туризм как эффективный педагогический путь художественного воспитания детей и молодежи // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2016. – № 4. – URL: <http://www.art-education.ru / AE-magazine/>.
3. Командышко Е.Ф., Рудой Е.Л. Инновационные технологии арт-менеджмента в профессиональной подготовке педагога-музыканта

- (бакалавриат) //Образование. Наука. Научные кадры. – М: ЮНИТИ-ДАНА, 2015 – №1. С. 187-191.
4. Письма В.Д. Поленова к Д.А. Толбузину. 1913-1923 // Русское искусство. – 2006, №1. С.126-133.
 5. Рудой Е.Л. Профессиональная подготовка педагога-музыканта в сфере культурно-просветительской деятельности /Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М., 2015. –22с.
 6. Холопова В.Н. Специальное и неспециальное музыкальное содержание. 2-е изд. – М.: ПРЕСТ, 2008. –32 с.

Коночкина Оксана Ивановна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры культурологии и кино-, телеискусства.
*Институт культуры и искусств, Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-КУЛЬТУРОЛОГОВ

Коренные преобразования, произошедшие в современном социуме, создали реальные предпосылки для серьезных преобразований в области образования. Активно изменяющемуся обществу необходимы образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения, быть динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности. Обеспечение потребностей современного общества требует от специалиста высокой культуры, сформированной системы ценностей, заинтересованности в результатах своего труда, способности к самосовершенствованию, профессиональной активности.

В связи с этим необходимы изменения в содержании образования, новая организация управления его качеством через системное внедрение компетентностей в сферу профессионального образования.

В данном контексте актуальным является вопрос о технологическом обеспечении образовательного процесса, о современных педагогических технологиях, позволяющих на практике решить поставленные задачи.

Целый ряд исследователей обращались к изучению проблемы внедрения компетентностного подхода в систему образования: вопросам профессиональной компетентности посвящены работы В. Кальней, М. Поташника, П. Тереховой. В исследованиях Д. Иванова, Э. Зеера, И. Зимней, А. Хуторского рассмотрена сущность компетентностного подхода в образовании. В работах А. Марковой, А. Щербакова рассмотрены пути повышения профессиональной компетентности; Л. Митиной – педагогической компетентности; Л. Петровской – коммуникативной компетентности; С. Шишова – образовательной компетентности. Широкий круг исследователей связывают решение образовательных проблем с реализацией инновационных педагогических технологий: В. Беспалько, М. Кларин, Г. Селевко, С. Сысоева, О. Пехота, М. Чошанов и др. Компетентностный подход в образовании становится основой образовательных стандартов нового поколения, данный подход можно определить как своеобразный рычаг модернизации системы современного образования.

С. Шишов и В. Кальней определяют понятие «компетентность» как «общую способность, которая основывается на знаниях, опыте, ценностях, способностях, которые приобретаются благодаря обучению» [11, 262]. А. Хуторской под компетентностью понимает «владение соответствующей компетенцией, совокупностью личностных качеств, обусловленных опытом деятельности учащегося в социально и личностно-значимой сфере» [9, 110]. Известный британский психолог Дж. Равен даёт развернутое толкование компетентности. По его мнению, это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы

друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [7, 296].

Т. Исаева основными чертами компетентностного подхода в обучении считает: общесоциальную и личностную значимость формирующих знаний, умений и навыков, качеств и способов продуктивной деятельности; формирование компетентностей как общности смысловых ориентаций, которые базируются на познании национальной и общечеловеческой культуры; представление ситуаций для комплексной проверки умений практического использования знаний и приобретение ценного жизненного опыта; интегративная характеристика проявлений личности, которая связана с ее возможностью повышать приобретенные знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности [3, 17-23].

Таким образом, мы можем сказать, что компетентность – не только сумма знаний, умений и навыков, это понятие иного уровня. Она присуща конкретной личности и зависит от усилий человека. В более общем виде компетентность интегрирует в себе когнитивный (знания), операциональный (способность к осуществлению деятельности), аксиологический (ценностный) аспекты.

Однако, решение столь сложной проблемы невозможно без внедрения инновационных технологий в систему профессионального образования.

Инновации направлены на развитие и образовательной системы, и развитие личностных качеств современного специалиста, отвечающего требованиям времени и реализующего свои профессиональные качества. Расширение научного интереса в этом направлении выявило сложность и многогранность данного феномена и, как следствие – появление различных подходов к его изучению.

Зарубежные исследователи (Х. Барнет, Д. Гамильтон, Р. Карлсон, М. Майлз, Э. Роджерс и др.) представляют теоретические и практические аспекты инновационных процессов как изменения в системе образования на основе педагогических нововведений. [4]. В отечественной науке на теоретико-методологическом уровне достаточно фундаментально проблема инноваций изучалась в работах Н. Лапина, А. Пригожина, Б. Сазонова и др. В их исследованиях понятие «инновация» определяется и как новшество, и как процесс внедрения этого новшества в практику. А. Пригожин определяет «инновацию» как целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, население, общество, группу – новые, стабильные элементы [6]. В. Загвязинский определяет новое в педагогике не только как идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но и как комплекс элементов педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее достаточно эффективно решать психолого-педагогические задачи. Новое, как считает автор, включает в себе прогрессивное [2]. Исходя из этого, современное научное осознание инновации в образовании направлено на формирование новой педагогической практики, которая реализуется в результате освоения новых научных идей, концепций, подходов. Новые виды образовательной практики могут быть представлены в различных технологиях, методиках, организационных формах, формах оценивания и др.

Таким образом, инновации имеют сильнейшее влияние на все компоненты педагогического процесса и деятельность самого педагога. Педагогические инновации, при этом, предполагают личностный и творческий процесс воспитания, охватывают всю сферу образования и подготовки будущего учителя к осуществлению различных функций – эксперта, консультанта, проектировщика, педагога-новатора.

Понятие «технология» вошло в научно-педагогическую сферу из производственных процессов и сначала означало дисциплину, которая изучала

способы переработки материалов, изготовления продукта, а также процессы, которые сопровождали эти виды работ.

Педагогический словарь определяет технологию обучения (педагогическую технологию) как систему способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, как определенная система действий [5, 149].

По мнению В. Беспалько, педагогическая технология является содержательной техникой реализации учебного процесса [1]. М. Чошанов определяет технологию обучения как составную процессуальную часть дидактической системы [10]. По мнению Г. Селевко: «педагогическая технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» [8, 24].

Таким образом, в педагогике технологические подходы связаны с разработкой научных исследований в области образовательных процессов, и прежде всего, в области педагогической психологии, дидактики, методики преподавания учебных дисциплин.

Современная образовательная система имеет достаточно возможностей для оптимизации учебно-воспитательного процесса с помощью инновационных педагогических технологий. Это особенно актуализируется в процессе подготовки будущих учителей-культурологов. Использование различных инновационных форм организации процесса обучения позволяет развивать личностные и профессиональные качества будущего специалиста, дает возможность для реализации творческого потенциала, организаторских и коммуникативных качеств.

Представим одну из интересных форм педагогической технологии, которая может быть использована в процессе проведения группового практического занятия для студентов вуза. Групповая форма работы позволяет значительно активизировать учебную, творческую направленность студентов и

дает возможность развития навыков будущей самостоятельной профессиональной деятельности. На наш взгляд, наиболее интересной формой такой работы является экскурсия.

Впервые экскурсии стали использоваться в учебном процессе прогрессивными педагогами Западной Европы и России ещё в начале девятнадцатого столетия. Постепенно они стали органической частью процесса обучения.

Экскурсии подразделяются по содержанию на обзорные, тематические, обучающие, рекламные.

Обучающая экскурсия – это форма организации учебно-воспитательного процесса, которая позволяет организовывать наблюдение и изучение различных явлений, предметов, процессов в природных условиях, музеях, выставках и т.д. Экскурсии бывают тематические и комплексные. Тематические проводятся в связи с изучением одной или нескольких тем одного учебного курса, комплексные – на основе взаимосвязанных тем нескольких учебных курсов. Процесс подготовки экскурсии охватывает организационные, дидактические, психологические и воспитательные аспекты. Подготовка студентов к такой работе предполагает владение знаниями по учебному курсу, согласование задач по получению новых знаний и углублению уже полученных. Во время экскурсии наиболее полно реализуются дидактические принципы единства конкретной и абстрактной связи теории и практики, обучение жизни, творческая активность. Экскурсионная деятельность имеет широкие возможности для реализации межпредметных связей, которые влияют на формирование системных знаний будущих культурологов, умений и навыков их интеллектуальной и практической деятельности.

Обязательным компонентом учебной экскурсии является проверка достижения её целей и результатов. Оформление результатов творческой деятельности может быть индивидуальным и групповым. С целью актуализации знаний и жизненного опыта студентов, создание

эмоционального фона дальнейших занятий полезно использовать собранный материал на экскурсии.

В процессе анализа учебной экскурсии необходимо заострить внимание на некоторых параметрах: педагогическая целесообразность темы экскурсии; рациональное определение её целей и задач; тип экскурсии; теоретическая и практическая подготовленность студентов к экскурсии; составление плана проведения экскурсии; процесс проведения экскурсии; результативность учебной экскурсии, пополнение научными и специальными знаниями и умениями студентов.

Таким образом, экскурсия, как метод и форма организации процесса обучения, позволяет студентам наиболее полно применить приобретенные теоретические и практические знания и умения, проявить свои творческие, креативные способности и реализовать на практике свои профессиональные навыки.

Приведенный нами пример использования инновационных технологий в процессе подготовки будущих учителей-культурологов, доказывает, что педагогические технологии могут способствовать решению актуальных задач высшего профессионального образования, а именно: эффективности усвоения знаний, развитию навыков использования знаний в практической деятельности, формированию ценностных ориентаций личности, повышению познавательной активности, развитию креативности, успешной социальной адаптации.

Подводя итоги, мы пришли к выводу, что инновации в сфере современного профессионального образования не являются случайным явлением или спонтанной находкой. Инновационные технологии прочно входят в систему высшего образования, что требует их дальнейшего изучения и разработки.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / ВП. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.

2. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающ. по спец. „Педагогика и психология” и „Педагогика” / В.И. Загвязинский. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 187, [1] с.
3. Исаева Т. Преподаватель как субъект качества образования // Высшее образование в России. – 2003. - №2. – С.17-23.
4. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 75, [2] с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Издат. центр „Академия”, 2005. – 176 с.
6. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия: Социальные проблемы инноватики./ А. И. Пригожин. – М.: 1989. – 270 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация: [пер. с англ.] / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394, [1] с.
8. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. — 639 с: ил.
10. Чошанов М. А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения / Чошанов М. А. – М.: Нар. образование, 1997. – 152 с.
11. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 316 с.

Королева Таисия Павловна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории и методики преподавания искусства.
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.*

Люй Сюзин,
магистрант.
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь*

ОБЩЕЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ В ПОСТАНОВКЕ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА

Большинство людей хотело бы научиться хорошо петь. Считается, что это нужно делать в детстве или юности, но на самом деле учиться вокалу никогда не поздно. В настоящее время такую возможность предоставляет система дополнительного образования, предоставляя самые разные программы занятий по постановке голоса, сольному и ансамблевому пению. Голос человеку дан от природы. Это своеобразный духовой инструмент, особенности которого определены во многом физиологическими данными человека, так как в процессе звукообразования колеблются не струны или пластинки, а эластичные голосовые связки в гортани. Звучание голоса зависит еще от тех резонаторов, на которые направлен образовавшийся звук. Если он попадает в головные резонаторы, то ощущается как вибрация в области лобных и гайморовых пазух, лицевой части головы, и даже в области темени. Если задействовано грудное резонирование, происходит вибрация в области грудины, резонируют трахея, бронхи, полости, которые находятся ниже голосовой щели и гортани [2]. Но у каждого человека в отдельности есть различия в строении тела, физиологические особенности (вес, размер, мышечная сила и т.д.). Голоса различны по способности воспроизводить звуки, различные по громкости и силе звучания, высоте, тембру. Уже в разговоре слышны особенности голосов, но в пении все свойства голоса проявляются особенно отчетливо, ясно. Возможности своего голоса раскрыть могут не все.

На помощь в любом случае приходит практика обучения вокалу или уроки постановки голоса. Однако, часто просто идет работа над конкретным репертуаром, где развитие голоса подразумевается само собой. В итоге многие так и не осознают особенности и потенциал своего голоса, ими получено недостаточно знаний о дальнейшем его развитии. Необходима индивидуальная диагностика вокальных данных и определение путей развития голоса в каждом конкретном случае.

Целью исследования является анализ процесса обучения пению для выявления общих певческих навыков, установок и одновременно задач по индивидуализации работы с голосом.

Первостепенной задачей в исследовании стало выявление совокупности вокальных навыков, которые составляют общую базу объективных установок для качественного пения. В литературе основные певческие навыки, на развитие которых направлено внимание педагога и учащихся, подробно рассматриваются в работах А.Е. Варламова, А.М. Вербова, Л.Б. Дмитриева, В.В. Емельянова, Е.М. Малининой, Г.П. Стуловой и др. «Навыки – это действия, отдельные компоненты которых в результате повторения стали автоматизированными» [8]. Формирование певческих навыков и умений является одним из условий музыкального воспитания детей и молодежи, поэтому формирование различных певческих навыков входит в содержание обучения на различных возрастных этапах. К основным вокальным навыкам относятся: слуховые навыки, певческое дыхание, движение (моторика) дыхательных мышц, звукообразование и резонирование, чистота интонирования, ровность звучания голоса, артикуляция и дикция, эмоциональная выразительность исполнения.

Автоматизм навыков позволяет направить сознание на решение художественных задач при пении. Регулярная работа постепенно приводит к проявлению таких свойств певческого голоса, как красота тембра, качество дикции, расширение звукового и динамического диапазона, выразительность исполнения.

Индивидуальный подход в обучении пению, основанный на принципе дифференцированного обучения, базируется, прежде всего, на диагностике и учете сформированности отдельных вокальных навыков. В организации вокальных занятий важно раскрыть возможности каждого отдельно взятого голоса. Слово дифференциация произошло от латинского «differentia» – что означает различие, разделение. Принцип дифференцированного обучения предполагает, что одним из определяющих правил организации учебного процесса будет разделение учащихся с учетом качеств и свойств их личности. Это разделение может быть по внешним признакам – по возрасту, полу, области интересов, психотипу, уровню развития) или по признакам, выявленным в процессе специальной диагностики и результатам занятий. Одним из видов дифференциации (наряду с разделением по группам) выступает индивидуальное обучение. В этом случае предполагается, что методы обучения будут подбираться на основе индивидуального подхода. При этом базовыми остаются общепринятые вокальные навыки, а также общепринятые методы согласно возрастным особенностям обучаемых. Несмотря на то, что упражнения по выработке вокальных навыков существуют в методиках для разных возрастных групп, есть нюансы в подходах организации занятий. С дошкольниками и младшими школьниками больше используются игровые методы, щадящий голосовой режим, короткие мотивы и попевки для распевания. Процесс обучения вокалу предполагает доверительность, интерес друг к другу ученика и учителю, энергетика и образованность, знание своего дела педагогом.

У каждого человека комплекс вокальных навыков отличается своеобразием, отдельные элементы которого требуют совершенно разных временных затрат на их формирование, с другой стороны, разного музыкального материала и методов изучения. Индивидуализируются также задачи, поставленные в ходе обучения – в какой манере (народная, эстрадная, академическая) будут исполняться песни, какое чувство нужно выразить, какие тембровые находки украсят исполнение и т.д. В свою очередь, каждый

вокальный навык состоит из более мелких деталей. Например, *навык артикуляции* включает в себя: отчетливое, фонетически определенное произношение слов; умеренное округление фонем за счет их заднего уклада; умение находить близкую или высокую вокальную позицию за счет специальной организации переднего уклада артикуляционных органов; умение соблюдать единую манеру артикуляции для всех гласных; умение сохранять стабильным уровень гортани в процессе пения различных гласных; умение максимально растягивать гласные и коротко произносить согласные звуки в пределах возможностей ритма исполняемой мелодии [9].

Осознанность работы над каждой деталью, которые также проявляются индивидуально, – залог качественного развития голоса.

Анализ литературы показал, что оптимальным выбором организации вокального обучения будет дифференцированный подход к выбору методики обучения вокалу детей и молодежи. Подтверждается, что дифференциация общего характера (по возрастным периодам, по степени природной одаренности, по выученности определенного музыкального репертуара, по диапазону голоса и другим критериям) на индивидуальных занятиях дополняется тщательной диагностикой голосового аппарата ученика и выбором личностной стратегии работы над развитием голоса и выбранным репертуаром.

Список литературы

1. Варламов, А.Е. Полная школа пения. [Текст]: учеб.пособие, 3-е изд. //А.Е.Варламов. СПб.: Лань, 2008. – 120 с.
2. Вербов, А.М. «Техника постановки голоса» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.popov-lib.narod.ru/music/v/verbov/tehnika_cont.htm, Дата доступа 16.11.2016 г.
3. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики [Текст] / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2007. – 368 с.
4. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг [Текст] / В.В. Емельянов. – 5-е изд., стер. – СПб.: Лань, 2007. – 192 с.

5. «Концентрический метод. «Школа Пения» М.И. Глинки» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://meta-music.ru/method/koncentricheskiy-metod-shkola-peniya-miglinski>, Дата доступа: 24.10.2016 г.
6. Малинина, Е.М. Вокальное воспитание детей [Текст] / Е.М. Малинина. – Л.: Музыка, 1967. – 138 с.
7. Стулова, Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению [Текст] / Г.П. Стулова. – М.: Прометей МПГУ им. В.И. Ленина, 1992. – 270 с.
8. Пекерская, Е.М. Вокальный букварь [Электронный ресурс]: электронный учебник. / Е.М. Пекерская. – М.: 1996. – Режим доступа: http://thelib.ru/books/pekerskaya_em/vokalniy_bukvar-read.html, Дата доступа: 10.11.2016 г.
9. <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2013/01/23/osobennosti-formirovaniya-pervonachalnykh-pevcheskikh-navykov-u>. Дата доступа 10.11.2016 г.

Легостаева Екатерина Евгеньевна,
доцент кафедры хорового дирижирования и сольного пения.
*ФГБОУ ВО «Курский государственный
университет», г. Курск, Россия.*

СТРУКТУРА ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ

Анализ современной психолого-педагогической литературы свидетельствует о неослабном внимании ученых к становлению человека, его успешной творческой самореализации. Самореализацию студента в учебном процессе мы понимаем как процесс и уровень сознательного, по собственной инициативе, стремления к самовыражению и реализации своих возможностей в течение теоретической и практической подготовки в вузе. Для более детального изучения и глубокого понимания этого феномена необходимо выяснить его основные структурные компоненты.

Проводя исследования с позиций функционально-структурного подхода, суть которого заключается в изучении строения и функционирования отдельных компонентов явления, Н. Борисова выделяет структурные (самостоятельность, свобода, творчество) и функциональные компоненты функции самореализации личности (мотивационно-оценочный, эмоционально-волевой и деятельностно-практический) [1, 47].

В структуре самореализации Л. Цурикова выделила следующие компоненты: мотивационно-целевой (потребности, мотивы, цели), содержательный (потенциальные возможности, то есть задатки, способности и знания, умения и навыки, все то, что может быть актуализировано) и регулятивный (рефлексивность и самостоятельность) [5, 41].

Поэтому, анализируя взгляды ученых на структуру самореализации личности и учитывая специфику самореализации студента художественных специальностей, особенности практической деятельности музыкантов, структуру самореализации можно представить во взаимодействии таких компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, рефлексивно-регулятивного и творческого. В рамках каждого компонента целесообразно определить его элементы и функции.

Одним из основных компонентов творческой самореализации студентов является мотивационно-ценностный, в котором интегрированы мотивы, педагогические ценности, обеспечивающие стремление студентов овладеть знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности.

Несмотря на разницу взглядов различных исследователей по данной проблеме, большинство из них сходятся на том, что термин «мотив» – это сложное интегральное психологическое образование, что побуждает к сознательным действиям и поступкам и является для них основой.

По мнению ряда исследователей (А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубинштейн), потребность в самореализации личности потенциально существует у каждого, однако не каждая деятельность, которую организует педагог, мотивирует к реализации своих возможностей. Мотивы связывают

между собой потребность в самореализации и цели, ведь именно мотивация отражает уровень осознанности и неотложности потребности, а мотив благодаря собственной осознанности, превращается в мотив-цель. Так, мотивы творческой самореализации выходят из потребности в ней, приобретают осознанный характер и превращаются в мотивы-цели, которые определяют направление активности субъекта самореализации, представляют собой то будущее, которое личности нужно превратить в реальность жизненного пути средствами своей активности [4, 185].

Ценности являются основой формирования личности, целей ее деятельности и развития ценностных ориентаций. Ценности в сфере профессиональной деятельности существуют в форме идей, представлений, норм, правил, теорий.

Ценности, которыми руководствуется будущий учитель музыки в процессе профессиональной подготовки, связаны с его мировоззренческой позицией, личностными ценностями, интересами и привычками. В нашем случае он отражает признание самореализации как ценности, жизненной необходимости, принятия образов лучших музыкантов, исполнителей и преподавателей как ориентиров в жизни и профессии.

Таким образом, мотивационно-ценностный компонент творческой самореализации выполняет ценностно-ориентировочную функцию, суть которой заключается в формировании положительной установки на дальнейшую творческую и педагогическую деятельность, направленность студента на совершенствование механизмов учебной и профессиональной деятельности. Итак, сформированность этого компонента обеспечивает процесс усвоения профессиональных ценностей, развитие мотивов будущего музыканта и преподавателя, которые и будут ориентирами для его успешной самореализации.

Важную роль в структуре творческой самореализации студентов играет когнитивный компонент, к содержанию которого мы относим профессиональную компетентность и профессиональную надежность.

Базовой составляющей этого компонента считаем профессиональную компетентность личности, что закладывает ядро самореализации, позволяет человеку осуществить задуманное, творчески реализовать свои знания на практике и самореализоваться. В определении сущности профессиональной компетентности эти авторы обращают внимание не только на наличие в ней интеграции интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических, политических знаний, умений и навыков для успешной деятельности, профессионального овладения алгоритмом решения соответствующих практических и теоретических задач, но и на стилих взаимодействия с людьми, общей личностной культуре, способности к развитию своего творческого потенциала.

Под профессиональной компетентностью будущего специалиста мы понимаем качественную характеристику специалиста, умеющего пользоваться своими знаниями, умениями и навыками, который может действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях, то есть обладает оперативным и мобильным знаниям.

В состав профессиональной компетентности мы относим психологические качества, профессиональные способности, знания, умения и навыки. Анализ многочисленных работ по этому вопросу (А. Маркова, В. Сластенин и другие) позволил нам выделить общечеловеческие и профессиональные психологические качества личности студента, которые помогут ему профессионально расти. К общечеловеческим качествам, опираясь на наше исследование, можно отнести порядочность, ответственность, эмоциональную искренность, положительную Я-концепцию, уважение к национальным и религиозным чувствам других, уважение к праву людей на собственное мнение и свободное его высказывания, самокритичность, увлеченность. Профессиональные качества несут в себе интерес к творческой деятельности, потребность в самореализации путем деятельности, стремление к самообразованию и самосовершенствованию, самостоятельность, активность.

Когнитивный компонент выполняет познавательно-преобразующую функцию, которая предусматривает расширение системы знаний, совершенствование умений и навыков и способствует формированию творческого и профессионального мышления будущего музыканта.

Следующей составляющей самореализации студентов считаем рефлексивно-регулятивный компонент, к которому относим саморегуляцию и рефлексию. Большое количество ученых связывают феномен самореализации с такими категориями, как свобода (Л. Коган, В. Муляр), самодеятельность (Н. Михайлов), саморегуляция и рефлексия. Мы согласны, что самореализация студента возможна лишь тогда, когда у него сформирована способность к целенаправленным волевым усилиям, то есть саморегуляторным процессам. Саморегуляция включает как волевые усилия студента, связанные с постановкой цели, началом самостоятельных действий, так и исполнительные, когда надо контролировать, ослаблять или усиливать свои действия [3, 212].

Саморегуляция невозможна без рефлексии, которая определяется учеными как умение выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия. Обобщая данные научных исследований, под рефлексией студента мы понимаем рассмотрение, размышление, осмысление, самоанализ своей творческой деятельности в системе отношений с однокурсниками, педагогами. Рефлексия помогает ему сформулировать полученные на определенном этапе результаты, определить цели дальнейшей работы и скорректировать путь своего становления и самореализации. Таким образом, рефлексивно-регулятивный компонент выполняет регулятивную функцию в процессе самореализации студента.

Творческий компонент структуры самореализации студентов содержит творчество и профессиональную мобильность. В научной педагогической литературе А. Дементьева определяет понятие «профессиональная мобильность» как интегративное качество личности, что дает ей возможность быть социально активной, конкурентоспособной, профессионально компетентной, способной к саморазвитию и модернизации собственной деятельности и изменению видов деятельности [2, 12]. Творческий компонент самореализации выполняет интегрирующую функцию импульса, сущность

которой заключается в раскрытии и развитии творческого потенциала личности студента в его профессионально-творческой деятельности.

Список литературы

1. Борисова Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре: дисс.... Канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Борисова. – Волгоград, 2001. – 248 с.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций. М.: ЧеРо, 2005. – 336 с.
3. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Садовая М.А. Категория цели как составляющая потенциала самореализации // Научные труды Международной Академии управления персоналом: сб. науч. работ. – Вып. 3 (22). – М., 2009. – С. 185–189
5. Цурикова Л.В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности: дисс.... Канд. пед. наук: 13.00.08 / Лариса Владимировна Цурикова. – Белгород, 2005. – 204 с.

Отыч Елена Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научно-методической работе и международным связям.
ГВУЗ «Университет менеджмента образования»
НАПН Украины, г. Киев, Украина

ТВОРЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Сегодня на всех уровнях говорится, что быть успешным в современном мире может не человек «знающий», а человек «могущий», т.е. компетентный и творческий. Поэтому главным достоянием такого человека является его

творческий потенциал – совокупность творческих ресурсов, природных и социальных сил, которая характеризует меру его возможностей эффективно выполнять творческую деятельность, а также субъективную потребность в творческой самореализации и саморазвитии. Эти ресурсы охватывают, по мнению российских учёных В. Горовой, Н. Антоновой и Л. Харченко, систему способностей личности, которые позволяют ей оптимально изменять приёмы и способы действий в соответствии с новыми условиями, знаниями, умениями, убеждениями и получать результаты деятельности, характеризующиеся новизной и оригинальностью [3, 47].

Одним из существенных признаков творческого потенциала личности исследователи этой проблемы [3; 5; 7] называют диалогичность, которая проявляется в соотношении потенциального (т.е. возможного) и актуального (т.е. совершаемого) в реализации потенциала. В связи с этим задача педагога, особенно учителя художественных дисциплин, состоит в том, чтобы раскрыть, актуализировать творческий потенциал своих воспитанников. И тут важно, как пишет в своей книге Георги Данаилов, не убить в них Моцарта [4].

Психологами доказано, что каждый ребёнок рождается талантливым и с удовольствием проявляет свои способности, прежде всего, в художественной деятельности, разных видах искусства, с которыми, в основном, и связывается в массовом сознании развитие творческого потенциала личности. Ведь искусство само по себе есть творческая деятельность, направленная на создание художественных образов и форм, конституирование художественной реальности [6]. Но с годами наблюдается парадоксальное явление: чем больше ребёнка включают в специально организованную художественную деятельность, чем более старательно его обучают искусству, тем меньше ему дают возможностей для творчества, для самовыражения. Вследствие этого он всё более устаёт (и физически, и психологически) и, как следствие, утрачивает желание заниматься искусством, а часто вместе с этим – и свои творческие способности. Таким образом, творческий потенциал юной личности не только

не развивается под влиянием педагога, но наоборот, угасает, так как творчество и творческое развитие невозможны без свободы.

И виной тому часто выступает сам учитель искусства. Но не всегда и не любой. Существует множество примеров, когда преподаватель художественных дисциплин или руководить художественного коллектива раскрывает юное дарование, вдохновляет его и вырачивает талантливую музыканта, художника, хореографа или просто творческую личность, которая успешно реализует себя в другой – не художественной – сфере.

Ведь существует психологический механизм переноса личностью опыта художественно-творческой деятельности на другие сферы, так как качества личности, которые развиваются в этой деятельности, важны и для других видов человеческой практики, особенно творческой.

Механизм переноса обусловлен влиянием учителя художественных дисциплин на эмоции и чувства воспитанников, их эмоциональную и мышечную память, которые коррелируют между собой. Так, запечатлённые в эмоциональной памяти положительные эмоции, переживание радости, счастья и т.д., обуславливают ощущение мышечной лёгкости, эмоционального подъёма, полёта, мышечной свободы, безграничных возможностей. А отрицательные эмоции, наоборот, вызывают ощущение тяжести, скованности, мышечные зажимы. Повторение в определённых ситуациях этих эмоций вырабатывает стойкую реакцию личности на сопровождающие их стимулы, или, как их называют психологи, якоря.

Таким якорем может выступать и личность учителя. Поэтому одни учителя становятся фасилитаторами для своих воспитанников: рядом с ними дети расцветают и раскрывают те свои способности, о которых ни они сами, ни родители даже не подозревали. Другие же учителя, наоборот, становятся ингибиторами: увидев их, дети, как раковинки, закрываются, зажимаются, неточно интонируют, не могут повторить самые простые хореографические движения, сбиваются с ритма, становятся неуклюжими и «деревянными». Причина этому – «безрадостные», как называл их В.А. Сухомлинский, чувства:

«Где безрадостные чувства, там угнетён разум, скована мысль» [8, 48]. И, наоборот, в положительной эмоциональной окраске мысли выдающийся педагог видел источник желания учиться: «Удивление перед прекрасным расковывает даже пассивных» [8, 106].

Таким образом, чувства выступают эстетическими основами профессиональной деятельности преподавателя художественных дисциплин и важным компонентом его творческой индивидуальности.

Следует отметить, что понятие «творческая индивидуальность» вошло в педагогический контекст лишь недавно. До этого оно применялось, как правило, к личности представителей искусства и рассматривалось как их общая личностная характеристика, профессионально необходимое интегрированное качество, которое выделяет художника, артиста, музыканта из среды творческой элиты и на основе которого формируются художественные, исполнительские, актёрские и др. творческие школы со своими стилевыми признаками и неповторимым творческим обликом.

Признание творческого характера педагогической деятельности способствовало проявлению интереса к творческой индивидуальности учителя. И в этой связи особого внимания заслуживает творческая индивидуальность преподавателя художественных дисциплин, которая интегрирует в себе обе составляющие: и творческую индивидуальность художника, и творческую индивидуальность учителя как неповторимость и уникальность его личности, педагогического действия и стиля педагогического общения.

Наблюдение за проявлениями творческой индивидуальности у преподавателей высших художественно-педагогических учебных заведений Украины позволило классифицировать этих педагогов по трём типам:

- «педагоги-артисты» (очень часто со званиями «народных» и «заслуженных» деятелей культуры и искусства);
- «педагоги-учёные» (с научными званиями и степенями);
- «педагоги-классики», которые «не хватают звёзд с небес» и занимаются художественно-педагогической деятельностью в пределах своего класса, не

выходя на сцену и не участвуя в выставочной и другой художественно-творческой деятельности.

Если проанализировать художественно-педагогическую деятельность представителей каждой из этих категорий, то можно отметить, что педагог-артисты стремятся подготовить не учителя художественных дисциплин (например, учителя музыки), а прежде всего, исполнителя. Выполняя эту задачу, они превращают музыкально-педагогический факультет в филиал консерватории, отодвигая на задний план педагогические и методические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя музыки и формируя его как «музыканта-педагога», то есть музыканта, который занимается «ещё и педагогической деятельностью» (дирижёра, который использует свой хоровой или инструментальный коллектив как инструмент для своей самореализации; педагога-инструменталиста, который проводит работу с учениками своего класса не с целью раскрыть и развить их творческие дарования, а с целью демонстрации своего исполнительского мастерства и презентации своей исполнительской школы и т.д.). Но ведь в этих условиях творческая индивидуальность преподавателя возвращается за счёт гуманной. А от такого подхода предостерегал ещё К.Г. Юнг [10, 242].

Педагог-учёный сосредоточивает свои педагогические усилия в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки, прежде всего, на исследовательско-поисковой и методической работе. Он активно вовлекает студентов в научные кружки и проблемные группы, проводит студенческие конференции, руководит другими видами научно-исследовательской работы студентов. Другой, отрицательной стороной такого подхода является то, что педагог-учёный не придаёт такого же большого значения их исполнительской подготовке.

Эти две охарактеризованные выше категории преподавателей музыкально-педагогических факультетов и институтов искусств нередко конфликтуют между собой, доказывая, кто же важнее и ценнее в культурно-педагогическом пространстве педуниверситета, и свысока смотрят на третью

категорию, забывая слова Д. Кабалевского и Э. Бальчитиса, что среди двух педагогов-музыкантов, из которых один – хороший музыкант и посредственный педагог, а другой – хороший педагог и посредственный музыкант, мы отдадим предпочтение последнему, поскольку музыкальное воспитание и образование – это, прежде всего, педагогика, специфическая, музыкальная – но педагогика [2, 254].

Ни в коей мере не умаляя значения профессионализма преподавателя художественных дисциплин (ни исполнительского, ни научно-методического), обратим в который раз внимание на известную всем истину, что профессиональная подготовка учителя музыки – это целостный процесс, в котором все его составляющие должны быть гармоничны, согласованы между собой и подчиняться единой цели формирования личности педагога-музыканта, готового эффективно реализовывать задачи музыкального образования и воспитания учащихся в любых педагогических условиях, даже (и особенно!) в условиях сокращения в школах часов на преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла, фактически, как это происходит в Украине – борьбы за уроки искусства.

Что же может помочь учителям художественных дисциплин в этой борьбе? Главное – это любовь: к детям, к искусству, к своей профессии. И тут мы согласны с Ю. Азаровым, что сила педагогического искусства измеряется силой любви. А любовь не мыслит проявлять себя за счёт другого и являет себя миру не иначе, чем в образе красоты. Чем выше любовь в произведении искусства, тем ярче будет его художественность. Чем больше красоты и духовного горения в общении педагога и воспитанников, тем более совершенным будет воспитание: «Увлечь воспитанников каким-либо делом может педагог, который может загореться и войти во внутренний мир каждого воспитанника через его чувства. Огонь должен быть видимым. Он не должен быть фальшивым, сыгранным. Это ни в коем случае не актёрская техника, т.к. педагог должен не играть, а проживать свои лучшие мгновения вместе с воспитанниками – и тогда они верят ему, идут за ним, увлекаются тем, что он

им предлагает. Чем я беру? – лишь одним, – волнением. И к этому волнению я готовлюсь, как пианист к своему выступлению, стремясь воспитывать своих учеников на прекрасном и высоком» [1, 78-79].

И в этой педагогической любви главное – совместное переживание педагогом и воспитанниками чувств духовно-творческого характера, а именно, красоты, вдохновенья, инсайта, творческой свободы.

Главное действующее лицо тут, всё же – педагог как коммуникативный лидер, который заражает своих воспитанников позитивными чувствами, создаёт ситуацию успеха, задаёт импульс для развёртывания заложенных в каждом из них творческих сил.

Основным фактором его педагогического влияния выступает его творческая индивидуальность, которая делает его неповторимым, интересным для воспитанников, а в идеале – образцом для подражания.

Через это подражание, на которое накладываются личностные черты воспитанников, запускается механизм творческого развития их потенциальных возможностей, который действует на первых порах как адаптация своей личности к выбранному идеалу, потом как рефлексия, далее как трансформация своих качеств, поиск тех из них, которые могут выступить опорой в деятельности (то есть, сильных сторон) и наконец – как активное использование своего творческого потенциала в художественно-творческой деятельности, или, как называет это Ю. Азаров, – «взрыв неизвестных до этого ресурсов, в котором пропадает страх, сомнения, неуверенность и боязнь новизны, который уничтожает старое, неприспособленное, непродуктивное в личности и способствует рождению человека с новым видением и новой отвагой в решении творческих задач» [1, 170].

Таким образом, в который раз подтверждаются слова выдающегося педагога К. Ушинского, что в воспитании всё основывается на личности воспитателя, так как только личность может воспитать личность, лишь характером можно сформировать характер [9, 177]. И добавим – лишь творческая и гуманная индивидуальность педагога способна раскрыть и развить

творческую индивидуальность ученика с мощным и неисчерпаемым творческим потенциалом.

Список литературы

1. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие / Ю.П. Азаров. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с.
2. Бальчитис Э.В. О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательных школ Литвы / Э.В. Бальчитис; ред. Л.А. Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1978. – Вып. 1. – С. 235-299.
3. Горовая В.И., Антонова Н.А., Харченко Л.Н. Творческая индивидуальность учителя и её развитие в условиях повышения профессиональной квалификации: монография / В.И. Горовая, Н.А. Антонова, Л.Н. Харченко. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 144 с.
4. Данаилов Г. Не убить Моцарта / пер. с болг. / Г. Данаилов. – М.: Педагогика, 1986. – 128 с.
5. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
6. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / О.М. Отич; [за наук. ред. І.А. Зязюна]. – Чернівці: Зелена Буковина, 2008. – 440 с.
7. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
8. Сухомлинский В. А. „Не только разумом, но и сердцем...”: сб. ст. и фрагментов из работ / В. Сухомлинский / сост. и авт. предисловия Л.В. Голованов. – 2-е изд. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 139[5] с.
9. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский // Собр. соч.: В 11-ти т. – М., 1949. – Т.6. – С. 165-197.
10. Юнг К.Г. О становлении личности / К.Г. Юнг // Структура психики и процесс индивидуации. – М., 1996. – 242 с.

Петченко Анатолий Федорович,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории,
истории музыки и инструментальной подготовки.
*Институт культуры и искусств Луганского национального
университета имени Тараса Шевченко, г. Луганск*

ИНСТРУМЕНТОВКА ДЛЯ АНСАМБЛЯ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ

Стратегическим направлением профессиональной подготовки исполнителей на народных инструментах в высших учебных заведениях является формирование музыкантов, готовых на творческом уровне осуществлять музыкально-исполнительскую деятельность в качестве солиста-инструменталиста или артиста оркестра-ансамбля. Минули времена, когда на эстраде перед широкой аудиторией властвовали виртуозы-исполнители на народных инструментах, например, балалаечник В. Андреев, гитарист В. Иванов-Крамской, домрист А. Цыганков, баянисты Ю. Казаков и В. Бесфамильнов. Современная концертная практика подтверждает преимущество коллективного исполнения. Удержать внимание и заинтересованность массовой публики могут только концерты оркестров-ансамблей народных инструментов, например, оркестра имени В. Андреева (Москва), оркестра имени В. Осипова (Санкт-Петербург), ансамбля «Родные напевы» (Киев), ансамбля «Киевская Русь» (Луганск), ансамбля «Мелодия» (Донецк).

Проблема подготовки музыкантов-инструменталистов к коллективному исполнительству в ансамбле народных инструментов является важнейшим условием совершенствования подготовки будущих специалистов в этой области. Вопрос организации работы оркестров народных инструментов и воспитания музыкантов-исполнителей интенсивно исследовали К.П. Алексеев, М.М. Гелис, Е.И. Максимов, В.Б. Попонов, Ю.И. Шишаков. Технику переложения, аранжировки и инструментовки для оркестров народных

инструментов изложили в научных публикациях Н.А. Давыдов, Л.Й. Мальтер, М.Н. Махов, Г.А. Польшина, Д.Г. Пшеничный, Г.В. Тихомиров, А.И. Салин, Н.И. Чайкин. Но, несмотря на теоретическую и практическую важность, проблема подготовки музыкантов к коллективному исполнительству в ансамбле народных инструментов в высшем учебном заведении остается недостаточно разработанной, чем определяется актуальность выбора темы данного исследования.

Целью и главными заданиями работы ставилось следующее: проанализировать основные принципы работы со студенческим ансамблем народных инструментов; определить состояние проблемы в педагогической теории и музыкальной практике; выявить условия эффективности формирования навыков инструментовки для ансамбля народных инструментов.

Современные тенденции в сфере музыкального исполнительства на народных инструментах связаны с интенсивным развитием ансамблево-оркестрового исполнительства, с функционированием разнообразных типов ансамблей при филармониях и дворцах культуры, в разных учебных заведениях. Ансамбли народных инструментов однородного или смешанного типа получили большое распространение в профессиональном выполнении. Достаточно вспомнить такие прославленные коллективы, как: Квартет Киевской филармонии в составе Н. Ризоля, Марии и Раисы Белецких, И. Журомского; Камерный ансамбль народных инструментов национальной филармонии Украины «Родные напевы» под руководством Ю. Алексика, Е. Чернокондратенко, Н. Проценко; Квартет баянистов национальной филармонии Украины: С. Гринченко, Р. Молоченко, А. Шияна, И. Санько; Ансамбль солистов Донецкой филармонии квинтет «Мелодия» под руководством В. Вязовского; Ансамбль народных инструментов Луганской филармонии «Киевская Русь» – руководитель В. Фалалеев; Трио баянистов Волгоградской филармонии в составе: А. Фоменко, Л. Фоменко, Ю. Голоднюка. Отсюда вытекает необходимость целенаправленной

подготовки руководителей и исполнителей соответствующих ансамблей на факультетах народных инструментов музыкальных вузов страны.

Ансамбль народных инструментов как форма исполнительского искусства – это «процесс коллективной игры, в котором несколько музыкантов совместно раскрывают художественное содержание произведения» [11, 5]. Класс ансамблевого мастерства занимает ведущее место среди специальных дисциплин исполнительских факультетов высших музыкальных учебных заведений. Его задача – подготовить студента-инструменталиста к профессиональной деятельности в должности артиста оркестра-ансамбля филармонии, музыкального театра, учебных заведений искусств и общеобразовательных школ. Вузовская программа по подготовке музыкантов-инструменталистов в качестве артистов оркестра или ансамбля – это новая ступень развития специальных навыков и умений музыканта. Усложняется содержание и увеличивается объём репертуара, перед студентом выставляются задачи музыкально-исполнительской деятельности в качестве артиста ансамбля различного состава.

Приступая к работе с ансамблем народных инструментов, современный педагог сталкивается со значительными трудностями: во-первых, с острым дефицитом методической литературы, посвященной смешанным ансамблям народных инструментов; во-вторых, с ограниченным количеством репертуарных сборников, которые включают проверенные концертной практикой интересные оригинальные произведения, транскрипции, переложения и которые учитывают разные уровни подготовки участников и творческие направления указанных составов. Большая часть методической литературы обращена к камерным ансамблям академического профиля – с участием смычковых инструментов или фортепиано. Содержание таких публикаций требует значительного корректирования с учетом специфики народно-ансамблевого исполнительства [5].

Существенным моментом качественного звучания является использование инструментов для разных форм ансамбля. Ансамбль звучит ярко

лишь тогда, когда в его состав входят разные по тембру инструменты, которые дополняют друг друга. «Именно игрой разнообразных красок, гаммой ярких оркестровых колоритов должно привлекать звучание ансамбля, независимо от того, большой он или малый» [7, 2]. Инструменты должны быть тщательным образом настроены, и составлять в целом оркестровый диапазон, а также большую динамическую шкалу – от *pp* до *ff*. Полноценное звучание ансамбля невозможно без сильного сочного баса, как основы гармонии, а также чёткого метроритмического пульса произведения. Например, «в состав квартета баянистов Киевской филармонии входят оркестровые инструменты: альт, бас-баритон и педальный (ножной) бас. Благодаря этим инструментам квартет Н.И. Ризоля имеет особенное и только ему свойственное звучание» [3, 326].

Главная проблема, которая решается в процессе работы с ансамблем народных инструментов, состоит в определении оптимальных тембровых, громкостно-динамических и штриховых соотношений струнных инструментов и баяна (исходя из несовпадения источников звука, способов звукоизвлечения и разной акустической среды).

Тембры инструментов принадлежат к числу самых ярких средств выразительности в арсенале смешанного ансамбля. Среди разнообразных тембровых соотношений, которые возникают в процессе исполнения, можно выделить «автономные характеристики инструментов (чистые тембры) и комбинации, которые возникают при совмещении звучаний (смешанные тембры). Чистые тембры обычно используются в том случае, когда одному из инструментов поручено мелодическое *solo*» [9, 32].

Необходимо подчеркнуть, что звучание какого-нибудь инструмента вбирает в себя множество «внутренних» тембров. «В звучании струнных следует принимать во внимание тембровую «палитру» каждой струны, которая изменяется в зависимости от тесситуры (имеются в виду особенности звучания определенного участка струны), несовпадение тембра в зависимости от разных точек соприкосновения со струной (медиатора или пальца) или специфики материала, из которого изготавливается медиатор (капрон, кожа, пластмасса), а

также от соответствующего потенциала разнообразных исполнительских приемов» [1, 21]. «У баяна тембровая «палитра» связана с тесситурной неоднородностью звуков, расположенных в правой и левой клавиатурах, тембрового варьирования с помощью разного уровня давления воздуха в камере меха, разных способов открытия клапана, а также гибких изменений динамики» [6, 27].

Для выделения тембра одного из струнных инструментов ансамбля рекомендуется применять регистровые комбинации, которыми богат современный готово-выборный многотембровый баян. «Тембровое слияние баяна с инструментами сопровождения обеспечивается одноголосными и двухголосными регистрами. «Подчеркивание» баянного тембра, в зависимости от особенностей фактуры, осуществляется многоголосными сочетаниями регистров (прежде всего tutti), которые в ансамбле со струнными обеспечивают необходимую тембровую рельефность» [2, 32]. Смешанные тембры возникают в результате сочетания чистых тембров и образуют множество комбинаций.

Воспитание профессионального оркестранта требует овладения коллективным «оркестрово-ансамблевым» мастерством в игре на музыкальном инструменте и умением согласовывать его звучание с голосами ансамбля. «Студент должен осознать, что в его руках сосредоточена важная часть музыкальных средств выразительности: гармония, метроритм, специфические тембры, которыми необходимо дополнить собственную партию, создавая в ансамбле единое целое» [4, 17].

Мастерство музыканта в оркестре измеряется синхронностью взаимодействия его звучности и выверенным балансом звучания всех партий ансамбля. Теснейшим образом это связано с тембровыми, динамическими и штриховыми характеристиками инструментов. В ансамблевом исполнении особенно большое значение приобретает динамический баланс, обусловленный рациональным и художественно оправданным использованием соответствующих ресурсов. Динамический «рельеф» каждой партии определяется исходя из состава ансамбля, особенностей инструментровки и

тесситуры других партий, функций отдельных голосов в музыкальном развитии на протяжении пьесы. Основные принципы дифференциации динамических уровней относительно смешанного ансамбля можно сформулировать так: нижняя граница – качественная интонация в условиях предельно тихой звучности, верхняя граница – тембрально насыщенное, без треска струнных, звучание. Другими словами, при использовании динамических возможностей инструментов должна соблюдаться мера, с тем, чтобы колорит каждого инструмента не становился обезображенным или обеднённым. Игра в ансамбле нуждается в экономном применении динамических средств. Разные элементы музыкальной фактуры должны звучать на разных динамических уровнях. Без дифференциации партий, рационального их соотношения не может быть художественно полноценного исполнения. Партии нужно расположить по их функциям в общем звучании. Динамика звучности должна напоминать картину художника, в которой есть перспектива, что вызывает пространственные ассоциации.

Штриховые сопоставления инструментов в процессе коллективного исполнительства – по-видимому, самая сложная проблема ансамбля и инструментовки. Сложность эта объясняется недостаточной разработанностью теоретических аспектов штриховой техники в струнно-щипковой и баянной методиках.

Многочисленные штрихи, используемые в ансамблевом исполнении, можно условно разделить на две большие группы: «эквивалентные» (родственные) и «комплексные» (одноразовые сочетания разных штрихов). В тех случаях, когда характер изложения допускает «слитное звучание ансамбля, закономерные разногласия, обусловленные разной природой звукоизвлечения на щипковых и баяне, максимально сглаживаются, приводятся к единственному звуковому «знаменателю». Поэтому наибольшей сложностью в смешанных ансамблях является исполнение «эквивалентных» штрихов» [7, 22].

Формированию единства в коллективном воплощении штрихов способствует изучение важнейших особенностей звукоизвлечения и развития

звука (атаки, ведения, снятие), а также принципов его сочетания со следующим звуком. «В зависимости от специфики звукоизвлечения, свойственной конкретному инструменту, от звучащего тела (струны, металлической пластинки) и способов его возбуждения (пальцем или медиатором – щипковые, давлением воздуха на металлический язычок и определенным нажатием клавиши – баян), наблюдаются несовпадения тех или других характеристик относительно каждой фазы звучания» [9, 35].

Атака звука. На данном этапе звучания у струнных используются три основных приёма игры: тремолирование, щипок и удар. В способах атаки на струнных и баяне оказываются соответствующими следующие приёмы: мягкая атака (*tremolo*) у струнных адекватна эластичной подаче воздуха с одновременным нажатием клавиши на баяне; твердая атака (щипок) у струнных отвечает такому приёму ведения меха баяна, при котором создаётся напряжение воздуха в камере меха и сопровождается резким нажатием (толчком) клавиши на баяне; жесткая атака (удар по струне или струнам) соотносится с акцентированным давлением в камере меха и ударом по клавише баяна.

Ведение звука. В этой фазе у струнных различаются два типа звучания: затухающий (после атаки, осуществляемой щипком или ударом) и длящийся (с помощью тремолирования). На баяне затухающее звучание связано с «нисходящей» динамикой (ослаблением давления в камере меха), которая предопределяется характером и скоростью затухания звука у струнных. Относительно второго типа звучания, и на струнных и на баяне возможны громкостно-динамические изменения.

Снятие звука – самая сложная фаза (в плане ансамблевой координации), что требует дополнительного анализа упомянутых выше фаз. При атаке щипком или ударом, без «подхватывающего» ведения *tremolo* или *vibrato*, звук у струнных прерывается снятием пальца левой руки (иногда приглушается правой рукой). На баяне указанному приёму отвечает снятие пальца с последующей остановкой меха, обусловленное характером снятия. При атаке и

ведении звука tremolo, снятия у струнных осуществляются остановкой медиатора с одновременным снятием пальца. На баяне адекватный звуковой результат достигается с помощью остановки меха и синхронного снятия пальца с клавиши.

Соединение звуков выполняет важную роль в процессе интонации, включая музыкальное фразирование. В зависимости от характера музыки, применяются разнообразные способы соединения – от максимального разграничения до предельного слияния звуков. В связи с этим чрезвычайно существенным в ансамблевой работе является достижение синхронности – «совпадения с предельной точностью мельчайших длительностей (звуков или пауз) у всех исполнителей» [5, 22]. Синхронность возникает благодаря единому пониманию и ощущению партнерами темповых и метрических параметров, ритмичной пульсации, атаки и снятия каждого звука. Малейшее нарушение синхронности при совместной игре разрушает впечатление слитного, ансамблевого единства. Весьма важен в данной ситуации выбор оптимального темпа, который в процессе работы над произведением может меняться. В завершающий период репетиционных занятий темповые характеристики определяются возможностями коллектива (технической оснащенностью, спецификой индивидуального звукоизвлечения), а главное – образным строем произведения.

В смешанном ансамбле народных инструментов какой-нибудь партии может быть поручена та или другая функция. Поэтому каждый из участников должен безукоризненно владеть основными компонентами художественно выразительного ансамблевого исполнения. Перечислим эти компоненты:

1. Умение в нужный момент проявить инициативу, выйти на данном этапе солистом, не теряя связи с сопровождением, чутко воспринимая его гармонические, фактурные, ритмические особенности, определяя оптимальные соотношения динамических градаций между мелодией и аккомпанементом. Необходимым качеством ведущего следует признать и умение вдохновить

партнеров своим интерпретаторским замыслом, глубиной и органичной трактовкой музыкальных образов.

2. Владение навыками «завуалированной» передачи мелодии другому инструменту. Исполнители, которые принимают участие в подобных эпизодах, должны стремиться к максимальной плавности, неприметности «перемещений» мелодического голоса, мысленно интонируя его от начала до конца и сохраняя единство характера, образно-эмоционального строя соответствующего построения или раздела.

3. Освоение навыков плавного перехода от соло к аккомпанементу, и наоборот. Затруднения в таких ситуациях возникают из-за излишне поспешного, суетливого завершения мелодического фрагмента или преувеличенной «масштабности» сопровождения (сбои в ритмичной пульсации, однотипность нюансирования и т. д.).

4. Умение исполнять аккомпанемент в полном соответствии с характером мелодии. Обычно сопровождение разделяется на подголосок, педальный и аккордовый аккомпанемент. Подголосок вырастает из ведущего голоса, дополняя и оттеняя его. Педаль служит фоном для выразительного и рельефного звучания мелодии, в одних случаях связывая последнюю с аккомпанементом, в других создавая необходимый колорит. Аккордовое сопровождение вместе с басом выступает как гармоничный и ритмичный фундамент. Представляется очень важным, чтобы сопровождение, взаимодействовало с мелодией, органически её дополняло,

В случае полифонического изложения аккомпанемента рекомендуется определить роль и значение каждого голоса по отношению к другим, установив необходимые громкостно-динамические и тембровые градации. «При этом следует добиваться рельефности звучания всех элементов ансамблевой фактуры» [9, 45].

Создание ансамбля народных инструментов осложняется проблемой формирования оригинального репертуара. Из-за недостаточного количества оригинальных произведений для ансамбля народных инструментов основным

источником пополнения репертуара являются переложения симфонической, фортепианной, камерной, хоровой музыки. Существуют критерии относительно целесообразности переложения определенного произведения, а именно: высокая художественность, возможность сохранения при переложении эмоционального содержания оригинала. Как замечает Н.И. Ризоль, рецензенты творчества квартета баянистов Киевской филармонии отмечали: «Когда слушаешь игру квартета, создается впечатление, вроде бы слушаешь произведение, специально написанное для такого ансамбля» [3, 325].

Оригинальная инструментовка, как самостоятельный вид музыкального творчества, должна опираться на «эксклюзивный», неповторимый репертуар. Однако «в настоящее время композиторы предпочитают составлять музыкальные произведения для определенных коллективов, с которыми, как правило, поддерживают постоянные творческие контакты» [7, 31]. Ученические ансамбли вынуждены удовлетворяться переложениями, которые часто не отвечают авторским намерениям. Решение указанной проблемы возможно при условии активной творческой позиции руководителя ансамбля. В соответствии с задачами, которые стоят перед коллективом, руководитель подбирает репертуар, используя разные источники. В их число входят опубликованные репертуарные сборники, студенческие работы по инструментовке, а также рукописи, полученные от коллег - участников других ансамблей родственного профиля. Желательно, чтобы каждый коллектив такого рода был настоящей творческой лабораторией в области инструментовки.

Репертуар ансамбля народных инструментов Луганского института культуры и искусств включал произведения разных жанров, от классической и современной музыки, фольклорных обработок до оригинальных произведений в инструментовке руководителя коллектива Фалалеева В.И. Например: Д. Россини. Увертюра к опере «Севильский цирюльник»; С. Фибих. «Поэма»; А. Хачатурян. Танец грека-раба из балета «Спартак»; В. Андреев. «Полонез»; М. Калачевский. «Романс»; К. Стецюн. «Калинка»; В.Власов. «На тройке»;

А. Цыганков. «Тустеп»; А. Холминов. «Думка»; В. Черников. «Воронежский ковбой» и др.

Практика коллективного исполнительства в ансамбле-оркестре, выполнение инструментовок, переложений или аранжировок для коллектива народных инструментов сочетают музыкально-практическую и музыкально-творческую деятельность студентов. Исполнительское творчество (как сотворчество оркестрантов) и технология выполнения инструментовки способствует формированию музыкально-исполнительского мастерства будущего артиста ансамбля народных инструментов.

Необходимо дальнейшее исследование и разработка методики обучения и воспитания студентов высшей школы в качестве будущих оркестрантов, руководителей творческих коллективов и преподавателей теоретических и практических курсов инструментоведения и инструментовки для оркестра народных инструментов.

Список литературы

1. Готлиб А. Основы ансамблевой техники / А. Готлиб. – М.: Музыка, 1971. – 94 с.
2. Давыдов Н. Теоретические основы переложения инструментальных произведений для баяна / Н. Давыдов. – К.: Муз. Украина, 1977. – 240 с.
3. История исполнительства на народных инструментах. Украинская академическая школа / Сост. Н. А. Давыдов. – К.: НМАУ им. П.И.Чайковского, 2005. – 419 с.
4. Пшеничный Д. Аранжировка для народных инструментов / Д. Пшеничный. – К.: Муз. Украина, 1980. – 117 с.
5. Раабен Л. Вопросы квартетного исполнительства / Л. Раабен. – М.: Музыка, 1976. – 80 с.
6. Ризоль Н. Очерки о работе в ансамбле баянистов / Н. Ризоль. – М.: Сов. композитор, 1986. – 138 с.
7. Розанов В. Русские народные инструментальные ансамбли / В. Розанов. – М., 1972. – 138 с.

8. Салин А.И. Инструментоведение, инструментовка и переложение для оркестра русских народных инструментов / А.И. Салин. – М.: Гос. Ин-т культуры, 1968. – 138 с.
9. Рыбалкин А., Щекачев В. Инструментовка для оркестра гармоник (баянов) / А. Рыбалкин, В. Щекачев. – Владимир, 1973. – 158 с.
10. Ушенин В. Актуальные проблемы народно-инструментальной педагогики В. Ушенин. – Ростов-на-Дону, 2005. – 108 с.
11. Шишаков Ю.И. Школа коллективной игры для оркестра народных инструментов / Ю.И. Шишаков. – М.: Музыка, 1970. – 212 с.

Пиджоян Лариса Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального образования.
*ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина», г. Елец, Россия*

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Образовательная практика современного вуза ориентирована на подготовку компетентного специалиста, способного адаптироваться в различных сферах профессиональной деятельности, актуализируя полученные знания и опыт в конкретной ситуации. Самостоятельность, инициативность, стремление к самообразованию и саморазвитию определяются как важнейшие личностные характеристики, определяемые образ будущего профессионала еще на этапе профессиональной подготовки. В связи с этим все большее значение придается эффективной организации самостоятельной работе в вузе.

Вопросам, затрагивающим организацию самостоятельной работы будущих специалистов в высших образовательных организациях, уделяется особое внимание в педагогической литературе, однако сущностная

характеристика данного понятия определяется достаточно широко. В трудах С.И. Архангельского, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого и др. самостоятельная работа представлена как вид деятельности, направленный на стимулирование инициативности, самостоятельности, активности, как «фундамент» самообразования, а также как комплекс условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

В исследованиях П.И. Пидкасистого самостоятельная работа исследуется с акцентом на содержательную и организационную составляющие. Данный феномен ученый определяет как вид учебных производственных или исследовательских задач, который выполняется студентами под руководством педагога с целью усвоения знаний, развития умений и навыков, поведенческих реакций, приобретения опыта творческой деятельности [3].

Как известно, ФГОС ВО, регулирующий процесс профессиональной подготовки, отводит самостоятельной работе не менее половины бюджета времени всей учебной нагрузки. Системная, продуманная организация самостоятельной работы в вузе позволяет сформировать у будущего профессионала умения самостоятельно работать с различными источниками, четко формулировать цель и определять способы и пути ее достижения, соотносить имеющуюся информацию для обоснования выводов, то есть создает комфортные условия для самообразования и саморазвития.

Самостоятельную работу подразделяют в зависимости от различных признаков на индивидуальную, групповую и фронтальную (по организационному аспекту); на аудиторную и внеаудиторную работу (по месту выполнения). Важно отметить, что внеаудиторная работа предполагает выполнение целого ряда заданий, работ, входящих в структуру изучаемого материала в процессе аудиторных занятий. Поэтому, классификационные градации условны, так как в образовательной практике вуза формы и виды самостоятельной работы взаимодополняют и переплетаются друг с другом.

Аудиторная самостоятельная работа реализуется в процессе организации лекционных и практических, индивидуальных (музыкально-исполнительских)

занятий, выполнении как индивидуальных, так и групповых заданий на занятиях, в процессе организации круглого стола, дискуссий, деловой и ролевой игр и т.д.

Виды внеаудиторной самостоятельной работы разнообразны, среди них: подготовка и написание рефератов, докладов, сообщений, письменные работы на заданные темы, выполнение индивидуальных творческих заданий, участие в работе научного кружка, подготовка творческих проектов, индивидуальная музыкально-исполнительская подготовка и др. В процессе организации указанных видов работы крайне важно обозначить тот объем информации, заданий, которые необходимо выполнить самостоятельно.

Наибольшую значимость в процессе формирования самостоятельности имеют следующие виды заданий: подготовка презентации, проектов, анализ научной литературы, решение исследовательских задач, подготовка к концертным выступлениям, конкурсам, фестивалям, так как требует от студентов самостоятельного поиска, актуализации и активизации имеющихся знаний и умений.

Рассматривая процесс профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в вузе, необходимо отметить, что помимо изучения (условно обозначаемых) теоретических дисциплин она включает освоение и практико-ориентированных дисциплин (класс хорового дирижирования, класс основного музыкального инструмента, концертмейстерский класс и др.), организованных в индивидуальной форме. Располагая одним-двумя часами индивидуальных занятий в неделю, педагогу очень трудно решать многочисленные задачи, связанные с формированием музыкально-исполнительских навыков. Аудиторные занятия в классе и самостоятельные домашние занятия студента представляют собой некое единство, систему, взаимосвязанную и взаимообусловленную. Одна из важнейших задач, которую ставит перед собой педагог дисциплин музыкально-исполнительского модуля – подготовить его к самостоятельной практической работе (Б. Кременштейн) [1].

В рамках аудиторных занятий многие педагоги-музыканты, не удовлетворяясь общими наставлениями студенту, считают, что в интересах отработки навыков самостоятельной работы имеет смысл давать образцы такой работы непосредственно в классе, то есть, как бы моделировать домашние занятия в стенах учебного заведения под руководством педагога. Студент «работает» над музыкальным произведением так, как он занимался бы самостоятельно, а педагог, наблюдая со стороны за его действиями, помогает ему определить наиболее рациональные пути и способы занятий.

К условиям, способствующим развитию самостоятельности студентов-музыкантов отнесем: организацию «полусамостоятельной» работы студента на занятии; включение заданий, направленных на выработку навыков самостоятельной работы студента (первый показ произведения на уроке, самостоятельный разбор произведений и др.); использование проблемных ситуаций; посещение и совместное обсуждение различных концертов, мастер-классов; самостоятельный подбор и подготовка произведений и т.д.

Успешность самостоятельной творческой деятельности студентов во многом зависит от организации занятий и характера влияния преподавателя [2]. Важным условием эффективной организации самостоятельной работы будущих педагогов в вузе является создание единого комплексного методического обеспечения образовательного процесса, включающего печатные и электронные учебно-методические издания, Internet-ресурсы, различные образовательные программы, комплексы для контроля и самоконтроля.

Информационные и коммуникационные технологии существенно повлияли на организацию занятий, сделали их интересными, более содержательными, расширили потенциальные возможности, как для преподавателя, так и для обучающегося. Дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии позволяют разрабатывать и представлять в информационной системе вуза курсы, которые могут стать органичным дополнением к изучаемой дисциплине. Содержат они, как правило, большой дополнительный материал – задания для подготовки к

лекционным и практическим (индивидуальным) занятиям, список вопросов для самостоятельного изучения, рекомендации к их выполнению, глоссарий, вопросы к зачетам и экзаменам, тесты, информационный материал к изучаемым темам, музыкальные фрагменты для прослушивания, фильмы и презентации и т.д. На сайте ЕГУ им. И.А. Бунина представлена система дистанционного обучения (sdoelsu.ru), включающая дисциплины учебного плана по различным направлениям подготовки.

Студенты группы, получив код доступа, могут ознакомиться с изучаемым материалом, уточнить вопросы к практическому занятию, изучить список литературы и Internet-источники, получить задание и инструкцию для самостоятельной работы. Преподаватель способен отслеживать количество посещений студента, время работы с представленным материалом, виды работы, которые выполняет студент, а также получать результаты мониторинга.

Таким образом, опираясь на компетентностный, личностно-ориентированные подходы, преподаватель высшей школы должен уметь выстроить стратегию организации самостоятельной работы студентов на весь период обучения. Проявляясь в умении анализировать, планировать, контролировать и корректировать свою учебно-познавательную, музыкально-исполнительскую, творческую деятельность, самостоятельная работа в вузе способствует углублению знаний, формированию познавательного интереса, развитию аналитических, исследовательских способностей, которые являются прочным фундаментом, залогом успешного формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта.

Список литературы

1. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. – М.: Издательский дом «Классика –XXI век, 2009. –132 с.
2. Морозова И.М. Педагогическое обеспечение развития творчества студентов в системе вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4., с. 216-221.

3. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации// Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Пермь, 2000.
4. Семенова В.Г. Самостоятельная работа студентов как важнейшая форма организации учебного процесса в рамках компетентностной модели образования //Организация самостоятельной работы студентов: материалы докладов II Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Саратов: Новый Проект, 2013. с. 10-15.
5. Третьякова Е.М. Организация самостоятельной работы как формы учебного процесса в вузе. //Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. №4. С. 200-204. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-kak-formy-uchebnogo-protsess-a-v-vuze> (дата обращения 15.03.2017).

Помазкина Нонна Филипповна,
доцент кафедры музыкального и художественного образования.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК ОСНОВА ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

В настоящее время наметились позитивные тенденции в социально-культурной и образовательной сфере. Разрабатывается целостная система, в которой приобщение учащихся общеобразовательных школ к искусству будет осуществляться на фоне культурно-эстетического развития, где центром этой системы является школа.

Для успешной реализации всех задач школа нуждается в таких музыкантах-педагогах, которые хорошо знают специфику музыкальной урочной, внеклассной и внешкольной работы и способны успешно проводить

организаторскую, музыкально-просветительскую работу в новых социально-экономических условиях.

Специалист по музыкальному образованию в современной школе должен умело и гибко реагировать на изменения потребностей учащихся различного возраста, но при этом бережно хранить и использовать в обучении лучшие традиции прошлого.

Результатом такого подхода к образованию должно быть выработанное стремление у школьной молодежи к музыкальному самообразованию, к самостоятельному самосовершенствованию на уровне сформированной музыкальной культуры и развитого художественного вкуса, приобретенного на уроках музыки и во внеурочной деятельности. Современному музыкальному образованию нужен такой специалист, который проявляет свой индивидуальный стиль, творчески подходит к процессу обучения, разрабатывая собственные методические подходы в преподнесении музыкального материала, создает творческие задания. Ему свойственна присущая только ему манера общения с детьми, свои находки в проведении урока музыки.

По Ожегову С.И., «Индивидуальный – это личный свойственный только индивидууму, отличающийся характерными признаками от других». «Стиль – метод, совокупность приемов какой-нибудь работы, деятельности, поведения» [3].

Творчество учителя, его педагогический поиск необходимо начинать с первых дней работы в школе, что в дальнейшем приведет его к овладению педагогическим мастерством, которое потребует от него постоянного самосовершенствования, способности к самооценке, самовоспитанию, принципиально оценивать свои достоинства и недостатки.

В результате мы убеждаемся, что педагогическое мастерство предполагает комплекс качеств личности педагога, которые обеспечивают высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, владение приемами и методами, и всем арсеналом

педагогических умений и навыков позволяющий раскрыть индивидуальный стиль педагога в его деятельности.

В учебном пособии для педагогических вузов «Методика музыкального воспитания младших школьников» Осеневой М.С. и Безбородовой Л.А. музыкально-педагогическое мастерство учителя музыки в общеобразовательной школе представлено в виде следующей таблицы [4, 23]:

Знания и навыки	Общекультурные, музыкально-педагогические, музыкально-теоретические, музыкально-психологические, музыкально-исполнительские
Умения	Гностические (включая перцептивные – восприятие), двигательные (дирижерские жесты и игровые на инструменте), коммуникативные (включая артистические), педагогические
Качества	Артистизм, воля, дирижерская и исполнительская техника, музыкальность, вера в успех, интуиция, дар педагогического общения
Направленность	На практическую реализацию воспитательного потенциала музыкального искусства, на просвещение и музыкальное воспитание детей, любовь к музыке и детям, престиж профессии учителя
Функции	Диагностическая, прогностическая, организаторская, коммуникативная, проектировочная, исследовательская, конструктивная

Д.Б. Кабалевский писал, что в музыкальной деятельности у каждого учителя есть своя индивидуальность, что нет одинаковых учителей и нет одинаковых уроков. «А что такое индивидуальность учителя? Это сплав множества самых различных качеств: от силы педагогического дара, уровня мастерства и профессиональной (в данном случае музыкальной) эрудиции до внешности, манеры разговаривать, умения общаться с детьми. Здесь нет мелочей – важно все»[2, 53].

В музыкальной педагогике было и есть немало специалистов, индивидуальный стиль которых стал высочайшим образцом педагогического мастерства и широко представлен в научно-методической литературе:

О.А. Апраксина, Ю.Б. Алиев, Н.Л. Гродзенская, М.Ф. Головина, Д.Б. Кабалевский, Д.Е. Огороднов, Б.С. Радчина, В.Н. Шацкая и др. Все их научные исследования в области музыкальной педагогики достаточно убедительны, т.к. были связаны с их практической и музыкально-просветительской деятельностью в работе с детьми различного возраста.

Сегодня учителя музыки имеют возможность располагать различными вариантами школьных программ, а есть и такие, которые самостоятельно разрабатывают авторские программы и применяют их в своей практике музыкальной работы с детьми. Это такие педагоги, которые владеют музыкально-педагогическим мастерством преподавания уроков музыки и успешно работают в сфере дополнительного музыкального образования детей.

Время, в котором мы сейчас живем, является благодатным для творческих поисков и их воплощения. Наш город Таганрог стоит на достаточно высокой ступени по музыкальному образованию в урочной и внеурочной деятельности детей и молодежи. Успешность такого образования происходит путем передачи накопленного индивидуального опыта педагогов-мастеров молодым специалистам.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова выпустил большое количество учителей музыки, которые работают в общеобразовательных школах Таганрога. В основном, это опытные учителя, имеющие большой стаж работы с детьми и создавшие свой индивидуальный стиль в музыкально-педагогической деятельности. Некоторых из них государство оценило высоким званием «Заслуженный учитель Российской Федерации»: Зайцева А.К., Левашеву М.Н.

Левашева Марина Николаевна – учитель музыки высшей категории, МХК и педагог дополнительного образования гимназии «Мариинская» является членом ассоциации «Гимназии России». Свой почти 40-летний опыт работы она освещает в статьях, опубликованных в журналах «Музыка в школе», «Искусство в школе». Занимаясь огромной музыкально-просветительской деятельностью, она сотрудничает с культурно-просветительскими учреждениями города и области, организуя для учащихся лекции, концерты,

экскурсии, которые помогают раскрыть детям мир искусства, расширить знания, приобретенные на уроках музыки и МХК. Левашева М.Н. сыграла большую роль в организации музыкальной филармонии в гимназии, где каждую субботу собираются ученики, их родители и учителя для встречи с различными музыкальными коллективами.

Яковцова Ольга Степановна – учитель музыки и МХК высшей категории, почетный работник общего образования РФ, ведет в 4, 5 классах предмет «Основы православной культуры». Стаж работы в школе – более 40 лет. Ею разработана авторская программа «Гармония мира» для 9 классов, а также блок-модули интегрированных уроков.

О.С. Яковцова успешно работает над обновлением песенного репертуара для детей различного возраста. Уроки музыки, которые она проводит, строятся на основе уважительного и дружелюбного отношения к детям. На протяжении все музыкально-педагогической деятельности О.С. Яковцовой проводится огромная воспитательная работа в качестве классного руководителя. Она является инспектором по охране детства, в обязанности которого входит работа с родителями трудных подростков, участие в родительских собраниях школы и др.

Практически у всех учителей музыки Таганрога, имеющих многолетний опыт работы, сформировался свой индивидуальный стиль по музыкальному образованию детей, ярко представляющий их педагогическое мастерство.

На основе вышеизложенного материала важно отметить, что у каждого учителя музыки существует своя манера преподавания, индивидуальность своих открытий и находок в музыкальном образовании школьников. Педагог-мастер через свое творчество, через свой индивидуальный стиль раскрывает красоту музыки детям. Всех этих педагогов объединяет одно – любовь к детям, к музыке и к своей профессии педагога-музыканта. Все они стремятся музыку сделать частью жизни каждого школьника.

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., 2000.

2. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления. – М., 1986.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1992.
4. Осеннева М. С., Безбородова Л.М. Методика музыкального воспитания младших школьников. – М., 2001.
5. Помазкина Н.Ф. Учителя музыки Таганрога. – Таганрог, 2013.

Пономарева Елена Владимировна,
старший преподаватель кафедры
музыкального и художественного образования
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В последние годы электронный синтезатор получает признание как эффективное средство музыкального обучения и воспитания в системе современного вузовского образования.

Проблема обновления методов музыкального образования существует всегда, но в последние десятилетия она приобрела особую актуальность.

И.М. Красильников, ведущий специалист в области музыкального образования, подчеркивает: «Никогда ранее противоречие между развитием, состоянием музыкальной культуры и образованием не стояло так остро, как в наши дни. Дети осознают огромную разницу между музыкой, исполняемой на уроках, и музыкой за пределами школы, которую они слышат по радио, телевидению, в записях. Таким образом, можно констатировать доходящий до взаимного отрицания разлад между музыкальным воспитанием и доминирующими в реальной жизни видами музыкальной культуры» [1, 9].

По словам И.М. Красильникова, педагог не должен выглядеть в глазах учеников этаким жрецом древнего Вавилона, проповедующим устаревшую

шестидесятеричную систему исчисления. Использование синтезаторов и других электронных музыкальных инструментов будет способствовать сближению электроакустической среды бытования музыки в реальной жизни и звукового материала образовательных программ, который детьми и подростками часто воспринимается устаревшим и замкнутым исключительно в стенах школы. «Престиж новой техники и «современных» звуков в глазах ребят может послужить отличным стимулом в развитии их интереса к музыкальным занятиям» [1, 9].

Вместе с тем, необходимо заметить, что препятствием на пути использования электронных музыкальных инструментов зачастую становятся сами педагоги, казалось бы, всемерно заинтересованные в формировании интереса к музыке и совершенствовании музыкальной педагогики. По различным причинам педагоги-музыканты очень часто не готовы участвовать в формировании новой музыкальной среды. За этим стоит как неумение и нежелание осваивать нечто новое, так и недооценка возможностей электронного инструментария.

Неприятие музыкальной электроники может свидетельствовать об определенной инертности мышления, боязни отхода от привычных методов традиционного обучения, о неготовности иметь дело с современными электронными инструментами, о непонимании принципов их работы и т. д.

Как и любой новый продукт, музыкально-педагогические технологии со временем неизбежно отстают от жизни. Поэтому музыкальная педагогика, сейчас, как никогда ранее, нуждается в творческих и креативных личностях, которые должны не бороться с переменами, а предвидеть их, вдохновляться и наслаждаться ими. Здесь уместно вспомнить слова Абрахама Маслоу, основоположника современной гуманистической психологии: «Мы нуждаемся в человеке нового типа, способном отрешиться от прошлого, чувствуя себя достаточно сильным и мужественным, чтобы доверять себе в возникшей ситуации и, если требуется, решать проблемы без предварительной подготовки, импровизируя» [2, 100].

В чем же заключаются преимущества электронных инструментов перед традиционными акустическими, каковы перспективы их использования в музыкально-педагогическом процессе в вузе?

В процессе подготовки будущих учителей-музыкантов сфера применения электронных музыкальных инструментов может быть очень широкой. Около десяти лет в Таганрогском институте имени А.П.Чехова преподаются дисциплины, связанные с исполнением на синтезаторе – «Класс основного музыкального инструмента (синтезатор)» и «Класс дополнительного музыкального инструмента (синтезатор)». Но дискуссии о предназначении этого инструмента, о методике его применения в деятельности педагога-музыканта ведутся до сих пор. Анализ практической деятельности на основе электронного инструментария может дать ответы на эти вопросы.

Изучая синтезатор как основной и дополнительный музыкальный инструмент, студенты готовятся к активному музицированию в процессе педагогической практики и в дальнейшей профессиональной деятельности. В классе основного музыкального инструмента формируются умения интерпретировать и исполнять музыкальные произведения различных стилей и жанров.

Кроме исполнительских навыков будущему учителю музыки, необходимы навыки чтения с листа, умение аккомпанировать, подбирать по слуху знакомые или вновь услышанные произведения, гармонизовать и транспонировать мелодию. Педагогу приходится совмещать работу в классе с работой аккомпаниатора в хоре или ансамбле, хореографическом кружке, участвовать в концертах художественной самодеятельности, работать хормейстером, заниматься с певцами-вокалистами, участвовать в музыкальных спектаклях, работать в системе дополнительного музыкального образования. Эти задачи успешно решаются при освоении синтезатора как дополнительного музыкального инструмента.

Изучение дисциплины также способствует общему музыкально-эстетическому развитию студентов, помогает усвоению многих музыкально-

теоретических и исполнительских дисциплин в вузе. Успешное овладение электронными музыкальными инструментами способствует выработке ряда профессионально-педагогических навыков: аккомпанировать хоровому и сольному пению, играть хоровую партитуру, аккомпанировать себе при исполнении песен и романсов, грамотно и стильно исполнить полифоническую пьесу или произведение крупной формы, подготовиться к семинарским занятиям по истории музыки, полифонии, анализу музыкальных произведений и т. д.

Универсальность электронного синтезатора дает возможность широкого знакомства с разнообразными образцами музыкальной литературы, что способствует расширению музыкального кругозора студентов, развитию их художественного вкуса.

Можно выделить несколько аспектов направлений деятельности по изучению инструмента:

- освоение электронной техники и знакомство с возможностями конкретного синтезатора;
- выработка комплекса приемов и навыков игры на новом инструменте, овладение технической стороной исполнения;
- получение базовых занятий по музыкальной теории: актуализация ранее полученных знаний из области различных смежных дисциплин, а также усвоение большого объема новых музыкально-теоретических знаний;
- собственно, исполнительство на электронных клавишных инструментах во всем его многообразии, творческое музицирование.

Согласно рабочей программе, в процессе изучения данной дисциплины студенты, работающие на электронных музыкальных инструментах, должны знать:

- выразительный потенциал цифровых музыкальных инструментов;

- все составляющие электронного музыкального творчества – композиторскую, исполнительскую, звукорежиссерскую, звуковой синтез;
- специфику сольного и ансамблевого исполнительства;
- специфику музыкального исполнительства в концертных и студийных условиях, особенности работы со звукорежиссером и звукооператором.

Кроме этого студенты должны уметь:

- создавать музыкальные проекты и ставить художественно-творческие задачи;
- использовать в своей исполнительской и педагогической деятельности звукозаписывающую и звуковоспроизводящую аппаратуру и т. п.;
- приобретать с большой степенью самостоятельности новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии;
- применять Internet-ресурсы нотных изданий и исполнительских версий.

Очевидно, что выбор электронного синтезатора в качестве основного и дополнительного музыкального инструмента позволит решить многие проблемы, связанные с деятельностью учителя музыки. В настоящее время синтезатор как универсальный инструмент постепенно завоевывает позиции в учебно-педагогическом процессе и становится неотъемлемой частью музыкального образования в вузе.

Список литературы

1. Красильников И. М. Синтезатор и компьютер в музыкальном образовании. Проблемы педагогики электронного музыкального творчества. – М.: Библиотечка журнала «Искусство в школе». Вып. 8, 2004.
2. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. – М.: Смысл, 1999.

Резникова Марина Игоревна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
хорового дирижирования.
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия*

**ЭТНОПЕДАГОГИКА В РУСЛЕ
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

Основным институтом, обеспечивающим организацию и функционирование всей системы гражданско-патриотического воспитания, является государство. Внешняя и внутренняя государственная политика в большой степени определяет формирование личности гражданина, его личностные гражданские ценности, воспитывает национальное самосознание. Именно государство привлекает ученых, педагогов к решению проблемы гражданско-патриотического воспитания, акцентируя внимание на необходимости использования этнорегионального компонента, активизируя и поощряя производство кинофильмов, издательскую деятельность, постановку спектаклей и др., направленных на гражданско-патриотическое воспитание, так как любая культура, в том числе и гражданская, формируется только на основе лично добытых смыслов, в том числе, в культуросообразной деятельности.

Внимание к этнорегиональной проблематике в контексте гражданско-патриотического воспитания в системе высшего образования заметно в появлении и анализе таких понятий как «этнорегиональное наследие», «этнорегиональная среда», «этнорегиональный подход», «этнорегиональные условия». Наиболее значимыми сегодня выглядят те исследования, в которых этнорегиональное содержание интегрирует историю, культуру, психологию, педагогику народов, проживающих в регионе достаточно долгий исторический период.

Внедрение этнорегиональных элементов в подготовку будущего школьного педагога, в том числе и учителя музыки, началось в нашей стране в

середине 80-х годов прошлого века, а в начале 21 века в педагогической науке закрепились новые понятия, определяющие содержание учебных программ – «этнокультурное образование», «этнопедагогизация», «этнокультурная образованность».

Подготовка будущего педагога-музыканта, ориентированная на этнорегиональный компетентностный подход, определяет готовность и способность использовать в своей педагогической деятельности систему знаний, умений, навыков, личностных ценностей, социальных отношений. «Этнокультурную компетентность» будущего учителя можно подразделить на четыре составляющих:

- регионально-географическую компетентность, подразумевающую знание учителем комплекса основных понятий: регион, национально-региональный компонент содержания образования;
- предметную компетентность (культурологическую, историческую, этнографическую, политико-экономическую, образовательную информацию и др.);
- деятельностную компетентность (умение работать с различными источниками информации, адаптировать национально-региональный компонент к своим дисциплинам);
- деятельностно-практический компонент профессиональной компетентности (владение навыками практического применения знаний этнокультурного плана – использование многочисленных форм и методов обучения: исследовательских, проблемных, проектирования и др.).

Исторически проблема гражданского воспитания, в частности, в контексте этнорегионального содержания образования, имеет корни, разветвляющиеся на несколько направлений. К. Победоносцев и А. Царевский, П. Ковалевский – сторонники концепции «государственного воспитания», имеющего в своей основе патриотизм, национальные и семейные традиции, видели главную роль этого процесса в «сознательном удовольствии принадлежать своему народу», «вырастить из ребёнка хорошего, честного

гражданина, любящего свою Родину здоровой, разумной любовью...» [1, 90]. Таким образом, сторонники государственного направления делали акцент на народных гражданско-патриотических воспитательных традициях. В. Стоюнин, В. Сорока-Росинский, П. Блонский считали национальное воспитание базой для формирования гражданских убеждений, а органичными условиями этого процесса считали сохранение традиций [1, 93]. Приверженцы этнонационального направления в педагогике 19 века С. Рачинский и В. Розанов объединили в единый воспитательный комплекс три направления – гуманизм, народность и нравственность. Они считали православную религию основным инструментом воспитания.

Все вышеперечисленные течения содержат элементы гражданственности как необходимой составляющей образовательного процесса, отражают этническую направленность педагогики и объединены общими чертами:

- 1) любовь и уважение к Родине, её многонациональным традициям;
- 2) использование опыта национальной и православной педагогики;
- 3) понимание необходимости этнонационального гражданского воспитания и образования.

В последние годы появилось много исследований, авторы которых ставят перед педагогикой высшего образования актуальные вопросы гражданского воспитания будущего учителя общеобразовательной школы, в том числе музыканта, в контексте формирования их этнорегиональной компетентности.

Тем не менее, на протяжении всей истории педагогики гражданственность недостаточно смыкается с этнопедагогикой. Эту связь можно наблюдать у Г. Волкова [2], где педагогика, основанная на этнонациональных традициях, априори является проявлением гражданской позиции. Автор считает, что воспитательный процесс должен учитывать национальные традиции и этнопедагогические корни, которые могут стать основой его содержания.

Этнопедагогические традиции, преемственность воспитательных принципов в народной педагогике имеют единую модель воспитания,

направленную, в том числе, на имплицитное формирование гражданских качеств. «Инструменты» гражданского воспитания в народной педагогике весьма многообразны. Как считает Г. Волков, это природа, традиции, занятия и быт, искусство, религия, личностная коммуникация, в которой игра, слово зачастую содержат пример-идеал гражданственности (личности-символы, события-символы, идеи-символы).

В педагогике казачества, если рассматривать ее с точки зрения этнорегиональной культуры, социальных и семейных традиций, реализуются принципы «мужского» воспитания – формирование личностных качеств воина – защитника Родины, гражданина. В казачьей песне, кроме высокой поэтизации народного быта, человеческих отношений и, в целом, жизни, присутствуют имплицитные педагогические установки в воспитании подрастающего поколения. Например, одним из показателей гражданской позиции является поэтизация окружающей природы, связывающей человека тесными узами с малой Родиной (любовь к малой Родине – одна из составляющих гражданственности казачества). Казачья педагогика, отражаясь в песенном репертуаре, призывает к мужеству и героизму, зачастую к самопожертвованию во имя Родины («мы за Родину святую все готовы умереть»), к борьбе за свободу и человеческое достоинство.

На сегодняшний день педагогическая организация гражданского воспитания является достаточно проблемной зоной педагогического процесса. В этом отношении показательными можно считать кадетские (казачьи) классы, школы, лицеи, гимназии, где создана отчасти «закрытая» педагогическая среда, пусть в небольшой степени, ограждающая детей и подростков от внешней агрессивной социальной среды и являющаяся образовательным пространством, в котором формируется человек-гражданин, защитник Отечества. В них целенаправленно транслируются традиции, обычаи, уклад жизни, культура казачества, активно ведется нравственное, военное, гражданско-патриотическое воспитание.

Многие педагоги и культурологи считают необходимым интеграцию общенационального и этнического, что крайне важно для этнопедагогики, так как для нации значимы литературы, искусства, религии, а этнос, как считает А. Озеров – предшественник нации [6]. В этносе есть ментальные гражданские корни, а в нации гражданственность получает наиболее полное многомерное выражение.

На протяжении многих лет во всех Государственных программах по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации отмечалась необходимость формирования научно-теоретических и методических основ гражданско-патриотического воспитания. Важная роль этом процессе принадлежит науке и образованию: «...целью государственной политики в сфере патриотического воспитания является создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию»[4]. В программе отмечено, что развитие научного и методического сопровождения системы патриотического воспитания, кроме мониторинга эффективности патриотического воспитания, выявления и использования наиболее эффективных программ, методик, технологий, практик патриотического воспитания и других видов функционирования системы, включает в себя вовлечение молодых ученых, преподавателей и школьных учителей в развитие научно-методической базы патриотического воспитания. Таким образом, все вышесказанное убеждает, что важная роль в реализации программы гражданско-патриотического воспитания принадлежит регионам, где на основе общедоступных культурных ценностей, педагоги-музыканты могут осуществлять воспитательное воздействие на всех ступенях и во всех формах

образования, а именно, в средних, высших учебных заведениях, а также в учреждениях дополнительного образования детей.

Список литературы

1. Беленчук Л. Концепция национального воспитания на рубеже XIX – XX в. в. //Педагогика. - 1995. – №5. – С. 89-93.
2. Волков Г. Этнопедагогика: Учеб.пособие для сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы».
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы.
5. Калядина И.С. Гражданско-патриотическое воспитание современной молодежи в контексте программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы»//Инновационная наука, выпуск № 4-5 (16), 2016.
6. Озеров А. Возрождение казачества: идеи и социальная практика. Социально-философский аспект. – Ростов н/Д.: РГУ, 2003.
7. Палаткина Г. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Ростов н/Д., 2003. – 37 с.
8. О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» ГАРАНТ.РУ: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196398/#ixzz4TsYyjgpu>
9. Патриотическое воспитание сегодня. [http://www.edusok.ru/upload/patriot_vospit\(1\).pdf](http://www.edusok.ru/upload/patriot_vospit(1).pdf)
10. Медушевский В. Концепция: Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе. – М.: МГК им. П. И. Чайковского, 2001. – 65 с.
11. Митрополит Воронежский и Липецкий Мефодий. Роль Православной Церкви в формировании гражданского самосознания на

современной историческом этапе Российской государственности. <http://www.mirvsem.mrezha.ru/jmp/0202/1.htm>

12. Михайлюкова А. В. Современные технологии гражданско-патриотического воспитания. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=890449#1>

13. Резник Ю. Формирование гражданского общества как фактор стабилизации российского социума. <http://itp.nsc.ru/Rus/news/konfer/reznik>

Рудой Елена Львовна,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
музыкального образования.

ЧОУ ВО «Заокский христианский гуманитарно-экономический институт», п. Заокский Тульской области, Россия.

Прохоренко Алеся Владимировна,

студентка 4 курса, гуманитарный факультет.

ЧОУ ВО «Заокский христианский гуманитарно-экономический институт», п. Заокский Тульской области, Россия

ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Индивидуализированный подход к детям входит в перечень педагогических технологий и в относительной мере связан с личностным подходом. Педагог, определивший для себя важность данного подхода, должен ознакомиться с теоретическими положениями, составляющими его суть.

Принцип индивидуализированного обучения в 21 веке может стать реальной альтернативой привычного фронтального обучения. Индивидуализированный подход как принцип может осуществляться в той или иной мере во всех существующих на данный момент педагогических технологиях, мы согласны с исследователем Г.К. Селевко, считающим технологию индивидуализации обучения «проникающей технологией». Технологию, ставящую во главу угла индивидуализацию, можно рассматривать отдельно, как самостоятельную систему, обладающую всеми качествами и признаками целостной педагогической технологии.

Педагогический словарь даёт следующее определение индивидуализации обучения – «это организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения» [2, 47].

Существует некоторое различие между понятиями «индивидуализированный подход» и «индивидуализация». Смысл этих терминов раскрывает в своём исследовании И.Э. Унт – автор системы индивидуализации учебных заданий [6]. Автор считает, что индивидуализированный подход – это принцип обучения, а индивидуализация – это осуществление этого принципа, имеющее свои формы и методы. В этом же значении представляет себе соотношение принципа индивидуального подхода и индивидуализации обучения Е.С. Рабунский – советский ученый, исследовавший индивидуальный подход как принцип обучения в отечественной педагогике [3].

В работах ученых-педагогов по данной теме, нами выявлены следующие общие положения индивидуализации обучения:

- индивидуализация – это стратегия процесса обучения;
- индивидуализация есть необходимый фактор формирования индивидуальности обучающегося;
- использование индивидуализированного подхода должно проявляться во всех изучаемых предметах;
- индивидуальная работа с учеником должна быть интегрирована с другими формами учебной деятельности;
- обучение должно проходить в индивидуальном темпе, стиле;
- предпосылкой индивидуализации обучения является изучение особенностей школьников, которые, в первую очередь, следует учитывать при индивидуализации учебной работы: обучаемость, учебные умения, обучаемость, познавательные интересы;

- индивидуальная работа требует адекватного уровня развития общих умений и навыков [4].

Итак, индивидуализированный подход включает в себя: отказ от ориентировки на среднего ученика; поиск лучших качеств в личности; применение психолого-педагогической диагностики в обучении ребенка: выявление интересов, способностей, направленности личности, качеств характера, особенностей мыслительных процессов; учет особенностей личности в учебно-воспитательном процессе; прогнозирование развития личности; конструирование индивидуальных программ развития личности [1, 128].

При использовании в исследовании определения «индивидуализация обучения» в его практическом применении мы имеем дело не с абсолютной, а с относительной индивидуализацией. В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна в силу нескольких причин:

- учитываются индивидуальные особенности не отдельного ребенка, а определенной группы учащихся, обладающих примерно схожими особенностями;

- учитываются лишь те особенности или комплексы особенностей, которые важны для процесса обучения, например общие умственные способности;

- технология индивидуализации обучения реализуется не в полном объеме учебной деятельности, а время от времени, эпизодически, либо в одном из видов учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой.

Индивидуализация может быть рассмотрена с точек зрения процесса обучения, содержания образования и построения школьной системы. Если затрагивать аспект процесса обучения, то ключевым фактором исследования становится отбор форм, методов и приемов обучения.

Первое, на что должен обратить внимание педагог при использовании индивидуализированного подхода, это способности каждого отдельного

ученика. При работе в этом направлении стоит понимать, что способности подразделяются на три вида: общие, групповые и специфические.

Общие способности – это способности, которые проявляются во всех видах деятельности учащегося, характеризуют в целом его направленность и мотивированность на получение знаний.

Групповые способности – вид способностей, являющий собой направленность ученика к какой-либо определенной совокупности смежных видов деятельности или наук: это гуманитарные способности, способности к точным наукам, к физическим занятиям и т.п. Учитель, выделяющий в каждом ребенке его направленность к той или иной сфере знаний, должен учитывать факт разделения класса по данному фактору и строить систему обучения, исходя из наличия разной направленности способностей и увлеченности.

Специфические способности отражают повышенные наклонности ребенка к весьма узкому виду занятий. Однако если такой школьник поступит в учебное заведение, где профилирующим предметом будет предмет его интереса, то его способности окажутся путем к одаренности в конкретной сфере.

На основе всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- индивидуализация является полноценной педагогической технологией, обладающей своей спецификой и закономерностями;
- на практике технология индивидуализированного обучения может исследоваться неоднородно по ряду вышеизложенных факторов;
- для эффективного применения индивидуализированного подхода необходимо учитывать различные особенности учеников, в том числе и возрастные.

При проведении занятий с использованием индивидуализированного подхода педагогу стоит не только обращать внимание на особенности каждого ученика, но и регулировать собственное поведение и отношение к детям. Тактичный педагог заинтересован и внимателен к успехам и неудачам каждого отдельного ребенка. Он должен быть простым и естественным в обращении,

поддерживать в своих воспитанниках состояние высокой работоспособности, увлечения собственным трудом.

Важная составляющая педагогической тактичности – умение быстро и правильно оценить сложившуюся ситуацию, но, в то же время, не торопиться с выводами о поведении и способностях воспитанников. Учитель должен понимать, что зачастую поведение ученика, особенно в основной школе (в связи с переходным возрастом) – всего лишь «маска», закрывающая от других его истинные мысли и внутренний мир в целом.

Внешнее проявление и такт учителя – важный фактор, способствующий развитию учащихся. Однако для индивидуализированного подхода важно, чтобы педагог хорошо знал своих учеников, в том числе особенности их нервной системы.

При преподавании в основной школе педагог должен обратить внимание на отличительные качества и особенности каждого ребенка. Как правило, существует два вида нервной системы – сильная и слабая, они гибкие благодаря изменению своей интенсивности. На учащихся с сильной нервной системой нервно-психическое напряжение, вызванное такими факторами, как трудный экзамен, присутствие на уроке посторонних и т.п., действует ободряюще и повышает их волевою активность. У учеников со слабой нервной системой такое напряжение понижает готовность к хорошему выполнению задания. Поэтому педагог должен знать, каким видом нервной системы обладает отдельный подопечный. «Сильных» следует вдохновить, мотивировать их на активность, а «слабых» – успокоить, отвлечь от угнетающих мыслей о сложности того или иного задания, о его результате.

Здесь более чем уместно выражение И.Г. Ткаченко, учителя математики, которое доступно обобщает вышеизложенную информацию о нервных системах: «Я продумываю, что будет делать каждый ученик. Для всех подбираю такую работу, которая принесла бы успех» [5].

Индивидуализация обучения на практике сочетается со многими методиками преподавания. Ниже представлены некоторые из них.

Метод проектов – один из системообразующих подходов, усиливающих развивающий эффект образовательных программ и положительно влияющих на формирование личности современного школьника. Проектная деятельность осуществляется в процессе выполнения учебных творческих проектов. В процессе проектной деятельности учащиеся изучают не только средства, но и способы конкретной деятельности.

В авторской «Школе жизни» Ш.А. Амонашвили идея гуманизма выражена в формуле: «Ребенок может всё!». Эту уверенность педагогу необходимо вселить в ребенка, опираясь на три страсти – страсть к развитию, страсть к взрослению и страсть к свободе.

Индивидуальные компьютерные обучающие программы. В США существует так называемая батовская система обучения, в которой учебный процесс делится на две части. Первая часть – это урочная работа с классом в целом, а вторая – индивидуальные занятия с теми учащимися, которые нуждаются в таких занятиях: либо для того, чтобы не отстать от общепринятых норм, либо с теми, кто отличается сравнительно развитыми способностями. С последней категорией работает учитель, а с менее способными и отстающими учениками занимается помощник учителя.

На основе вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Индивидуализированный подход подразумевает учет следующих особенностей ученика: способностей, типа темперамента, особенностей нервной системы, уровня экстраверсии, силы воли, мотивации к учению, общего уровня воспитания ребенка.

2. На основе изученных особенностей каждого ученика педагог выстраивает линию отношений, благодаря которой ученик наиболее полно сможет раскрыть себя в учебно-воспитательном процессе;

3. Большую роль в индивидуализации играет поведение, такт и внешний облик педагога, существуют педагогические ошибки, которые следует избегать.

4. Индивидуализация обучения является проникающей технологией и реализуется во многих методиках, из которых в России наиболее популярны метод проектов и «Школа жизни» Ш. Амонашвили.

Список литературы

1. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения. Справочник для студентов / авт.-сост. А. В. Винева; под ред. И.А. Стеценко. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 253 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
3. Рабунский В.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: на основе анализа их самостоятельной учебной деятельности. – М., 1975. – 82 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 368 с.
6. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика. 1990. – 192 с.

Савенкова Любовь Григорьевна,
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
главный научный сотрудник.
*ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования»,
г. Москва, Россия*

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Перед тем, как раскрыть обозначенную проблему, хотелось бы привести слова А. Белого, которые очень точно ее характеризуют: «Поднявшись по

лестнице познаний, мы видим, что она полна глубочайшей ценности Сущность познания, как и сущность творчества, в их смысле...Познание и творчество вытаскивают друг друга из одной бездны, в которую, тем не менее, оба они погружены».

В современной ситуации усложнения экономики и политики, структурной перестройке всей хозяйственной жизни страны и общества, изменяется отношение к образованию, культуре и науке, воспитанию и развитию человека в целом. В этих условиях **гуманитаризация образования рассматривается как одно из условий реального пути** возвращения к истокам педагогической науки и традициям российского образования, основанного на представлениях о доминировании целей развития свободной, гуманной, духовной, творческой личности, способной к самоопределению и самореализации. Истоки идей гуманитаризации лежат в теоретических трудах таких великих педагогов, как К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, С. Френе, В.А. Сухомлинский; философов и культурологов – М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман. По словам известного философа К. Леви-Стросса «XXI век будет веком гуманитарных наук – или его не будет вовсе». Именно сегодня образование должно стать особым социальным институтом, транслирующим базовые приоритеты российской культуры, воспитывая у подрастающего поколения уважение к истинным общечеловеческим ценностям, формируя когнитивные функции и развивая необходимые социокультурные компетенции, направленные на адекватное восприятие новых условий жизни и умение креативно функционировать в различных ситуациях.

Гуманитаризация образования базируется на понимании необходимости синтеза гуманитарных и естественнонаучных концепций познания при доминировании гуманитарного знания и искусства. Импульсом к возрождению и созданию педагогической модели гуманитаризации является стремление преодолеть формальный, абстрактный характер обучения, вводя образование в широкое культурное пространство. Культура в данном случае выполняет

корректирующую функцию в развитии науки, т.к. «культура есть среда, растягивающая и питающая личность» (П. Флоренский).

С другой стороны, реализация новых подходов в образовании продиктована новыми представлениями о человеке и обществе, условиями его жизни, она требует разработки актуальных образовательных концепций. В содержание образования должно быть включено все то, что ведет к пониманию и объяснению деятельности по созданию культурных ценностей (духовно-нравственных, научных, эстетических, материальных). Это связано с тем, что образование может быть продуктивным только тогда, когда учащиеся приобщаются к науке, к самостоятельным исследованиям как к творческой и продуктивной деятельности.

Необходимость разворота к гуманитаризации обоснована, прежде всего, тем, что в сложившихся сегодня учебных программах, методиках сделан упор на усвоение учащимися готовой информации. А прямолинейность, формализм и схематизация самого образовательного процесса приводят к ослаблению внутренней мотивации ученика на саморазвитие и самообразование, на острую потребность личного творческого потенциала. Так, в преподавании математики, химии, физики, географии, естествознания чаще всего лежит освоение конкретной и специфичной информации вне связи с человеком, с его мировоззренческими основами и эмоционально-чувственной сферой. Содержание предмета часто носит фактологический характер. В нем нет связи с тем периодом истории, когда был создан (открыт) тот или иной закон, ученики не исследуют причины его появления (почему он возник именно в тот период истории и как он связан с конкретным человеком, создавшим его, со страной, в которой он жил). Такая оторванность от корней, причинно-следственных логических цепочек вносит в сознание детей хаос, бессистемность, оторванность одних школьных предметов от других. В отличие от предметов естественнонаучного цикла на гуманитарных и художественных дисциплинах (история, литература, музыка, родной и иностранные языки, изобразительное искусство и др.) всякая информация, любое содержание имеет «человеческое

лицо», выстроено на отношении человека к происходящему, на понимании его смысла, на формировании собственных представлений о конкретном событии. Именно на таких занятиях происходят становление личности, активизация и усложнение когнитивной функции учащихся, развивается воображение, желание познать, исследовать, создать собственный творческий продукт. Особенно ярко это проявляется в случае, если учителя истории, литературы, мировой художественной культуры работают в тесном сотворчестве, осваивают с одними и теми же детьми (в параллели классов) одни проблемы, связывают знания, делают переносы открытий с одной области на другую.

Гуманитаризация – *как целостная система* – предполагает существенное изменение всех компонентов педагогического процесса: целей, содержания, методов, моделей, технологий. Специфика состоит в принципиальной опоре на представления о приоритетности гуманитарного знания, приобщении к культуре, освоения философских идей через изучение и теоретический анализ достаточно большого корпуса научных и художественных текстов, погружение в пространство культуры региона (которая рядом, она понятна, произведения искусства можно увидеть в музее, в мастерской художника, услышать в реальном исполнении мастера, а не в записи). Именно гуманитаризация подталкивает учителя на поиск особых проблематизирующих содержание предмета ситуаций, на формулировку таких вопросов, которые нельзя найти в учебнике или в Интернет, требующих индивидуального размышления, авторского исследовательского подхода. Суть проблемы заключается в том, чтобы культура и наука стали осознаваться учениками как живое и целостное явление мира человеческих ценностей.

Безусловно, воплотить эти идеи в практике образовательного процесса в школе – задача очень сложная и вряд ли решается полностью. В этой ситуации не менее значимым становится и вопрос о методах и технологиях обучения. В данной статье не планируется призыва к увеличению часов на изучение предметов гуманитарного цикла, а делается попытка раскрыть

адекватные шаги, направленные на интеграцию предметов естественнонаучного цикла с предметами гуманитарного и художественного цикла.

В первую очередь это связано с изменением технологий управления образованием и сменой методов обучения в направлении не накопления знаний (как в копилке – чем больше, тем лучше), а на самообучение (умения осмысленно учиться), самовыражения в деятельности, самореализации индивидуальных интеллектуальных качеств (это относится как к ученику, так и к учителю). Отличительной чертой гуманитарных направлений работы является общая познавательная активность, индивидуальное толкование, художественно-символическое выражение информации на разных предметах. Такие технологии в образовании способствуют реализации индивидуальных качеств учащихся при условии создания благоприятной социокультурной образовательной среды, включающей: совокупность приемов и методов педагогического сопровождения образовательного процесса; комплексные интегрированные формы освоения новых знаний; атмосферу и уклад школы; заинтересованность учителей в индивидуальных успехах каждого ученика; доброжелательность и открытость учителей; коллегиальность в выстраивании задач и целей; сотворчество учителей и учащихся; эстетику предметно-пространственного окружения; связь обучения с культурой и историей региона.

Гуманитаризация – это «очеловечивание» процесса образования и повышение роли гуманитарных наук, которое реализуется по следующим направлениям:

- Приближение всех обучающих методик и технологий к ребенку, который рассматривается субъектом образовательного процесса.
- Логическая и образная понятийная основа в освоении любого материала, направленная на расширение познавательного пространства.
- Передача знаний через призму понимания их значения для духовного, культурного и общечеловеческого развития.

- Интеграция и комплексное взаимодействие всех изучаемых дисциплин, рассмотрение учебного процесса как целостного явления.

- Сотрудничество педагогов, опора на принципы педагогической поддержки, педагогики успеха, отказ от эксплуатации авторитарных и репродуктивных форм обучения.

Главными в обучении становятся категория «образ» и образно-символическое мышление, которые едины как концептуальное и психологическое основание и для научной и художественной деятельности (В.П. Зинченко). Выделяются *диалог культур* (М.М. Бахтин), *страноведческий подход к изучению языков* (академик В.Г. Костомаров), научные представления о формировании человека через *три сферы человеческой деятельности* (С.В. Соловьев), *теория развивающего обучения* (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), *теория интегрированного обучения и полихудожественного воспитания* (Б.П. Юсов).

Включение этих процессов в контекст деятельности направлено на развитие познавательных функций ученика (восприятия, мышления, памяти и т.д.) и «выдвижение на первый план процесса его становления как субъекта разнообразных видов и форм деятельности», то есть ребенок «рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как саморазвивающийся субъект учения – *учащийся*. *Превращение ребенка в субъекта, заинтересованного в самоизменении и способного к нему, составляет основное содержание процесса развития в школьном возрасте*» [4]. Это определяет содержание, учебную активность, формы, методы организации учебного процесса и характер взаимоотношений между учителем и учениками, особенности их общения.

Основой освоения и присвоения любых знаний и представлений обучающихся становятся три главные сферы «человеческой жизни»: 1) *сфера творчества*, базой которой являются чувства и красота, 2) *сфера знания*, опирающаяся на мышление и истину, 3) *сфера практической жизни*, основывающаяся на воле и общем благе [6]. Именно такой подход к

воспитанию детей отождествляет его с понятием «Культура» как более высокий и *качественный* уровень воспитания школьников с позиций духовности, нравственности, методологии, художественности и научности.

На основании перечисленных выше методологических позиций в гуманитаризации образования выделены базовые направления развития личности, которые, в зависимости возрастных интересов и предпочтений учащихся, преобладают в том или ином возрасте:

Когнитивное функционирование (мыслительные действия, интеллектуальное развитие, познавательный интерес, диалектика и логика мышления). В гуманитарной сфере оно связано с *развитием логики и диалектического мышления*, в естественно-научной – с формированием умения *работать с различного рода информацией, развитием исследовательских навыков*, в художественно-эстетическом блоке опирается на *выразительный язык искусства* (ритм, динамика, симметрия, асимметрия, статика, форма, цвет и т.д.) в природе, жизни, искусстве.

Личностные установки (самостоятельность, самоуправление, самооценка, самостоятельность мышления). В гуманитарной сфере это связано с *формированием представлений о причине и аналогии*, в естественнонаучной – с *формированием умения выстраивать гипотезы и воспитанием желания достигнуть результата*, в художественно-эстетическом блоке – опора на *художественный образ*.

Эстетический опыт (эмоционально-чувственная сфера, художественно-образное мышление, индивидуальность в самовыражении, практическая значимость созданного продукта). В гуманитарной сфере это связано с формированием *понятия символа и знака*, в естественнонаучной осваивается *механизм познания*, в художественно-эстетическом блоке выделяется *художественная активность* в социуме, искусстве.

Коммуникативность (сотрудничество, умение слушать и слышать друг друга, умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой). В гуманитарной сфере это связано с развитием *умения принимать участие в*

диалоговом общении. На предметах естественнонаучного цикла – *формирование проектного мышления*, в художественно-эстетическом блоке *направлено на сотворческую деятельность* в социуме, художественной деятельности.

Интегрированное мышление (обобщение и синтез, перенос информации, сотворчество, полихудожественное воспитание, проектное мышление) в гуманитарной сфере это связано с развитием умения *обобщать и переносить информацию с одной области знаний на другую*, в естественнонаучной с формированием понятий «концепция» и «категория», в художественно-эстетическом блоке опирается на осмысление «*полихудожественности*» в *искусстве*.

Задачи инновационной образовательной деятельности:

1. Преодоление межведомственных барьеров в сфере социализации и культурно-образовательной деятельности в регионе.

2. Разработка, апробация и внедрение моделей художественно-творческой развивающей среды, способствующей развитию предметных, метапредметных и личностных компетенций обучающихся на основе интегративных технологий взаимодействия общего и дополнительного гуманитарно-эстетического и естественнонаучного образования.

3. Разработка, апробация и внедрение методик и технологий педагогики искусства (целостно-образного проживания содержания; драматургии и режиссуры урока; и т.д.) в преподавании всех общеобразовательных предметов.

4. Разработка, апробация и внедрение системы взаимодействия образовательных учреждений, учреждений культуры и науки, производственных комплексов для реализации гуманитаризации образования.

Одним из главных условий гуманитаризации современного образования является *интегрированное обучение*, понимаемое как иная (отличная от традиционной) структура организации самого процесса обучения и воспитания. Интеграция позволяет включать учителей и учеников в активный совместный творческий процесс, в котором важно учитывать общие способности

обучаемого, его потенциальные возможности, психическую деятельность, предрасположенность к самообучению. Интегрированный исследовательский подход к процессу обучения в школе обоснован следующими позициями: потребность общества в культурном и эстетическом воспитании подрастающего поколения; важность освоения культуры и искусства с позиций региона и общечеловеческих ценностей; требование времени в воспитании творчески активных и коммуникативных личностей; оторванность изучаемых в школе предметов художественного и эстетического цикла от реальной жизни, от социума и культуры (музеев, театров, домов творчества, школ искусств и др.).

С одной стороны, интеграция – это единое представление о целом, единое знание, общее осознание этой целостности, которое можно понять через комплекс методов, объединенных в систему, определенную последовательность и связь друг с другом. С другой стороны, интеграция в образовании – это продуманно выстроенный процесс обучения, направленный на: научение детей рассматривать любые явления в динамике их развития с разных позиций; развитие умений применять знания из различных областей в решении конкретной творческой задачи; формирование у школьников способности самостоятельно проводить творческие исследования и создавать свои проекты; развитие у них желания активно выражать себя в каком-либо творчестве; сотворчество учащихся, учащихся и учителей, педагогов между собой.

Интегрированный подход способствует переосмыслению общей структуры организации обучения, специальной подготовки учащихся к процессу восприятия, понимания и осмысления информации (с позиций науки, истории развития культуры, особенностей разных искусств, окружающей природы), формированию у школьников понятий и представлений о взаимодействии всех процессов в мире, как едином целом.

Педагогический смысл интегрированного обучения состоит в том, что он предполагает планировать цикл занятий по одной теме (выбранной по

договоренности с коллегами), общей для нескольких педагогов, работающих с одними и теми же детьми. Главная черта такого обучения – комплексные образовательные блоки, когда все занятия подчинены единой цели всего курса обучения, планируемые разными педагогами школы, работающими с одними и теми же детьми.

Как показывают многолетние исследования Института художественного образования и культурологии, сотрудники которого уже более 20 лет занимаются изучением и внедрением в реальную практику интегрированного обучения, этапы вхождения педагогического коллектива в интегрированное освоение изучаемых предметов можно раскрыть следующим образом:

1-й этап интеграции, рассматривается как целостность – взгляд на другие предметы с позиций одного (своего) предмета (выстраивание собственной концепции учителем).

2-й этап – взаимосвязь, взаимодействие изучаемых предметов с окружающей жизнью, природой, социумом, культурой и искусством, (корреляция, которая соотносится с реальными людьми в коллективе, с особенностями и спецификой школы, ее учителей и детей).

3 этап – системность педагогической работы в данном направлении, в формировании творческого мышления, осваивание деятельности через символ (знак) – опирается на синкретизацию.

С этих позиций уровни педагогической интеграции, в связи с особенностями возраста, раскрываются следующим образом: 1-й уровень – экологический подход к индивидуальному развитию восприятия и деятельности формирующейся личности; 2-й уровень – комплексный подход к процессу общего образования, формирование целостности мышления, широкого взгляда на окружающий мир, человека и искусство; 3-й уровень – индивидуальность художественно-образного мышления, формирование системного (философского, исследовательского) творческого мышления в условиях освоения пространства и визуальной среды.

Педагогические условия интегрированного обучения:

1) Выход за рамки «одного предмета» – предполагает многообразие интегрированных форм и методов работы с детьми.

2) Экологический подход к процессу обучения – опора на интересы и предпочтения, связь обучения с историей и развитием культуры (мысль, наука, нравственные, духовные, общечеловеческие ценности).

3) Обращение к региональному компоненту образования и выделение в нем местных традиций художественной культуры как продуктивного момента в формировании гражданской позиции.

4) Перенос педагогического акцента с изучения на творческое проявление самих детей (детское творчество), развитие фантазии и воображения.

5) Предметно-пространственная основа освоения любого предмета.

6) Опора на возраст: психическое и индивидуальное развитие каждого обучающегося.

7) Системный продуманный характер обучения.

Интегрированный подход к процессу организации и проведения занятий с детьми должен предполагать: сотворение эмоционального, образного, духовного, культурного, национального, природного мира ребенка с помощью разных видов искусства и науки, формирование оценочного, осмысленного отношения к искусству, направлениям творческой деятельности человека и выбор оптимального вида творчества для собственного выражения; развитие интереса к исследовательским, творческим работам; формирование представлений о взаимосвязи как основе развития мира, искусства, науки и человека; развитие философского мышления в осмыслении искусства, жизни, природы на основе выполнения исследовательских работ; понимание художественного произведения как продукта осмысления художником (писателем, композитором, поэтом) своего представления о мире.

Проблема интегрированного обучения естественным образом связана с качеством образования – одной из приоритетных государственных и общественных проблем. Но «качество само по себе не может быть конечным результатом. Оно лишь средство, с помощью которого выявляется соответствие

конечного продукта стандарту. При оценке качества образования следует выделить следующие положения: 1) Оценка качества не сводится только к тестированию знаний учащихся (хотя это и остается одним из показателей качества образования). 2) Оценка качества образования осуществляется комплексно, рассматривая образовательное учреждение во всех направлениях его деятельности. Необходимо учитывать, что преподаватели и учебные заведения являются всего лишь элементом образовательной системы, и часто не самыми влиятельными среди множества других, от которых зависят учебные достижения школьника. Поэтому при оценке деятельности педагога для контроля качества образования важно помнить, что этот элемент оказывает меньшее влияние на учебные достижения, чем семейное окружение или индивидуальные особенности обучающегося (задатки, мотивация и пр.)» (из документов Департамента образования г. Москвы – качество образования).

Следующим условием внедрения в процесс обучения детей интегрированного подхода является создание в образовательном учреждении грамотно организованной социокультурной образовательной среды, построенной на взаимодействии образовательных учреждений и учреждений культуры. Именно социокультурная среда отражает специфику того места, где находится школа, что подразумевает максимально активное включение в систему общего образования школьников своеобразия окружающего ландшафта «вмещающего ландшафта» (Л.Н. Гумилев), истории культуры края, этноса, традиций, художественных местных промыслов, особенностей языка, фольклора. Процесс освоения культуры в образовательных учреждениях рассматривается через: визуальную среду, сферу предметно-пространственной деятельности, через живое освоение пространства и действие в нем. Все это ориентировано на развитие познавательной сферы, умение анализировать, обобщать, находить аналогии, исследовать причины явления, выстраивать логику рассуждений с учетом реальности, социума с позиций индивидуального видения мира. Это направлено на постепенное формирование у обучающихся представлений о процессе художественного творчества через освоение,

например, таких тем, как: «Эволюция цвета, формы, пространства в истории человечества»; «Предметно-пространственная среда человека»; «Пространство и время в науке и искусстве»; «Освоение человеком Вселенной в разные периоды истории жизни на Земле» и др. Высшим критерием такого *комплексного обучения* является развитие многосторонней деятельности на основе взаимосвязи разных видов творчества с культурой общества в истории человечества и конкретного региона. Выделяется связь: регион – культурные ценности – общечеловеческие ценности. Из этого следуют и новые задачи современного качественного образования:

- создание условий естественного и радостного существования школьников в процессе учебной деятельности, «снятие внутренних зажимов», чувства страха, неуверенности;

- воспитание эмоционально-чувственной сферы личности;

- гармоничное развитие интеллектуально-логического и творческого мышления;

- развитие продуктивного и конструктивно-логического мышления;

- комплексный подход к освоению, присвоению и практическому самостоятельному применению знаний и представлений из различных областей наук;

- системный и целенаправленный характер формирования самостоятельности мышления;

- привитие практики работы коллективного разума и «со-мыслия».

Вот тот неполный список образовательных задач, без которых современная система образования не может считаться полноценной.

Выделение сферы художественно-творческой деятельности связано с тем, что через искусство происходит активное развитие *познавательных способностей* и *творческой активности ребёнка*, оно активизирует заинтересованное, творческое отношение ребёнка к окружающей действительности. «Чем выше эмоции, тем большую роль играют мысли, тем

легче они возбуждают мысли» (Блонский П.П.). Исследования в области психологии и физиологии о неразрывности и взаимосвязи двух пластов мышления: образного и речевого показали, что её нарушение приводит к утрате мыслительных возможностей человека. Еще И.П. Павлов показал, что словесно-знаковое обучение требует постоянного подкрепления со стороны образного, а образное требует подкрепления активной деятельности органов чувств через их непосредственный контакт с окружающей средой. Следовательно, в формировании современного типа мышления и сохранения здоровья детей и юношества важную роль играет не отдельно взятый какой-либо вид деятельности, а активное взаимодействие разных видов творчества – *полихудожественное образование*, которое предполагает развитие *качественного уровня познания*:

- владение широким полем разнородной информации;
- включение в процесс решения проблемы разных видов художественного мышления;
- умение не только ставить задачу, но и предполагать готовый результат;
- развитие креативного мышления и ведущих компетенций (коммуникативных, социальных, языковых, информационных, исследовательских, научных, поликультурных и др.).

Наиболее продуктивными интегрированными формами здоровьесберегающих направлений работы являются: коллективные творческие задания; работа в малых группах; социоигровые, театральные технологии в обучении; цикл упражнений образовательной кинесиологии; комплексные занятия; цикл занятий, объединенных сквозной темой; взаимодействие базового и дополнительного образования, художественные события и др.

В качестве реального пути решения обозначенных проблем – создание в школе научно-обоснованной системы взаимодействия базисного компонента образования и системы дополнительного гуманитарно-эстетического образования учащихся. Осуществление этого предполагается в условиях творческой среды общения коллектива школы через искусство, среды

творческого поиска, среды сотворчества учащихся и педагогов в процессе организационно-воспитательной работы средствами предметов гуманитарно-эстетического цикла.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов, 1998.
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. – М., 1995.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.:Интор, 1996
4. Давыдов В.В., Репкин В.В. Организация развивающего обучения в 5–9 классах средней школы. – М., 1997.
5. Савенкова Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры. – М: МАГМУ-РАНХиГС, 2014.
6. Соловьев С.М. Философские начала цельного знания. – М.,1897.
7. Фаворский В.А. Литературно-теоретическое наследие. – М.: Советский художник, 1988.
8. Школяр Л.В., Слободчиков В.И., Кудрявцев В.Т. Культуросообразное образование //Издательский Дом РАО МАГИСТР ПРЕСС, № 4, 2003.
9. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». – М.: Спутник+, 2004.

Теплова Наталья Валерьевна,
заведующая кабинетом кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания.
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Современная система профессиональной подготовки будущих учителей требует проявления все большего внимания к формированию их профессиональной компетентности.

Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Профессиональная компетентность педагога – сложная единая система внутренних психических состояний и свойств личности специалиста: его готовности к осуществлению профессиональной деятельности и способности производить необходимые для этого действия.

Следуя за определением О.Е. Лебедева, под компетентностным подходом мы понимаем совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Смысл образования заключается в развитии обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности. Весь смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

В качестве смыслообразующих категорий в компетентностном подходе выступают понятия компетенция и компетентность.

Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определённой области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

А.В. Хуторской даёт следующее определение понятию «компетенция»:
«компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним» [4].

Понятие «компетентность» включает в себя владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Разобравшись в сущности понятия «компетенция», «компетентность», попробуем выявить их содержание применительно к профессии учителя музыки, т.е. рассмотреть профессиональную компетентность учителя музыки общеобразовательной школы. Деятельность учителя музыки предполагает владение комплексом психолого-педагогических и специальных знаний, умений, навыков особой направленности, обусловленных спецификой музыкального искусства. К основным видам профессиональной деятельности учителя музыки относят конструктивную, музыкально-исполнительскую, коммуникативно-организаторскую, исследовательскую деятельности.

Ядром профессиональной компетентности учителя музыки в общеобразовательной школе признается его музыкально-исполнительская компетентность. Специфика профессиональной деятельности учителя музыки определяется необходимостью тесной взаимосвязи элементов, входящих и в понятие «учитель», и в понятие «музыкант». При этом владение музыкальным инструментом является одним из самых важных умений, которым должен обладать учитель музыки. Исследователи приходят к выводу, что основным видом музыкально-педагогической деятельности учителя музыки является музыкально-исполнительская деятельность, «без которой учитель музыки не назывался бы учителем музыки» [5].

Музыкально-исполнительская деятельность учителя музыки – это опосредованное взаимодействие исполнителя (учителя) и автора музыкального произведения, направленное на воспроизведение, раскрытие и донесение до слушателя (ученика) художественного образа, авторского замысла музыкального произведения.

Музыкально-исполнительская компетентность выступает как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение личностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивного компонентов, степень

сформированности которых позволяет эффективно осуществлять музыкально-исполнительскую деятельность.

Автор работы «Компетентность учителя музыки» Левина И.Р. [1] в структуре и содержании профессионально-педагогической компетенции учителя музыки выделяет: ценностно-мотивационный, содержательно-ориентированный, операционно-действенный и личностно-творческий компоненты.

Под психолого-педагогической компетентностью понимается совокупность определенных качеств (свойств) личности, которые обуславливаются высоким уровнем психолого-педагогической подготовленности и обеспечивают соответствие требованиям профессиональной деятельности.

В качестве компонентов психолого-педагогической компетентности М.И. Лукьянова выделяет:

- профессионально значимые личностные качества, то есть такие, наличие которых неотделимо от самого процесса педагогической деятельности и которые неизбежно «вырастают из характера этой деятельности»;

- психолого-педагогическую грамотность, то есть те знания, которые принято называть общепрофессиональными;

- психолого-педагогические умения как способность учителя использовать, применять имеющиеся у него знания в организации взаимодействия.

Среди качеств, которые способствуют межличностному взаимодействию, следует назвать способность к рефлексии, эмпатию, гибкость, общительность, способность к сотрудничеству в их теснейшей взаимосвязи. Они стимулируют состояние эмоционального комфорта, интеллектуальной активности, творческого поиска, способствуют взаимопониманию и сопереживанию. Эти качества одновременно составляют гуманистический потенциал учителя, то есть способствуют развитию личности каждого ребенка, обеспечивают целесообразность и эффективность педагогического взаимодействия.

Уровень компетентности учителя зависит от развитости качеств, входящих в коммуникативный комплекс. Эти качества не только привносят изменения или дополнения в элементы компетентности, но и влияют на складывание типичного для личности данного педагога стиля общения с учениками, выработку привычных для него способов поведения в различных педагогических ситуациях. Способы профессиональной деятельности интегрируют в себе не только психолого-педагогические знания и соответствующие умения, но и личностные качества. Между ними существует тесная взаимосвязь. Психолого-педагогическая компетентность является интегративной характеристикой уровня профессиональной подготовленности учителя. Профессионально значимые личностные качества выступают системообразующим элементом компетентности и важнейшей предпосылкой возможностей учителя подняться на уровень более совершенного владения профессией.

Профессиональная компетентность учителя музыки во многом зависит от его способности интегрировать знания из разных областей науки и практики, делая их инструментом своей педагогической деятельности.

Ценностно-смысловая компетенция учителя музыки тесно связана с мировоззрением, миропониманием, ценностными установками личности, умением ориентироваться, осознавать свою роль и предназначение в учреждении образования, выбирать цели и смысловые установки для своих действий и поступков при решении различных педагогических задач.

Общекультурная компетенция касается вопросов духовно-нравственной, эстетической, художественной, музыкальной культуры в личностном, социологическом, культурологическом аспектах, в которых учитель музыки должен быть хорошо осведомлен.

Познавательную компетенцию учителя музыки представляет сфера самостоятельной познавательной (исследовательской) деятельности личности. Исследовательская деятельность учителя музыки может быть направлена на изучение и творческое преобразование личности и деятельности учащихся в

процессе музыкального образования; совершенствование содержания и процесса музыкального воспитания, обучения, развития. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки исследовательской деятельности.

Информационная компетенция учителя музыки подразумевает умение самостоятельно искать, анализировать, отбирать, организовывать, преобразовывать, сохранять, передавать информацию, необходимую для процесса музыкального образования. Средствами формирования данных умений служат технические средства обучения – телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, аудио и видеозапись, СМИ, Интернет и т.п.

Коммуникативная компетентность учителя музыки понимается как система психологических знаний о себе и учениках, умений и навыков в общении с детьми, стратегий поведения в проблемных ситуациях, позволяющая строить межличностные отношения в процессе музыкального образования в соответствии с его целями и условиями. Коммуникативная компетентность включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями.

Компетенция личностного самосовершенствования учителя музыки направлена на освоение способов духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку. Реальным объектом здесь выступает сама личность учителя. Она овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в ее непрерывном самопознании, развитии необходимых личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Таким образом, профессиональная компетентность учителя музыки – это владение комплексом психолого-педагогических и специальных знаний, умений, навыков – ключевых компетенций, позволяющих осуществлять процесс музыкального образования. К ключевым компетенциям относятся личностно-

смысловая, общекультурная, музыкально-исполнительская, информационная, коммуникативная, личностного самосовершенствования.

Список литературы

1. Левина И.Р. Компетентность учителя музыки/И.Р. Левина. – Уфа: Дизайн Полиграф Сервис, 2005. – 144с.
2. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: Сфера, 2004. – 144с.
3. Теплова Н.В. Профессиональная компетентность учителя музыки/ Материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2008. –186с.
4. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения – СПб.: Питер, 2004. - 541 с.: ил. – (Серия "Учебное пособие").
5. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика – СПб: Алетейя, 2001.

Топилина Ирина Ивановна,
кандидат искусствоведения, доцент кафедры
музыкального и художественного образования.
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия*

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕННУЮ РЕАЛЬНОСТЬ И МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО

Гуманизация современного образования, ее уровень и свойства во многом определяются качеством общения человека и искусства. Взаимодействие человека с искусством порождает глубинные эмоции, отношения, переживания, то, что является структурными компонентами психологической основы личности каждого. Разнообразные виды искусства, представленные в системах музыкальных, изобразительных символов и знаков, передают от субъекта к субъекту в момент восприятия или исполнения художественного произведения информацию, насыщенную личностным содержанием. Информация после

восприятия увеличивается в объеме из-за включения личности в диалог с внутренними смыслами произведения искусства.

Искусство в любом своем проявлении имеет двойственную коммуникацию, во-первых, это связь автора и личность воспринимающую произведение искусства; во-вторых, – взаимодействие мира реального и ситуации, отраженной в художественном (музыкальном) произведении. Художественная реальность произведения – это специфический структурированный текст (художественный мир произведения) опосредованный активностью психики воспринимающего субъекта. Художественная реальность всегда определяется рядом условностей: вид искусства, жанр, стиль, критерии художественного произведения. Одновременно это зеркальный нашему предметный мир, с такими же событиями и чувствами. Художественная среда произведения, воздействующая на личность, должна побуждать ее к мыслям, действиям и поступкам в форме актов индивидуального творчества.

Анализ художественной реальности произведений искусства показывает этапы перехода от анализа художественной формы к анализу художественной реальности, возникающей у человека при восприятии произведения. Для художественной реальности свойственна некая специфика, доступная только развитому восприятию, которое чувствует мир искусства, либо живёт, либо творит в нем. Из выше сказанного определяется, что в сознании личности существуют две установки:

1. Определечивание произведения искусства событиями реальной жизни.
2. Восприятие различий художественных образов и реальности.

Художественное восприятие произведения стимулирует духовные, практические и творческие способности личности; потенцирует ее жизненный опыт через некое субъективное «Я», воспринимающее художественные образы. Этот процесс не требует профессионализма, он возникает в силу человеческих духовных потребностей и формируется у личности, как члена общества. Восприятие личностью искусства и художественной реальности произведения

образует основу для развития актов творчества и присвоения личностью культурных ценностей и идеалов прошлого и современности. Такое понимание искусства удовлетворяет индивидуальные потребности личности: познавательную, культурную, творческую, эмоциональную, нравственную. Восприятие художественных произведений, проходя этап художественного творчества личности, переходит в этап деятельности, где проявляются преобразовательные, коммуникативные, познавательные и ценностно-ориентационные ее свойства.

Специфичность связей психических процессов и смысловой сферы личности при восприятии художественного произведения осуществляется благодаря активному воздействию искусства на человека. В какой-то момент искусство становится социальным творчеством и «вылепливает» человеческую личность, с новыми возможностями, способностями. По мнению С.Л. Рубинштейна [3], соотношение жизненных позиций личности и жизни искусства придает последнему свойства универсальности и общественной значимости. Искусство переходит в новое – социальное измерение, где есть некая шкала общественной ценности искусства, то есть масштабность влияния художественного произведения на человека или группы людей. Степень влияния искусства на личность различна и зависит от глубины раскрытия художественной реальности в произведении. Максимальное отражение реальности в произведении позволяет ему стать социально значимым и личностно-формирующим. «Художественный эффект» воздействия искусства на личность требует дифференцированности психологических условий его обеспечивающих. Если рассматривать музыкальное искусство через психологические основы «художественности» музыки, то по Л.С. Выготскому следует, что музыка не определяет непосредственных поступков, которые должны ей последовать [1]. Однако она придает направление психическому катарсису, а он в свою очередь, придает силы жизни и высвобождает личностную самость. По Б.М. Теплову [4], корни «художественности» музыки лежат в эмоциональном отклике человека на музыкальное звучание.

Исследователи (Н.А. Гарбузов, Ю.Н. Рагс) [2] раскрывают предпосылки эстетического восприятия музыкальных произведений, как психофизические состояния личности. Важна роль эмоционального общения, как основного психологического условия отношения личности к музыке и музыкально-художественной деятельности. Данные факты являются основой, формирующей представления о развивающем, стимулирующем и активизирующем воздействии музыкального искусства на личность слушателя. Процесс восприятия музыкального произведения показан в работах Т. Липпса, который определяет его, как художественное наслаждение и «объективное» самонаслаждение. Основным эффектом воздействия музыки на личность в процессе восприятия художественного музыкального произведения является возникающее умение преобразовать общие импульсы, исходящие от произведения, в собственные интимные переживания. Основную роль в этом процессе играют индивидуальное воображение и фантазия, дающие возможность создать в вымышленной жизни художественного произведения «идеально возможную и полную жизнь». Вчувствоваться в музыкальное художественное произведение, понять художественную реальность – это не познать музыкальный объект, а перейти в состояние катарсиса, дающего ощущение самоценности личностной деятельности и личностной самоидентичности с реальным миром.

В современном понимании соотношение художественной и объективной реальности возможно через развитие личности и ее качеств, через постановку основных целей становления высших (глубинных) уровней и ее психических свойств. Отношение личности к действительности (эстетическое, ценностное, культурное, социально-ориентированное) определяется способностью воспринимать внутренний (чувственный) облик предметов, как выражение родственного человеку содержания и благодаря этому пережить свое индивидуальное единство с окружающим миром. Развитая личность способна сформировать собственное отношение к искусству и художественной реальности каждого произведения, что является духовной связью субъекта

восприятия с объектом искусства. Данный процесс должен сопровождаться чувством духовного наслаждения от общения с произведением искусства и отношением внутренней сопричастности к миру художественной реальности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
2. Гарбузов Н.А. Внутризонный интонационный слух и методы его развития // Н.А. Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог. – М.: Искусство, 1980. – С. 207.
3. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – Спб.: Питер, 2000. – 712с.
4. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: Академия пед. наук РСФСР, 1947. – 334 с.

Топилина Наталья Валерьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

ЦЕННОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Социально-экономические преобразования в обществе, осуществляемые демократические реформы ориентированы на общечеловеческие ценности и возрождение духовного потенциала России. На сегодняшний день существует социальный заказ на творческую, самореализующуюся личность студента вуза, особенно это требование касается художественных профилей обучения. Целенаправленное и систематическое формирование потребностей в самореализации личности через профессиональную творческую, инновационную художественную деятельность приобретают особую

актуальность в условиях девальвации общественных социокультурных ценностей.

В современных исследованиях доказано, что социокультурная среда вуза, является важным условием формирования и социализации личности студента. Она стимулирует учебную и творчески-деятельную активность обучающегося по освоению и формированию его жизненного пространства (А.Д. Жарков, О.Б. Ершова, Е.А. Малянов, Д.В. Шамсутдинова и др). Сама учебная среда в вузах художественного образования направлена на приобщение к культуре и ее ценностям, и всегда отражает состояние социально-культурной среды в обществе (М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, А.П. Марков, В.Е. Триодин, В.В. Туев, Ю.А Стрельцов, и др.).

Современные социокультурные условия образовательного пространства вуза имеют эффективно действующие механизмы, обеспечивающие становление студента как субъекта социализации, способного к адаптации в стремительно меняющемся обществе и формированию собственной личности через ценностное самоопределение в социокультурном пространстве вуза. Ведущим механизмом можно назвать самоопределение (профессиональное и личностное) студента, как процесс и результат выбора целей, ценностей, способов и средств осуществления своей жизнедеятельности. Ценностное самоопределение в вузе происходит в социокультурных условиях и обеспечивает социально приемлемый и индивидуально значимый выбор ценностных оснований своего бытия. Самоопределение личности в процессе обучения изложено в философских положениях и методологических основаниях образования о человеке, где он представлен как самоценный субъект (Л.Н. Коган, В.М. Розин). Культурологический, аксиологический и индивидуальный подходы к личности студента как активного субъекта ценностного самоопределения изложены в работах Н.А. Бердяева, Б.С. Гершунского, А.Ф. Лосева, Б.М. Бим-Бада. Самоопределение как термин проходит сквозным объектом через многие науки: социологию, психологию и педагогическую литературу.

Логика и диалектика самоопределения как решения проблемы соотношения профессиональной ответственности и художественной творческой свободы личности нашла свое развитие в философских, психологических и педагогических концепциях свободы XX века. Философия экзистенциализма утверждает, что на определенной стадии бытия человек переходит от созерцательно-чувственного образа жизни, когда он сам за себя не отвечает и себе не принадлежит, к существованию подчиненному «собственному Я» (Н.А. Бердяев, Ж.П. Сартр, К. Ясперс и др.). В концепциях гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла самоопределение помогает найти свой смысл в жизни как таковой и каждый, являясь самоопределяющимся существом, сам решает каким ему быть в дальнейшем. Русская философская мысль (С.И. Гессен, И.А. Ильин, Н.О. Лосский) подходит к самоопределению через отношение к «другому», возможность жить ради другого человека и раскрывать себя через отношения с другими людьми. Русские философы выявляют два полюса – свободу и несвободу. Для первого полюса характерно самоопределение через личностное самосовершенствование и веру в человеческое гуманное начало. Второй полюс проходит через понятия судьбы, долга и общественного предназначения. Философские взгляды на свободу помогают понять диалектическое взаимодействие внутреннего «Я» с внешним миром как объективную форму соотношения самоопределения личности с условиями, обстоятельствами, сознанием и действиями.

Наиболее часто о самоопределении студентов в процессе обучения в вузе говорят как о видовой форме профессиональной и личной подготовленности к жизнедеятельности в трудовой и личностной сферах. Большинство исследований представляют самоопределение в образовательной среде вуза как *динамичное явление и процесс, акт деятельности и систематизирующий механизм становления личности* обучающегося, через принятие профессионально значимых решений, совершение личностно значимых поступков и выбор ценностных ориентаций собственной жизнедеятельности.

Субъектный и антропологический подходы определяют воспитание и образовательное пространство как взаимосвязанные процессы непрерывающегося воспроизводства положительных социокультурных условий обучения, воспитания и развития студента, обучающегося по художественному профилю. Можно определить внешние условия, как общее социокультурное пространство вуза, и внутренние условия, как личностные ценности и смыслы, стимулирующие самоопределение в соответствии с имеющимися задатками и способностями, знаниями в основных художественных сферах профессионализации. Ценностное самоопределение в социокультурной среде вуза имеет множество векторов реализации: на себя, на самопознание и определение своей профессиональной направленности, на определение своего места в профессиональном художественном пространстве.

К основным особенностям самоопределения можно отнести его субъектную сущность, формирующую субъектную позицию человека, его активное деятельное начало, его готовность быть свободным и брать на себя ответственность за осуществляемый им выбор. Самоопределение в художественной профессии обеспечивает самоорганизацию жизнедеятельности, представляя основной механизм саморазвития, самореализации и самоактуализации личности студента. Самоопределение является сложным, динамичным и одновременно стабильным состоянием личности. Это деятельностно-рефлексивный, ценностный и смыслообразующий акт, несущий, с одной стороны, культуросообразный характер (выбор с ценностей культуры и профессионального труда), с другой – культуротворческий (формирование ценностей в себе). Готовность к самоопределению в социокультурном пространстве вуза для художественных специальностей характеризуется сформированностью таких личностных структур, которые обеспечивают ценностно-смысловую наполненность, конструктивную направленность, культуросообразный и культуротворческий характер профессиональной деятельности. По сути, самоопределение студента художественного профиля является феноменом культуры, так как только

самоопределяясь в культуре, индивид превращается в субъекта, способного свободно формировать собственные ценности, ценности профессиональной деятельности и принимать ценности социокультурного пространства в целом.

Современный человек проходит самоопределение в мире, где уже нет «одномерности» и предстоит собирать целостное «Я» из множества противоречивых внешних и внутренних материалов. В профессиональном самоопределении студента художественного профиля обучения доминирует обращенность к внутренним критериям и опора на собственные творческие силы и способности. Студент создает собственную творческую художественную среду в уже существующем социокультурном пространстве вуза. Он самостоятельно в ходе четырех лет обучения выстраивает ценностные уровни профессионализма и собственную систему ценностных ориентиров необходимых для самореализации в профессии и как личности и как профессионалу. В данных условиях адаптация студента к социокультурному образовательному пространству вуза происходит в виде процесса создания собственной среды творческой художественно одаренной личности. Обучающийся, как пишет В.Л. Савиных, «формируя среду самостоятельной жизни и художественной деятельности, может не только выполнять требования образовательной среды, но и адаптировать условия к собственным требованиям, формировать ценности личности, ценности трудовой деятельности и творческой самореализации» [2, 78].

Ценностное самоопределение творческой личности в образовательном пространстве вуза имеет двухсторонний характер: с одной стороны, это самоопределение человека с неординарным видением мира и возможностью представить этот мир в цвете, звуке, слоге, с другой – это самоопределение внутри упорядоченного образовательного социокультурного пространства, со стандартизированными требованиями и целевыми ориентирами. Важно понять цель художественного образования и роль личности студента в ней. «Дело в том какую роль играет личность в этом процессе – роль цели или средства», – считает В.В. Сериков. [4, 225] Он разделяет эффективность традиционного

образовательного подхода к художественному образованию и личностно-ориентированного, отдавая последнему приоритет в механизмах личностного существования обучающегося, его самоопределения, являющегося самоцелью образования. В традиционном обучении самоопределение происходит спонтанно и выходит за пределы образовательного пространства вуза во вне-учебные процессы деятельности студента. Личностное обучение ориентирует образовательный процесс на художественно-творческую личность студента и его самостоятельно созданную ценностную среду. Такие процессы не сводятся лишь к приведению к заранее установленной модели личности студента, а подразумевают свободное соотнесение его личности с социокультурным образовательным пространством вуза в проблеме самоопределения профессионала-творца художественных ценностей. Студенческая среда особо восприимчива к динамике изменений в окружающем мире, чутко реагируя на них, она способна к самостоятельным активным преобразованиям через процессы творчества и самовыражения в совместной художественной деятельности. Активность и уверенность в собственных возможностях, художественные способности и стремление к личностной самореализации способствуют формированию ценностной позиции и ценностного сознания обучающихся. Студенты художественных профилей находятся в поиске новых средств творческой самореализации, проявляющейся в их социокультурной деятельности и ее инновациях.

Список литературы

1. Кармазина Е. В. Философия свободы и проблема идентичности. – Новосибирск, 2006. – 240 с.
2. Савиных В. Л. Самоопределение личности как целостное явление // Самоопределение личности. Новые подходы и технологии. Материалы II международной научно-практической конференции. – Курган, 2005. – С. 78.
3. Сафин В. Ф. Самоопределение личности. Теоретические и эмпирические аспекты исследования. – Уфа, 2004. – 267 с.

4. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. – С. 225.
5. Шафоростов А. И. Самоидентификация личности. – Иркутск, 2004. – 186 с.

Уколова Любовь Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор
кафедры музыкального искусства.
Институт культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва.

Го Хуа,
аспирант.
Институт культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ, Китай.

Цзян Вэйцян,
аспирант.
Институт культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ, Китай

ТРАДИЦИИ КИТАЙСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ОСНОВА СОТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩЕГОСЯ-МУЗЫКАНТА

Как в России, так и в Китае сложилась своя собственная музыкально-педагогическая система, впитавшая в себя глубокие национальные традиции этих стран. В этой связи необходимо выявить основные принципы и закономерности взаимодействия учащихся и педагога в процессе сотворчества на занятиях в музыкально-педагогическом вузе, сложившиеся в процессе становления и развития российской и китайской музыкальной педагогики и проявившиеся в творчестве выдающихся педагогов-музыкантов.

Важно отметить, что базовые принципы и закономерности сотворчества педагога и учащихся рассматривались в контексте педагогики искусства, включающей в себя как органичные составляющие такие понятия, как мастерство, озарение, импровизация, экспромт, где сохраняется и передается из поколение в поколение бесценный опыт педагогов прошлого и осознанно изучаются инновационные педагогические технологии, что способствует

развитию способности учащихся к постоянному развитию и самосовершенствованию.

В этой связи необходимо показать и основу современного подхода к музыкально-педагогическому процессу, его исторические и культурные основания, и привести примеры из практики сегодняшнего дня, в данном случае, примеры из практики таких вузов, как Московский педагогический университет и музыкально-педагогические факультеты вузов Китайской Народной Республики, которые ведут совместную научную и педагогическую работу и являются экспериментальной базой данного исследования.

Традиция российской музыкальной педагогики базируется на достижениях и открытиях выдающихся музыкантов, посвятивших педагогическому творчеству значительную часть своей жизни. Это, в первую очередь, Е.Ф. Гнесина, ставшая основоположником всей современной системы музыкального образования. Ученица В.И. Сафонова, Ф. Бузони, А.С. Аренского и С.И. Танеева, Елена Фабиановна в 1895 году вместе со своими сестрами основала музыкальное училище. Базовым принципом в работе Е.Ф. Гнесиной, таким образом, можно считать полную и абсолютную самоотдачу творческой педагогической деятельности, и это естественным образом передавалось ее ученикам, которые становились не только выдающимися композиторами, дирижерами и исполнителями, но во многих случаях увлекались педагогической деятельностью и становились продолжателями дела своего учителя. «Важнейшей составляющей успеха всех начинаний Е.Ф. Гнесиной было то, что она создала особую среду, способствующую не только развитию учеников, их общению, самовыражению, но и развитию учителей, а также зарождению глубокого интереса учеников к педагогической деятельности. Именно это направление – воспитание педагогов – стало опорным звеном созданной Е.Ф. Гнесиной педагогической системы» [8, 155]. В этой связи нужно напомнить, что на посту директора школы-десятилетки Елену Фабиановну сменил ее ученик – Зиновий Исаакович Финкельштейн, а его, в

свою очередь, Михаил Сергеевич Хохлов, также ученик школы, который руководит этим учебным заведением до настоящего времени.

Еще одним примером истинного служения своему призванию является жизнь и творчество Марии Вениаминовны Юдиной, для которой не было разницы в исполнительском и просветительском, педагогическом творчестве. Известно, например, что почти всегда она предваряла свое выступление в концерте напутственным словом, которое зачастую воспринималось слушателями как яркая проповедь о добре, истинах, испытаниях и просветлении.

Этот высокий настрой, воспринятый М.В. Юдиной, подхватывает ее ученица – А.Д. Артоболевская, одним из главных принципов работы которой становится не обучение как сообщение сведений и привитие навыков, а, в первую очередь, обращение к внутренним силам учеников, к способности каждого преобразаться под воздействием высокой цели.

Таким образом, Артоболевская впитала идеи лучших представителей российской культуры, таких, как П.А. Флоренский, Ф.К. Андреев, А.Е. Жураковский, А.Ф. Лосев, М.М. Бахтин, а важнейшим событием своей жизни она считала встречу с Флоренским, которая состоялась в 1927 году. В основу музыкально-педагогической среды, создаваемой Анной Даниловной на уроках, проникают и становятся опорой философско-эстетические и этические идеи выдающихся мыслителей современности. Среди них:

а) становление морального кредо педагога, позволяющего с уверенностью передавать ученикам сформированные ценностные понятия;

б) создание на занятиях атмосферы творческого созидания, не имеющего ограничений по возрасту, а также создание особого, «педагогически организованного» (Л.И. Уколова) музыкального пространства, способствующего творческому развитию учащихся. Не случайно именно ей принадлежит идея организации слушания музыки детьми в специально организованных концертных залах с комментарием профессиональных

педагогов-музыковедов, подхваченная и развитая впоследствии Д.Б. Кабалевским.

В целом можно заключить, что педагогическое наследие А.Д. Артоболовской содержит в себе мощный, все еще не до конца исследованный потенциал, обращение к которому вызывает стремление педагогов-последователей в наше время к созданию новейших собственных интерпретаций музыкально-педагогических открытий Артоболовской в новых социальных условиях.

С 1922 по 1956 год в Московской консерватории преподавал Абрам Ильич Ямпольский – один из корифеев русской скрипичной школы. Основным принципом его творчества было особое внимание к индивидуальным качествам учеников, их всесторонняя реализация в том темпе и в том направлении развития, которые были наиболее органичны для каждого. «Ямпольский, иногда вообще ничего не говорил, а только жестикулировал, но и это было абсолютно понятно. Более того, Абрам Ильич имел телепатическое воздействие на учеников. При такой способности, он не только не повышал голоса, но вообще избегал категорических высказываний, наставительной агрессивности. Он только рекомендовал. И очень любил рассуждать вместе со студентами» (Цит. по: <http://berkovich-zametki.com/2007/Starina/Nomer1/Shtilman1.htm>).

Юрий Исаевич Янкелевич, по праву считающийся одним из создателей важнейшего направления современной скрипичной школы, воспитавший таких музыкантов, как И.В. Бочкова, Т.Т. Гринденко, Г.Е. Жислин, Л.И. Маркиз, Ю.Г. Ситковецкий, В.Т. Спиваков, В.В. Третьяков, Н.Е. Школьников, и др., значительное внимание уделял теоретическим вопросам воспитания скрипачей. Он является автором ряда статей, таких, как «Смены позиций в связи с задачами художественного исполнения на скрипке», «О первоначальной постановке скрипача», «На музыкальных семинарах в Японии и ГДР» и др. Обращает на себя внимание тот факт, что Янкелевич интересовался достижениями педагогов-музыкантов других стран, сравнивал методы работы

различных педагогов, анализировал новейшие музыкально-педагогические подходы.

Среди легендарных педагогов-духовиков выделяется фигура флейтиста Александра Васильевича Корнеева, Народного артиста России, лауреата множества премий, профессора Московской консерватории. Он одновременно преподавал и в Московской консерватории, и в школе-десятилетке имени Гнесиных. Кроме того, у него был напряженнейший концертный график – он постоянно исполнял не только свой основной репертуар (а это практически весь флейтовый репертуар от барокко до наших дней), но и те произведения, которые создавались композиторами-современниками. Он обладал удивительной способностью видеть глубинный смысл исполняемого произведения, в каком бы стиле оно не было написано, и многие авторы обращались к нему с просьбой исполнить их произведения, чтобы остался эталон, к которому будут впоследствии обращаться музыканты. Известно, что почти все, что написано композиторами в конце XX – начале XXI века для флейты, в том числе труднейший Концерт для флейты и струнного оркестра Андре Жоливе, посвящено их авторами А.В. Корнееву как первому исполнителю.

Корнеев совершал гастрольные поездки и в Китайскую Народную Республику. Обычно его выступления сопровождалась мастер-классами в консерватории или институте. Будучи очень востребованным исполнителем, Корнеев никогда не забывал своих учеников. Он регулярно приглашал своих учеников (даже тех, кто еще учился в школе) для участия в своих концертах. Обычно он находил малоизвестные флейтовые дуэты и с блеском исполнял их вместе со своими младшими коллегами. Такие выступления становились уникальной школой исполнительского мастерства для учеников мастера и оставляли след на всю жизнь, являясь своеобразными «заветами мастера».

Перечисленные примеры выдающихся достижений российской музыкальной педагогики позволяют заключить, что традиционно, с того времени, как в России сформировалась система профессионального музыкального образования (вторая половина XIX века), наиболее успешным ее

направлением стало то, которое отличалось особым, глубоко интентным (Л.И. Уколова) отношением педагога и учащихся. Оно включает в себя:

- полную и абсолютную самоотдачу педагога творческой педагогической деятельности;

- постоянное самосовершенствование педагога – и в плане собственных теоретических исследований, размышлений, и в плане обращения к опыту современников и предшественников;

- создание особой среды, способствующей не только развитию учеников, их общению, самовыражению, но и развитию учителей, а также зарождению глубокого интереса учеников к педагогической деятельности;

- обращение к внутренним силам учеников, к способности каждого преобразаться под воздействием высокой цели;

- сознательную опору на философско-эстетические и этические идеи выдающихся мыслителей современности;

- отношение к образовательному процессу занятий искусством, прежде всего, как к процессу становления духовной культуры учащихся и формирования у них гуманистической системы нравственных ценностей;

- воспитание у учащихся способности к объединению усилий в творческом процессе;

- особое внимание к индивидуальным качествам учеников, их всесторонняя реализация в том темпе и в том направлении развития, которые наиболее органичны для каждого;

- родственное, «отеческое», исключительно ответственное отношение;

- совместную творческую работу педагога и ученика.

Список литературы

1. Грибкова О.В. Историко-культурный аспект подготовки педагога-музыканта //Образовательная среда сегодня: стратегия развития, 2015. №2(3) С. 131-134.
2. Овакимян Е.Ю. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия педагога со студентами на практических занятиях //Вестник науки и образования. 2015 №7 (9). С. 79-81.

3. Сокерина И.В. Практическое изучение эффективных методов обучения, направленных на активизацию познавательной деятельности студентов, как компонента учебного процесса //Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №4-4. С.127-131.
4. Уколова Л.И. Педагогическая модель музыкальной среды в образовательном пространстве (монография) Типография «11-й ФОРМАТ» Москва, 2011 г.
5. Уколова Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, Москва, 2008.
6. Уколова Л.И. Музыкальная среда как показатель развития культуры личности (статья). Материалы Международной научно-практической конференции: Москва, РУДН, 2010 г.
7. Уколова Л.И. Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека //Мир науки, культуры, образования. 2013. №6. С.274-276.
8. Кабкова Е.П. Музыкальная культура Москвы: цикл лекций для музыкально-педагогических вузов: монография / Е. П. Кабкова. – М.: МАО, 2015. – 192 с. – С. 153.

Хмелёва Анна Павловна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры музыкального образования.
*ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»,
г. Челябинск, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Многие современные исследователи отмечают возрастающую роль визуализации обучения. Эта тенденция, оцениваемая неоднозначно, характерна

и для сферы музыкального образования. Применение приемов визуализации необходимо, поскольку позволяет преобразовать сложную для осмысления информацию в доступные образы и формы, обусловленные новыми потребностями современного поколения обучающихся. В частности, В.П. Козырьков подчеркивает ориентированность современного сознания на зрительный образ [3]. В этих условиях преимущества визуализации как педагогического средства заключаются в оптимизации процесса восприятия и усвоения учебной информации, развитии мышления обучающихся, формировании у них целостно-структурного представления об определенном явлении и т. д. Вместе с тем применение в обучении визуализации музыкальной информации, представленной двойко через музыкальные знания и содержание музыкального произведения, имеет свою специфику.

Понятие визуализации раскрывается как «представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия» [4, 102]. Отсюда очевидно, что визуализация музыкальной информации на уроке может осуществляться, как минимум, двумя способами – графическим и пластическим. При этом пластические средства больше, на наш взгляд, отвечают природе музыкального искусства, поскольку также разворачиваются во времени. Однако, музыкальное произведение существует не только в физическом плане как акустический феномен, но и является своего рода авторским посланием слушателю (текстом), заключающим в себе определенный смысл. В данном случае будет целесообразно также обратиться к толкованию процесса визуализации как свертывания «мыслительных содержаний в наглядный образ» [2, 110]. Это положение применимо к разным видам информации, но особое значение имеет для постижения музыкальной информации, поскольку музыка – «искусство интонируемого смысла» (Б. В. Асафьев [1]).

В музыкальном образовании визуализация по своей функциональности может осуществляться в двух планах, как иллюстрация и

проживание/осмысление. В этом условно находят свое отражение две формы восприятия музыкальной интонации – «свернутая» и временная.

Визуализацию-иллюстрацию можно отождествить с наглядностью, если она задается для сознания обучающихся как некая данность извне, облегчая понимание закономерностей музыкального искусства. Как более простая, она получила достаточно широкое распространение в практике музыкального образования. Среди видов визуализаций-иллюстраций мы выделяем сюжетно-образную, структурную, процессуальную, символическую. Их представленность в графическом выражении, например, в виде презентации PowerPoint, несет, как мы считаем, некоторую опасность для качественного формирования музыкальных представлений обучающихся.

В последнее время многие ученые рассуждают о феномене «слайдового» мышления, обуславливающего фрагментарность восприятия современного человека различных явлений как последовательности не связанных между собой событий. В частности, это порождает склонность обучающихся воспринимать музыкальную интонацию преимущественно в свернутом виде. Они с легкостью могут продемонстрировать целостное представление о каком-либо музыкальном сочинении, его содержании, показать свое понимание музыкального образа, но затрудняются проследить его развитие. К тому же стремление к постижению музыкальной информации в визуально-образной форме и неготовность к восприятию ее аудиального линейного разворачивания в определенном отрезке времени может привести к подавлению слуховых образов зрительными. В этом случае презентация, используемая в музыкально-образовательном процессе, вместо обогащения музыкальных представлений обучающихся может привести к их замещению средствами другой модальности.

Этого можно избежать, если визуализация музыкальной информации предстанет перед обучающимся не на основе механического копирования, а будет сконструирована ими самостоятельно, получив индивидуальную окраску,

например, с помощью метода «музыкальной графики» или некоторых приемов технологии развития критического мышления.

Визуализация-проживание/осмысление связана с постижением обучающимися сущности музыкальной интонации, разворачиваемой как процесс. Такой тип визуализации может быть реализован, к примеру, через осуществление музыкально-пластической деятельности на интонационном (континуальном) уровне. Будучи более сложным, чем предыдущий, этот уровень визуализации музыкальной информации пока еще мало изучен и реализован на практике.

В заключение, отметим, что применение визуализации органично для музыкального образования на всех его ступенях и отвечает формируемой в современном обществе специфической культуры восприятия информации. Вместе с тем, необходимо учитывать некоторые недостатки этого педагогического средства, мешающие установлению подлинно диалогических отношений обучающихся с музыкальным искусством и формированию его личностного смысла.

Список литературы

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – Москва: Музыка, Ленинградское отделение, 1971. – 373 с.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Козырьков, В. П. Соотношение визуальности и рассудочности в процессе обучения: инновации и традиции / В. П. Козырьков // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 3 (4). – С. 78-84.
4. Словарь иностранных слов. – Москва: Рус. яз., 1988. – 608 с.

Хурматуллина Резеда Камилевна,
кандидат педагогических наук, доцент.
ФГБОУ ВО «Казанский федеральный университет», г. Казань, Татарстан

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В КЛАССЕ КАМЕРНОГО АНСАМБЛЯ

Работа в классе камерного ансамбля требует от педагога не только музыкально-педагогической, но и психологической компетентности. Особое значение приобретают педагогические усилия, направленные на развитие у учащихся в процессе обучения таких качеств, как принятие личности другого, умение находить творческий контакт с партнером, четко излагать свои мысли при совместном создании исполнительского замысла произведения, умение договариваться. Учитывая то обстоятельство, что многие студенты в будущем сами становятся педагогами, эти качества представляется очень важным. В отличие от работы в индивидуальном музыкально-исполнительском классе, педагог камерного ансамбля работает с несколькими музыкантами, поэтому знания в области социально-психологических аспектов коллективной деятельности являются для него особенно актуальными.

Ансамблевое музицирование – это и разновидность исполнительской деятельности, и форма обучения музыке. Ансамблевое исполнительство способно значительно повысить заинтересованность учащихся, способствовать установлению благоприятной психологической атмосферы на занятиях, созданию ситуации успешного исполнения музыкальных произведений. Испытав радость удачных выступлений в ансамбле, учащийся начинает более комфортно чувствовать себя и в качестве солиста.

Ансамблевое исполнительство представляет собой своеобразную ролевую модель социально-личностного общения. Общение представляет собой процесс взаимодействия личностей, в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, навыками и результатами деятельности. В результате общения достигается необходимая организация и единство

действий индивидов, входящих в группу, осуществляется рациональное, эмоциональное и волевое взаимодействие партнеров, формируется общность чувств, мыслей и взглядов, достигается взаимопонимание и согласованность действий, характеризующие коллективную деятельность [1]. Камерно-ансамблевое произведение изначально задумывается композитором для конкретных инструментов с учетом относительного равноправия партий, поэтому ансамблевый диалог уподобляют «дружеской беседе», «диспуту», при этом социальные функции ансамбля всегда направлены на установление личностных эмоциональных контактов, взаимопонимания и диалога между людьми, на преодоление психологических преград. Основное правило ансамбля – «Один за всех, все за одного», «Успех или неудача одного есть успех или неудача всех». Направленность на совместное, творчески содружественное достижение художественного результата создает необходимые условия для нейтрализации исполнительского эгоцентризма.

Таким образом, успешность формирования личности будущего музыканта – ансамблиста в классе камерного ансамбля, решение проблем взаимодействия в студенческом творческом коллективе требует учета факторов, значимых для роста личности студента: опыта общения, характера взаимоотношений с коллегами-партнерами, педагогами; возрастных, индивидуально-психологических особенностей студента; социально-психологической ситуации в семье и т.п. Самый сложный период для педагога – начало общения с новым ансамблем, когда необходимо учитывать не только фактор профессиональной подготовки студентов, но и психологической совместимости. Именно в это время происходит процесс приспособления учащихся к педагогу с одной стороны, и педагога к уровню возможностей и индивидуальными особенностями учеников, – с другой. При подборе ансамбля необходимо учитывать степень профессиональной подготовки и характер дарования каждого из участников. Основанием при формировании составов камерных ансамблей может стать как сходство, так и противоположность индивидуальностей музыкантов. Опыт показывает, что успешными становятся

ансамбли, составленные с учетом любого из указанных подходов, гораздо важнее в ансамбле опора на инициативных и волевых исполнителей, способных оказать влияние на остальных, более слабых участников. Благоприятным для приобретения первоначального опыта может быть привлечение иллюстраторов из числа более опытных музыкантов-инструменталистов. В студенческих ансамблях будет лучше, если партнёры будут равными по инструментальным возможностям. Стабильные составы за годы учебы накапливают значительный репертуар, и если партнерам удастся сохранить друг другу «верность», этот репертуар может стать основой будущих концертных программ. Вместе с тем, педагог и студенты должны быть заинтересованы в различных формах камерно-исполнительской практики, будь то дуэты, трио, со струнными, духовыми инструментами.

На начальном этапе обучения камерному ансамблю лучше обратиться к произведениям композиторов 17-18 вв., в эстетике которых особая роль принадлежала ансамблевому музицированию. В эту эпоху ансамблевое музицирование было основной формой существования музыки. Затем обязательным должно быть изучение творчества венских классиков, в чьих камерных сочинениях отчетливо выявляются основные принципы ансамблевой фактуры, техники, формы.

Желательно, чтобы репертуар, изучаемый в классе камерного ансамбля, был согласован с преподавателем по специальности. Педагог-пианист камерного ансамбля может и должен обращаться к педагогу-струннику с просьбой о выборе аппликатуры, определении штриховых вариантов, установлении чистоты интонации и т.д. Педагог-духовик также может помочь с аппликатурой, установкой единых фразировочных лиг, и цезур с учетом правильного распределения дыхания, единого характера вибрации, чистотой интонации и т.п. В свою очередь, педагог – «камерник» – не пианист может рассчитывать на советы коллег-пианистов в подборе характера туше, педализации, штрихов и артикуляции, идентичных струнным или духовым.

Начинать процесс знакомства с новым произведением следует с внимательного текстологического анализа, с попытки мысленно «озвучить» произведение, составить его исполнительский план. Необходимо выявить характер тематизма, определить функции голосов в различных эпизодах, обозначить логику драматургии. Возможно и желательно знакомство с записями исполнений, если таковые имеются.

В первое прочтение должно войти не только чтение нот, но и агогика, динамика, авторские ремарки и т.д. Если партнеры прилично читают с листа, возможно эскизное исполнение произведения в темпе, указанном автором. Затем нужно сыграть в более медленном темпе, чтобы увидеть и услышать те подробности, которые могли быть пропущены при первом проигрывании.

Обязательным для партнеров является изучение партий всех инструментов, входящих в ансамбль. Так, пианист должен уметь играть свою партию и петь партию партнера. Для струнников и духовиков – исполнителей на одноголосных инструментах, необходим хороший гармонический слух и умение слышать партнеров. Играть с аккомпанементом инструменталистам – «одноголосникам» намного проще и естественней, чем пианистам. Однако игра в ансамбле требует умения «быть в партитуре». Играть партию фортепиано и петь свою, чтобы почувствовать ансамбль в новом «ракурсе» для них будет также полезно. Важно, чтобы на уроке была атмосфера внимательного «вслушивания» в партию собеседника, ведение диалога с ним, восприятие и реакция на малейший посыл со стороны партнера. Несмотря на то, что динамика ансамбля выстраивается заранее, очень важен навык соизмерения динамики партнёров во время исполнения, то есть умение слушать себя по отношению к другому и другого по отношению к себе. Особого контроля над балансом звучания необходимо требовать от пианиста. Примером максимального звучания ансамбля должно быть *Forte* с учетом звуковых возможностей самого тихого из инструментов, участвующих в исполнении. Пианист обязан помнить, «что там у вас за спиной кто-то играет на скрипке» (Бондурянский А.З.) [2]. От пианиста также требуется мера и контроль в педализации, грамотное использование динамических возможностей

инструмента с учетом звучания струнных или духовых и темперированного фортепиано.

В занятиях необходимо добиваться синхронности звучания всех партий, совпадения во времени сильных и слабых долей каждого такта, пауз, предельную точность при исполнении мельчайших длительностей всеми участниками ансамбля, полной однородности и единства в приемах игры, согласованности штрихов, фразировки, звукового баланса. Работа с нотным текстом должна вестись постоянно. Главная задача педагога – добиться того, чтобы исполняемое произведение стало тем содержательным пространством, где они могут свободно проявлять совместную творческую инициативу. Информационно полезным может стать и изучение разных редакций.

Необходимо, чтобы с самого начала участники ансамбля поняли, что в ансамбле не бывает лучшего или худшего, что только при равноправии и уважении к партнеру может состояться ансамбль. Свою «феерическую музыкальность» лучше демонстрировать в сольном исполнительстве. В ансамбле важна совместная инициатива, партнерство, диалог. Очень важно выработать совместную концепцию исполняемого сочинения, оговорить образные характеристики тематизма и те технические приемы, с помощью которых композитор воплощает свою музыкальную мысль, определить, как обогащает музыкальный материал одна и та же тема, сыгранная на разных инструментах. Необходимо добиться единого звучания музыкального полотна, где темп и движение определяются не технической сложностью партии того или иного инструмента, а характером интерпретируемой музыки. Каждый из участников ансамбля должен осознавать, что при максимальной выразительности индивидуального прочтения своей партии, он является частью коллективного исполнения произведения.

Особая роль отводится самостоятельной работе учащихся. Смысл руководства педагога самостоятельной работой учащихся заключается в том, чтобы в процессе обучения они научились анализировать исполняемые произведения, определять характер трудностей, находить причины своих ошибок, игровых неточностей и самостоятельно устранять недостатки.

Не стоит недооценивать и роль технических средств, интернет-ресурсов в самостоятельной домашней работе учащихся. Целенаправленное и продуманное применение аудио-, видеозаписей эталонных образцов камерно-ансамблевой музыки, при условии исключения пассивного репродуцирования и подражательства, способно стимулировать процессы профессионализации мышления учащихся-музыкантов, сформировать художественный вкус и активизировать ассоциативные психические процессы.

После того, как произведение разучено в классе, начинается этап подготовки к концертному исполнению. Для студенческого ансамбля выход в большой зал всегда в той или иной мере стресс. Репетиционные занятия проходят в классе, в камерной акустике, естественной для ансамблевого музицирования. В классе вырабатываются соответствующие манера и тон подачи реплик, соизмеряются параметры – f и p , налаживается контакт между партнерами, они точно реагируют на мельчайшие оттенки нюансировки, то есть чувствуют себя вполне естественно и свободно. Однако первая репетиция в зале может принести больше огорчений, чем радости, как самому ансамблю, так и его руководителю. Нередко от прежнего классного исполнения, яркого и убедительного, остается лишь бледная тень. Ансамбль играет «себе под нос», динамика нивелирована, реплики вялые, кульминации слабые, движение заторможенное или, напротив, чрезмерно суетливое. По всем признакам происходит естественная, но довольно болезненная дезориентация в новой акустической среде. Задача педагога на этом этапе – преодолеть «камерность» исполнения, укрупнить все речевые характеристики диалога, сделать подачу материала более ярким, выпуклым, драматичным. Для целостного охвата произведения, для формирования волевых качеств исполнителей обязательен «прогон» – безостановочное исполнение пьесы от начала до конца, или «генеральная репетиция», желательно при слушателях из числа своих же студентов – сокурсников. Цель прогона – «собрать» все исполнительские задачи в единое целое, ощутить непринужденный свободный ход произведения, смоделировать и «прожить» ситуацию концертного исполнения.

Помимо исполнительской подготовки, не менее важна и психологическая готовность к публичному выступлению. Чем лучше поработал педагог в

процессе уроков, тем увереннее и смелее чувствует себя ансамбль. Множество профессиональных и психологических задач, которые необходимо решать педагогу камерного ансамбля, актуализирует его психолого-педагогическую подготовку. Использование методов практической психологии в процессе профессиональной подготовки музыкантов – будущих педагогов и артистов камерного ансамбля может существенно обогатить педагогический арсенал и улучшить профессиональные показатели [3].

Список литературы

1. Воронина Т.И. Оптимизация урока в классе камерного ансамбля. Автореф. дисс...к.п.н. – Москва, 2008. (<http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-optimizatsiya-uroka-v-klasse-kamernogo-ansamblya>)
2. Хурматуллина Р.К. «Камерный ансамбль» Дистанционный курс в MOODL //Электронное учебное пособие (<http://bars.kpfu.ru/mod/resource/view.php?id=71799>)
3. Хурматуллина Р.К. Инструментальные ансамбли: Учебное пособие – Казань: ООО ПК «Астор и Я» 2016. – 74 с.

Шиндаулова Раушан Байсеитовна,
кандидат педагогических наук, доцент.
*Казахская национальная консерватория им. Курмангазы,
г. Алматы, Казахстан*

НООГУМАНИСТИЧЕСКАЯ МИРОВОЗРЕНЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА – ОРИЕНТИР В СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Рефлексия общественного сознания на актуальные проблемы современности: системный глобальный эколого-экономический, духовный кризис; конфликты на религиозной и межнациональной почве, агрессию, террор структурирует мировоззренческие ориентиры, которые направлены на осознанную гармонизацию социоприродных систем, необходимость формирования планетарного мировосприятия, активизацию жизненной

позиции субъекта в этом направлении, воспитание ответственности, толерантности, нравственно-этических установок. В локусе развивающегося мировоззренческого горизонта ноосферной, экологической и гуманистической направленности прослеживается тенденция становления ноогуманистического мировоззрения, вбирающего указанные аспекты. Безусловно, находящаяся на стадии формирования ноогуманистическая педагогика как практический аспект реализуемого в образовательном пространстве ноогуманистического мировоззрения должен опираться на крепкую философскую основу: учение о ноосфере В.И. Вернадского, концепцию устойчивого развития, современные концепты ноосферного и экологического образования.

Термин «ноогуманизм», появившийся в философии образования сравнительно недавно [6], первоначально был связан, в основном, с экологическим аспектом. Г.П. Сикорская определяет гуманизм русских космистов как ноосферный гуманизм (ноогуманизм), который утверждает «ценность жизни во всех ее проявлениях, гармоническое взаимодействие человека с природой (включая космос) и ответственность его как единственного разумного существа на планете за жизнь на Земле» [6, 33].

В приведенном определении даны концептуальные признаки ноогуманизма: 1) стремление человечества к состоянию коэволюции с биосферой, 2) гуманизм во всех проявлениях, 3) гармоническое взаимодействие человека с природой, космосом, 4) обусловленность ноогуманистических ценностей и идеалов, связанных с воспитанием ответственности человека за сохранность природы и все живое на Земле [7, 14].

В этом смысле ноогуманистическая философия в современном философском дискурсе представляет собой одно из ответвлений ноосферной философской парадигмы, охватывающей труды представителей российской ноосферной научной школы (Н.Н. Моисеев, В.П. Казначеев, А.Д. Урсул, А.И. Субетто и др.). О.А. Базалук, используя исследования из области космологии, биологии и нейронаук, разработал ноогуманистическую модель «Эволюционирующая материя», показав закономерность появления человека в

масштабах Земли и космоса [1; 2] и давая понимание значения «планетарно-космической личности» [9]. Ноогуманистическая философия, с ее системообразующим звеном – ноогуманизмом, интерпретируется многополярно: не только с позиций учения о ноосфере В.И. Вернадского, подчеркивавшего геологопреобразующую роль человеческого разума; либо в экологическом формате (концепция устойчивого развития и пр.), но и в рамках квантового подхода, высвечивая в последнем один из его существенных посылов – миротворяющее значение сознания. Однако физическая компонента ноогуманистической философии, с точки зрения наличия в ней парадигмального начала, содержит эволюционно-синергетическую парадигму, поскольку современная физическая картина мира включает в себя синергетический подход, объясняющий процессы самоорганизации систем на основе их открытости, неравновесности, флуктуаций.

В целом, для ноогуманизма характерна идея социоприродного согласия, зиждущаяся на динамически развивающемся социоприродном гомеостазисе в системе «человек-общество-природа» [7, 15].

Интеграция целого спектра парадигм ноосферной, личностно-ориентированной, эволюционно-синергетической, квантовой направленности, соприкасающихся с философской проекцией ноогуманизма, дает основание рассматривать ноогуманистическую философию как парадигмальную тенденцию, оплодотворяющую рост и становление ноогуманистической педагогики.

Последняя, включая ноосферную и гуманистическую составляющие, вбирает в себя особенности ноосферного образования и гуманистической педагогики. Ноосферное начало, восходящее к таким феноменам, как «космическая педагогика», «космическое воспитание», «космическое образование» (например, исследования О.А. Базалука, А.И. Креминского, М. Монтессори и др.), отражает стремление к холизму (идее целостности всего существующего), нравственной безупречности, обладанию космическим сознанием.

Монтессори-педагогика является также одним из подходов решения проблем ноогуманизма в философии образования. Для нее характерна направленность на самореализацию личности в развивающей образовательной среде на основе принципа природосообразности, согласно которому образование должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за ход эволюции ноосферы и самого себя [8; 9].

Ноосферная парадигма, представляя собой «осознанно управляемое ценностно ориентированное соразвитие человека, общества и природы, при котором удовлетворение жизненных потребностей населения осуществляется без ущерба для интересов будущих поколений и Вселенной» [5, 24], органично включает в себя идеи устойчивого развития, т.е. экологическую составляющую. Впитав в себя идеи космизма, космоцентричность антики, результаты современных научных изысканий, ноогуманистическая парадигма своим конечным образовательным продуктом имеет формирование человека будущего – личности с планетарно-космическим типом сознания, которому присущ планетарный тип мышления, ответственность за воздействие на окружающую среду, понимание выработки стратегии собственной антропогенной деятельности, не вредящей, а, напротив, согласованной с био-, техно- и социопроцессами (исследования О.А. Базалука, А.И. Креминского, Ф.В. Лазарева, Н.В. Масловой, Д.Б. Свириденко и др.).

Экологический вектор становящейся ноогуманистической педагогики в философии образования представлен экологической образовательной парадигмой, направленной на формирование экологического сознания, экологического, эколого-ориентированного мировоззрений, получивших освещение в онтологической парадигме (исследования С.В. Кричевского, В.И. Панова и др.), психодидактических трудах (А.В. Иващенко, А.В. Гагарин и др.). Согласно онтологической парадигме, «экологическое сознание исходно рассматривается как особая форма бытия, которая является высшей формой

развития психики, и которая обретает реальность своего существования во взаимодействии человека со средой. Это означает, что система «человек – природа (окружающая среда)» выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении как общеприродные принципы развития, так и природу бытия человека, и тем самым способный к саморазвитию через формирование совместного субъекта становления психической реальности» [4, 61-62].

Понимание ноогуманизма, лежащего в основе ноогуманистической философии и педагогики, как парадигмальной тенденции в философии образования, обогащает и физический аспект ноогуманистической философии, который представлен эволюционно-синергетической парадигмой, которая объясняет процессы самоорганизации на основе системной открытости, неравновесности, флуктуаций, имеющая своим исходом образование искомым мировоззренческих структур. Современная наука не мыслится вне синергетического подхода, подразумевающего самоорганизацию систем на основе преодоления энтропии через точку бифуркации и приобретения нового порядка на ином качественном уровне (Г. Хакен, И. Пригожин, И. Стенгерс и др.). На основе парадигмально-синергетического подхода Е.Б. Якимова обосновывает концепцию формирования экологической направленности мировоззрения посредством включения в физику основных принципов синергетики и эволюционных идей.

Гуманистическая компонента ноогуманистического концепта в понятийном поле философии опирается на парадигму гуманной философии, основывающейся на идеях гуманистической психологии и педагогики (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс). Идеалы гуманной педагогики, ориентированные на формирование взаимоуважения, доверия, равноправие участников коммуникационного процесса, принимаются научным сообществом как безусловные и всеобщие. Следствием этого является развитие гуманитарной методологии как главного основания изменения парадигмы педагогической науки» [3, 4].

Одним из проявлений гуманистической парадигмы является личностный подход, который также получил в философии образования парадигмальное значение. Личностно-ориентированная парадигма (И.С. Якиманская, К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Алексеев и др.) позволяет осуществить саморазвитие, рост ноогуманистических представлений на основе принципов гуманистической педагогики: персонализации педагогического взаимодействия и диалогического принципа обучения, обуславливающих равноправное сотрудничество его субъектов и возможность гармоничного развития личности с ноогуманистическим мировоззрением. По словам А.Г. Ковалева, личностно-ориентированная парадигма философствования трансформирует знания в «глубоко личный духовный багаж человека, обеспечивающий главное – самореализацию личности» [8, 249]. В рамках личностной педагогики учащийся рассматривается как субъект, который сам может и должен с помощью педагога выбрать траекторию своего образования, позволяющую достичь наилучших результатов в самореализации. Личностно ориентированное философствование понимается, как размышление, выявляющее особенности ученика – субъекта, признающее самобытность и самоценность субъектного опыта ребенка и выстраивающее педагогические воздействия на основе субъектного опыта учащегося. Личностно-ориентированная образовательная парадигма, признавая уникальность каждого человека, реализуется на основе гуманных отношений, включающих формирование такой коммуникативной особенности, как толерантность. Ученик должен стремиться понять и, возможно, даже принять мнение другого, мотивы его деятельности. Здесь заложен один из рычагов социализации личности, поскольку индивид приобретает коммуникационные навыки, умение работать в коллективе, шире – формировать в себе планетарное мышление, осмысливать себя гражданином Земли, ответственным за ее судьбу. Толерантность на любом уровне: будь то личностный, межнациональный, межгосударственный и пр., актуальна в настоящее время как никогда и с точки зрения ноогуманизма рассматривается как мировоззренческая ценность.

Неутихающие конфликты, терроризм требуют адекватной перестройки социальных институтов современного общества, в том числе и образования. Нравнодушие, ответственность, как гражданская позиция индивида в вопросах сохранности биосферы, атмосферы в коллективе, семье, собственного душевного здоровья – все эти личностные качества, вырабатываемые сквозь призму ноогуманистического мировоззрения, играют первостепенную роль в современных реалиях и должны формироваться современной системой образования.

Таким образом, ноогуманистический мировоззренческий концепт, развиваемый ноогуманистической философией и становящейся ноогуманистической педагогикой, обретает устойчивые парадигмальные черты в современной философии образования и находится в тренде востребованной временем компетентностной парадигмы воспитания и обучения, направленной на формирование глобального и полифункционального мышления у учащихся и педагогов, коммуникабельности, готовности к личностному и профессиональному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия. Поэтому развитие ноогуманистического аспекта в философии и в философии образования, ориентированного на становление планетарного мировидения индивида, его гражданского самосознания, экологической, рефлексивной, коммуникативной культуры, психосоциального осознания качества своей деятельности, является в высшей степени перспективным и продуктивным.

Список литературы

1. Базалук О.А. Теория эволюции: от космического вакуума до нейронных ансамблей и в будущее. – Киев: МФКО, 2014. – 312 с.
2. Базалук, Олег. Философия космоса: место человека в масштабах Земли и космоса. Глава первая. / *PhilosophyandCosmology 2016 (Vol. 16)* –Kyiv: ISPC, 2016. – P. 28-42.
3. Большой энциклопедический словарь /Гл. ред. А.М. Прохоров: В 2-х т. – Т.2 – М.: Сов. энциклоп., 1991. – 768 с.

4. Иващенко А.В., Панов В.И., Гагарин А.В.. Эколого-ориентированное мировоззрение и его формирование в деятельности учащихся //Вестник РУДН. Сер. Психология и педагогика. – 2006. – № 4 (2). – с.59-68.
5. Маслова Н.В. Ноосферное образование: Монография – М.: Институт холодинамики, 1999. – 308 с.
6. Сикорская Г.П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования и практика ее реализации: Дис. док. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 446 с.
7. Шиндаулова Р.Б. Концептуальные основы формирования ноогуманистического мировоззрения студента. Монография /Шиндаулова Р.Б. – Алматы: «Полиграфия-сервис и Ко», 2012. – 248с.
8. Шиндаулова Р.Б. Ноосферно-антропологический (ноогуманистический) аспект методологического анализа проблемы «мировоззренческая культура» в философии образования / PhilosophyandCosmology 2010 (Vol. 9) - Kyiv: ISPC, 2010. – P. 243-252
9. Bazaluk Oleg. Neurophilosophy in the Formation of Planetary-Cosmic Personality / Future Human Image 1 (4) – Kyiv: ISPC, 2014. – P. 5-13.

Шульга Вячеслав Николаевич,
доцент кафедры народных инструментов
и оркестрового дирижирования,
декан института заочного обучения.
*ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»,
г. Челябинск, Россия*

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ КАК ОСОБЫЙ ЭТАП В РАБОТЕ СТУДЕНТА-БАЯНИСТА

Работа над музыкальным произведением – это сложная система, состоящая из различных этапов и форм реализации задач, поставленных на каждом из них. В 30е – 40е годы XX столетия, определив академическое направление в развитии инструмента, баянисты за основу взяли фортепианный

репертуар. Вполне логичным в той ситуации была и опора на фортепианную методику, как и наиболее разработанную, и максимально близкую к исполняемому репертуару. Многие положения попросту копировались и выступали в виде незыблемых норм обязательных к детальнейшему исполнению.

Современный баян – это самобытный инструмент с богатым оригинальным репертуаром и своими особенностями его исполнения. Высокий исполнительский уровень и достижения педагогов требуют коррекции некоторых положений традиционной баянной методики. Рассмотрим начальный этап работы над музыкальным произведением.

Начальный этап работы над музыкальным произведением закрепился в методике как «Этап разбора музыкального произведения». Схематично его можно обрисовать так:

– *предварительное проигрывание*. «Во время суммарного проигрывания надо придерживаться темпа, близкого к установленному автором, не допускать множества поправок и остановок, чтобы не прерывать общего течения музыки. При этом возможны некоторые замедления и упрощения трудных мест» [1, 60];

– *детальный разбор*: «...ученик очень медленно проигрывает произведение, останавливается на всех трудных местах, чтобы осознать их, глубоко вникает в текст (в его ритмические, звуковысотные, динамические, фактурные и другие особенности). На этой стадии работы он должен абсолютно точно усвоить нотный текст, разобраться в строении произведения» [1, 61];

– *подбор аппликатуры*.

Подход к данному этапу, изложенный И. Алексеевым, опирается на мнение выдающихся пианистов и копируется в более поздних методических работах баянистов. Задачи, обозначенные автором (получение максимального представления о нотном тексте), не подлежат сомнению, но указанные методы реализации не находят подтверждения ни в педагогической практике, ни в современных положениях психологов.

Беглое и безошибочное чтение с листа, к сожалению, не является всеобщим навыком студентов-баянистов. Этому есть ряд объективных причин. *Во-первых* – современный учебный репертуар баянистов разнообразен и включает не только переложения музыкальной классики, но и оригинальные произведения. Среди оригинальной музыки 50х-80х много эмоционально ярких, логичных по форме произведений, пользующихся большой популярностью у слушателей. Включение этих произведений в репертуар полностью оправдано. Конец XX века и начало XXI демонстрирует всплеск интереса композиторов к созданию музыки для современного баяна. Произведения разнообразны по форме, жанрам, зачастую основаны на совершенно новых элементах исполнительской техники и изобилуют специфическими приемами звукоизвлечения. Ожидать от студента мгновенного определения всех технических и стилистических особенностей во время чтения с листа не приходится.

Не менее важным в данном вопросе являются и конструктивные особенности инструмента. В отличие от моноклавиатуры рояля современный готово выборный баян состоит из трех различных клавиатур. Правая – 3,4,5 или 6-рядная, где аппликатура одного пассажа многовариантна. Левая клавиатура с готовыми аккордами имеет абсолютно иную систему, а выборная клавиатура хоть и повторяет правую по расположению звуков, но имеет абсолютно иные конструктивные решения (форма клавиш, мензура, активность механики, углы расположения рядов). Следует учитывать и то, что в процессе звукоизвлечения левый полукорпус находится в движении, что осложняет тактильные ощущения.

Основой отличительной особенностью баяна является звукоизвлечение. В фортепиано звук образуется в результате удара молоточка по струне. Такой тип колебания называется свободным, то есть после возбуждения струна звучит самостоятельно. Исполнитель может контролировать только атаку звука.

Колебательные движения голосового язычка в баяне относятся к вынужденным колебаниям. Звук получается в результате постоянного

воздействия воздуха на источник звука. Исполнитель вынужден контролировать звуковедение на протяжении всей длительности исполняемой ноты или созвучия. Баянист имеет возможность активно изменять характер звука на всех стадиях его звучания. Б. М. Егоров выделяет три стадии звука – атака (начало звучания), стационарная часть и снятие (окончание звука).

Все выше сказанное показывает, насколько сложной является технология звукоизвлечения на баяне. Исполнитель нажимает клавиши одновременно на различных типах клавиатур, при этом раздвигает мех для подачи воздуха к голосовым язычкам. Осложняет игру баяниста и положение инструмента. Исполнитель не видит клавиатуры.

Мы убедились в том, что чтение с листа не может обеспечить баянисту максимально точного представления о произведении. Если взять во внимание утверждения современных психологов о невозможности мгновенного замещения неправильных представлений на новые, становится очевидным, что рассматриваемый подход к ознакомлению с музыкальным произведением приносит больше вреда, чем пользы. После экзамена нередко приходится слышать от студента изумление о том, что он никогда не ошибался в данном месте. После анализа всего периода работы над музыкальным произведением можно выяснить, что подобные ошибки присутствовали на ранних стадиях работы с нотным текстом. Чем больше таких неправильных исполнительских движений было, может быть, задолго до концертного выступления, тем большая вероятность ошибки и во время концерта.

Оптимизировать работу баяниста можно и за счет начального этапа. Следует напомнить об инструментальных и не инструментальных формах работы над музыкальным произведением. Первое проигрывание должно быть подготовлено ознакомлением с произведением.

Этап ознакомления имеет форму не инструментальных занятий. Информация о композиторе и жанре, в котором написано произведение, поможет определиться в выборе штрихов и приемов звукоизвлечения, уточнит темп и метрические особенности.

На этапе ознакомления уровень профессиональной подготовки студента вуза позволяет выучить ритмический рисунок произведения. Работа над ритмом без непосредственного контакта с инструментом позволяет исключить ритмические ошибки и освободить внимание для преодоления иных трудностей во время занятий на инструменте. Неоднократное мысленное проигрывание ритмического рисунка в единстве с метрическими и темповыми особенностями поможет сформировать правильный подход к выработке аппликатурных решений.

Как показывает педагогическая практика, в процессе работы над ритмом происходит непроизвольное запоминание иных элементов музыкальной ткани (фактура, гармония, мелодические линии). При определенном навыке возможно полное выучивание произведения до первого контакта с инструментом. В таком случае время на подготовку пьесы к концертному выступлению существенно сокращается, а само произведение сохраняется в памяти более долго. В этом нет ничего удивительного. Подобный подход существенно активизирует логическую и эмоциональную память помогая в дальнейшем более эффективно использовать двигательное запоминание. Учитывая сложность исполнительских движений баяниста, рассмотренный подход к начальной стадии работы над музыкальным произведением может существенно улучшить итоговые результаты занятий студентов.

Особенностью этапа ознакомления с произведением является то, что он не имеет строгих границ. Не следует утверждать, что этап ознакомления заканчивается в момент наступления занятий за инструментом. Эффективно использовать не инструментальные формы работы на протяжении всего периода работы над музыкальным произведением.

Мы рассмотрели основные направления работы на этапе ознакомления. Объем одной статьи не позволяет рассмотреть подробные методические рекомендации по освоению отдельных элементов не инструментальных форм занятий и применению их в ученой деятельности.

Список литературы

1. Алексеев, И. методика преподавания игры на баяне /И. Алексеев. – Москва: МУЗГИЗ,1961. – 156 с.
2. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз. – 4-е изд. – Москва: Музыка, 1982. – 300 с.
3. Психологический словарь /под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
4. Шульга, В.Н. Самостоятельная работа студентов вузов культуры и искусств по дисциплине «Специальный инструмент (баян)»: учеб. пособие /В.Н. Шульга. – Челябинск, 2007. – 104 с.

Гао Июань,
аспирант.

*Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина-Китай*

ГУМАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Проблема профессиональной подготовки личности в области художественного образования требует нового взгляда на ее методологические основы с учетом практического успеха. Данное направление мышления ученых связано с общественно-политическими катаклизмами и их производными, тотальной модернизацией и технологизацией жизни. Все это порождает опасность духовно-эстетического вакуума. Образование и, в частности, художественное образование, по мнению многих ученых, слишком рационализированно, что приводит к утилитарной профессионализации на фоне потери жизненных ориентиров.

Итак, актуальной становится проблема гуманистической парадигмы, которая определяет принципиально другой подход к организации системы художественного образования.

Как справедливо замечает Ю. Макушин, приоритеты гуманистических образовательных технологий, системно-гуманитарный стиль мышления, коммуникативно-информационное взаимодействие определяют стратегию преодоления кризиса современного образования как глобального общемирового, так и отдельного национального явления [9, 94].

В связи с этим особенную актуальность приобретает проблема подготовки специалистов со сложившимся инновационным потенциалом, способных к самопониманию и самоопределению в новых социокультурных условиях, которые могут самостоятельно формировать и корректировать профессиональные цели, адекватные особенностям конкретной ситуации, создавать определенный образ жизни, который позволит переосмыслить собственную личностную и профессиональную сущности в условиях постоянно меняющейся действительности.

Обобщая разработки исследователей проблемы гуманизации художественного образования, отметим, что она является ключевым аспектом понимания процесса формирования инновационного потенциала личности педагога-музыканта.

Проблема гуманизации образовательного процесса в высших учебных заведениях нашла свое отражение в исследованиях многих ученых, в частности А. Барно, С. Гончаренко, В. Добрынина, Т. Кухтевича, М. Добрускина, И. Зязюна и других. В области художественного образования проводниками гуманистического подхода, несомненно, являются С. Горбенко, Е. Отич, Г. Падалка, О. Рудницкая, А. Ростовский, О. Щелокова, В. Шульгина и другие.

Научные исследования украинских и зарубежных ученых (Г. Балл, Д. Богоявленская, И. Бех, Н. Бирик, М. Евтух, П. Кравчук, В. Кремень, В. Кудин, С. Сысоева, В. Сластенин, А. Сущенко и другие), посвящены идеям

гуманизации профессиональной подготовки специалиста, способного к реализации собственного потенциала.

Целью нашего исследования стал анализ гуманистического подхода как методологической основы формирования инновационного потенциала личности, определения путей внедрения принципов гуманизации в процесс формирования инновационного потенциала педагога-музыканта.

Ученые рассматривают понятие «инновационный потенциал личности» в разных аспектах, а именно: в феноменологическом пространстве (Ю. Власенко) как определенный комплекс социально-антропологических качеств, которые инициируют наадаптивную активность человека и обеспечивают психологическую готовность генерировать, воспринимать, реализовывать нововведения, а также своевременно отказываться от устаревших нецелесообразных способов деятельности (А. Михайлова).

Как сущностная категория инновационный потенциал характеризует способность человека к осмысленному, дифференцированному восприятию инноваций в образе мира, с которым он взаимодействует. Как динамическая характеристика инновационный потенциал отражает генерализованное свойство личности осуществлять активно-преобразовательный способ взаимодействия с миром, определяя перспективу отношения человека к миру и самому себе [12].

Ю. Власенко рельефно и объемно характеризует данное понятие как динамическую полифункциональную сложную систему, охватывающую возможности человека к дифференцированному, осознанному, активному инновационному взаимодействию с миром на разных уровнях. Такое широкое понимание автором инновационного потенциала личности, по нашему мнению, направленно тенденциями современной научной парадигмы видения человека, который меняется в меняющемся мире.

Вполне уместным считаем утверждение Ю. Власенко, что инновационный потенциал личности характеризует способность человека к конструктивному, нестереотипному мышлению и поведению в новой ситуации,

к выявлению новых способов решения проблем, осознанию и развитию своего инновационного опыта. Основными компонентами инновационного потенциала, по мнению исследовательницы, есть потенциальные возможности человека в гносеологическом (возможность обнаружения нового информационного пространства и ориентации в нем), аксиологическом (возможность адекватной оценки нового явления), праксеологическом (возможность эффективно действовать в новой ситуации) аспектах [2].

В научной мысли присутствует широкий спектр толкования понятия «инновационный потенциал учителя». Так, Д. Мазоха, Н. Опанасенко рассматривают инновационный потенциал педагога как совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, который проявляет готовность совершенствовать педагогическую деятельность [10].

Е. Горенков понимает инновационный потенциал учителя как «энергию, напряжение физических, духовных сил в создании (поиске) педагогической новизны» [5, 57-60].

Связь инновационного потенциала с творческими процессами прослеживаются в исследованиях Н. Василенко, Н. Волковой, Ю. Кучерявой, Т. Туркот и других. Так, Н. Василенко рассматривает инновационный потенциал педагога как «особенность состояния индивидуального сознания педагога, его открытость к восприятию нового, независимость от стереотипов и шаблонов» [1, 25].

Ю. Кучерявая суть инновационного потенциала педагога видит в его способности к творческому проектированию, саморазвитию и реализации инновационных идей и технологий [7].

Основными факторами, определяющими наличие инновационного потенциала педагога, Т. Туркот называет следующие: творческая способность генерировать новые идеи; высокий культурно-эстетический уровень, образованность, интеллектуальная глубина и разносторонность интересов; открытость личности педагога новому и восприятие различных идей, мнений,

взглядов, концепций, которое основано на толерантности личности, гибкости и широте мышления [11].

Н. Волкова к факторам, которые определяют наличие инновационного потенциала, включает творческую способность генерировать новые представления и идеи, которые обусловлены профессиональной установкой на достижение приоритетных задач образования; умение проектировать и моделировать свои идеи на практике; новое понимание ценностей образования, стремление к переменам, моделированию экспериментальных систем; высокий культурно-эстетический уровень, образованность, интеллектуальную глубину и разносторонность интересов педагога; выбор различных форм культурной и научной, творческой активности; открытость личности педагога к новому пониманию и восприятию различных идей, мыслей, направлений, течений, на основе толерантности личности, гибкости и широте ее мышления [3, 459].

Итак, как видим, в ракурсе современных толкований понятия «инновационный потенциал учителя», заложены основные постулаты гуманистического подхода.

Среди ученых, труды которых непосредственно касаются гуманистических ориентаций художественного образования (С. Горбенко, И. Зязюн, Е. Отич, Г. Падалка, О. Рудницкая, О. Щелокова и другие), доминирует мнение, что главной потребностью художественного образования является обеспечение гуманистического направления художественной учебной деятельности, целенаправленное преобразование достижений мирового искусства в личностный эстетический опыт.

По мнению С. Горбенко, личностная, гуманистическая ориентация предполагает приоритетные мотивы образования, такие как: самопознание, самоутверждение, самореализация личности, свобода развития ее художественно-творческих задатков и духовных интересов. На основе анализа новых приоритетов, которые закрепились в обществе под названием «новое педагогическое мышление» и в основе которого лежат общечеловеческие ценности духовной жизни (человек, как самоценность высшего порядка,

свобода, добро, красота, равенство и справедливость), С. Горбенко делает выводы, что именно эти ценности и их взаимодействие друг с другом образуют границу, от которой начинается новое мышление. Оно исходит из того, что система ценностей не статична и находится в постоянной динамике, так как каждый временной период обусловлен уровнем развития общества в области культуры и духовного богатства человека [4].

Мы вполне согласны с выводами И. Лысаковой, в соответствии с которыми гуманизацию образования можно считать процессом самовоспроизведения человека, обмена энергией и информацией с окружающим миром. Образование в ее гуманном измерении – процесс глубоко индивидуальный, не поддается стандартизации и алгоритмизации, это диалог индивида и всей толщины культурных пластов. Только на основе гуманизации образования можно обеспечить формирование таких людей, которые смогут преодолеть путь к сбалансированному развитию общества [8, 284].

По мнению Р. Евсович, гуманистический подход не может быть реализован во время обучения и воспитания «без гармоничного сочетания внутренних механизмов личности и воздействий социальной среды, в которой развивается личность. Это, соответственно, требует изменения стратегии управления процессом обучения, в частности в высших учебных заведениях, а именно акценты переносятся на личность как субъект учебной деятельности, а образование в связи с этим получает новые философские и методологические предпосылки: демократизацию, индивидуализацию, свободу творчества» [6,80].

О. Щелокова, в контексте гуманистического подхода, выделяет задачи художественного образования, которые заключаются в переосмыслении мировоззренчески-методологических основ гуманистического познания; обеспечении гуманистической преемственности в художественном образовании, тем самым повышая ее эффективность на всех этапах; внедрении различных учебных программ, направленных на изучение достижений национальной культуры. Учитывая достижения ученых, автор предлагает

новую модель художественного образования, обязательным критерием которой должно быть «все передовое и креативное, выверенное опытом» [13, 12].

Таким образом, можно отметить, что новая модель общества, связанная с процессами в образовании, требует значительного переосмысления представлений о сущности развития человеческой цивилизации. В этом перспективным является ознакомление образовательного сообщества с опытом высшего образования человечества под новым углом его гуманизации. Рассматривая понятие «инновационный потенциал личности педагога-музыканта» в контексте гуманистического подхода, заметим необходимость понимания его не только как совокупности потенций человека (творческих, коммуникативных, компетентностных т.д.), но и их взаимодополняемость, взаимодействие, поскольку последние способны порождать новые системные качества и эффекты. Данное исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение всех аспектов сложной и разнообразной проблемы формирования инновационного потенциала педагогов-музыкантов в процессе профессиональной подготовки. По нашему мнению, более детального изучения требуют технологии формирования инновационного потенциала студентов высших художественных учебных заведений.

Список литературы

1. Василенко Н.В. Інноваційний потенціал школи / Н. В. Василенко // Директор школи. – 2011. – № 3. – С. 25.
2. Власенко Ю.А. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 – Загальна психологія, історія психології / Ю. А. Власенко. – Одеса: ОНУ ім. Мечникова, 2003. – 19 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник / Н. П. Волкова. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
4. Горбенко С.С. Гуманістична спрямованість змісту музичної освіти школяріву період “нового педагогічного мислення” /С.С. Горбенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету

- імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць / Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти”, 26-27 квітня 2007 року. – Вип. 4. (9). – К.: НПУ, 2007. – 194 с.
5. Горенков Е.М. Учитель как субъект инновационного потенциала школы / Е. М. Горенков // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 1. – с. 57-60.
 6. Євсович Р.В. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти в Україні: історичний аспект [Електронний ресурс] / Р. В. Євсович // Духовність особистості. – 2012. – Вип. 5. – С. 79-87. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2012_5_12
 7. Кучерява Ю.В. Роль післядипломної педагогічної освіти у розвитку інноваційного потенціалу педагога [Електронний ресурс] / Ю. В. Кучерява // Теорія та методика управління освітою, № 7, 2011 р. Режим доступа: <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/elektronne-naukove-fakhove-vidannja-teorija-ta-metodika-upravlinnja-osvitoju-vipusk-7-2011>
 8. Лисакова І. Філософія освіти: гуманістичний вимір [Електронний ресурс] / І. Лисакова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6(2). – С. 279-284. – Режим доступа: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6\(2\)_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_6(2)_42)
 9. Макушин Ю.А. Деякі питання професійної мистецької освіти та її змісту в Україні / Ю. А. Макушин // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер: Педагогіка. – 2010. – Т. 136, Вип. 123. - С. 93-99.
 10. Педагогіка : навчальний посібник / Д.С.Мазоха, Н.І.Опанасенко. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 232 с.
 11. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.
 12. Терехова Т.А. Структурно-уровневая модель инновационного потенциала личности [Электронный ресурс] / Т. А. Терехова, М. А. Белан // Baikal Research Journal. – 2016. – Т. 7. – № 2. – DOI : 10.17150/2411-

6262.2016.7(2).24.

–

Режим

доступа:

<http://eizvestia.isea.ru/reader/article.aspx?id=20687>

13. Щолокова О.П. Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей / О. П. Щолокова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр. (Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти». – К.: НПУ, 2007. – Вип. 4. – С. 12-13.

Богатов Виктор Васильевич,
кандидат педагогических наук, профессор кафедры
хорового дирижирования,
заслуженный работник культуры РФ.
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» г. Таганрог, Россия*

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К ХОРМЕЙСТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одна из самых распространённых форм в деле эстетического воспитания в школе – создание хорового коллектива. Недаром К.Д. Ушинский называл хоровое пение «могучим педагогическим средством» и предсказал ему большое будущее. К сожалению, во многих школах хоровому пению уделяется ещё крайне недостаточное внимание. В большинстве случаев руководители школ смотрят на эту работу, как на второстепенную, и только перед праздниками, конкурсами и смотрами художественной самодеятельности авральными методами организуют её. Задача учителя музыки состоит в том, чтобы уметь организовать планомерную, систематическую, а главное, плодотворную работу школьного хора, сделать её интересной и приносящей несомненную пользу для всех учащихся. Очень важно, чтобы участники хора постоянно чувствовали свой творческий рост, это обычно стимулирует их к дальнейшей работе.

Хоровое пение – основная, самая доступная форма музыкального обучения и воспитания в школе. Этим определяется и значение «Хорового класса» как учебного предмета в системе музыкального образования студентов.

Наблюдение за педагогической и хоровой практиками студентов показало, что характерным для студентов является недостаточное знание вокально-хоровой работы.

Методический опыт в этом отношении студенты должны приобрести в хоровом классе, наблюдая и анализируя в течение ряда лет работу педагогов-хормейстеров, работу своих однокурсников во время практикума.

Вот почему хоровой класс занимает одно из ведущих мест в цикле учебных дисциплин кафедры, факультета, выпускающих учителей музыки.

Здесь формируются и совершенствуются, во-первых, вокально-хоровые навыки студентов: правильное, красивое пение, певческое дыхание, мелодический и гармонический слух, чувство ансамбля и др.; во-вторых, хормейстерские навыки работы над репертуаром; в-третьих, гуманистические, психолого-педагогические и профессионально-исполнительские качества будущего учителя музыки – его мировоззрение, ценностные ориентации, художественный вкус, умения восприятия и осмысления духовно-нравственного смысла музыкальных произведений, нравственно-эстетическая культура, чувство ответственности с позиции участника хора и с позиции его руководителя, требовательность к себе и к другим, дисциплинированность.

Конечно, по всем перечисленным параметрам студент совершенствуется и в других классах, в том числе и индивидуального обучения, но хоровой класс – явление особое: это творческая лаборатория настоящей и будущей практической деятельности студента, и годы занятий в хоре под руководством опытного педагога-хормейстера являются основополагающими в процессе формирования будущего учителя-музыканта.

В среднем любой учебный хор, будь то женский, смешанный, камерный или народный, разучивает за учебный год до десятка и более разнообразных и разнохарактерных произведений. Это обеспечивает коллективу стабильный

исполнительский рост, совершенствование его вокально-хоровых навыков. А педагог, работая с хором над разучиванием программы, добиваясь чистоты интонирования, ансамблевой слаженности партий, штриховой выразительности и т. п., раскрывает студентам секреты профессионального мастерства, многообразные аспекты деятельности руководителя хора, требующей от него искренней заинтересованности в успехе, большой творческой отдачи и эмоциональности.

Таким образом, все содержание репетиционного процесса руководитель хора кропотливо раскрывает студентам в ходе занятия: как надо работать над интонацией, какими методами добиваться определённой хоровой звучности, выразительности, как устранять недостатки хоровой звучности и т. д. Однако, как показывает практика, пример педагога далеко не всегда берётся на вооружение студентами: определённая их часть огорчает своей беспомощностью, инертностью, отсутствием эмоционального воодушевления, слабой хормейстерской ориентацией в выученном произведении в классе дирижирования.

Отвечая на вопрос о том, с какими трудностями студенты встречались в период работы над произведением по дирижированию с учебным хором, можно выделить ряд ответов:

а) слышу неверное звучание в хоре, но определить в чём оно заключается сразу не могу, поэтому теряюсь;

б) затрудняюсь найти жест, «помогающий» хору петь согласно задуманной интерпретации;

в) ощущаю неподготовленность к работе из-за отсутствия опыта, отсутствие навыков управления («уметь дирижировать» и «управлять» – разные понятия);

г) затрудняюсь ярко и понятно выразить словами свои мысли; затрудняюсь в общении с хором, находясь в роли руководителя и т. п.

Между тем, многие из перечисленных студентами проблем можно решить в ходе работы над произведением в классе дирижирования.

Следует подчеркнуть, что изучение музыкального произведения дирижёром складывается из двух этапов:

1) овладение хоровой партитурой (интерпретация, технологическая работа: тщательное выучивание партитуры наизусть, всесторонний её анализ и т. п.).

2) осмысление методики, приёмов работы с хором над партитурой.

Рассмотрим подробнее второй этап подготовки к практической работе. Здесь необходимо:

1. Наметить календарный план работы с хором над данным сочинением.

2. Составить план работы по разучиванию произведения (разбить его на отдельные части, фразы, эпизоды и т. д.) и установить порядок, в котором оно будет разучиваться с хоровыми партиями и со всем хором.

3. Учитывая общий план использования данного произведения и возможности хора, рассмотреть произведение с точки зрения дыхания и расставить соответствующие знаки в партитуре и партиях.

4. Рассмотреть сочинение с точки зрения звуковысотной интонации. Отметить трудные места в каждой хоровой партии и наметить пути преодоления трудностей этого плана, методику работы. Наметить вокальные упражнения в распевании хора для преодоления определённых интонационных трудностей.

5. Произвести анализ хорового строя и указать в партитуре и партиях трудные места.

6. Если в сочинении имеются аккорды, лежащие вне естественного ансамбля, наметить способ преодоления трудностей или изменить (если возможно) расположения аккорда.

7. Выявить ритмические трудности и наметить способы их преодоления.

8. Произвести анализ текста, наметив для хора задания по дирижированию дикции, и подчеркнуть наиболее трудные для произношения слова, слоги, буквы и их сочетания.

9. Определить качество звука для каждой хоровой партии в соответствии с общим замыслом и возможностями хора.

10. То же с нюансами: определить подробную схему и пропеть самому.

11. Продумать методику работы над каждым элементом хорового звучания (сочетания звуковысотной интонации с тембром, словом, нюансом, образом, темпом, ритмом).

12. Выработать необходимые рабочие жесты, соответствующие художественному образу и стилю произведения (в том числе и для концертного исполнения).

13. Задавать тон хору без помощи инструмента (с камертоном).

14. Транспонировать сочинение в другие тональности.

15. Подготовить краткий разбор содержания произведения с целью разъяснения певцам хора основных черт художественного образа, воплощённого в разучиваемом сочинении.

Формирование у певцов хора тонкой душевной реакции, отзыва на слово хормейстера, на музыкальную интонацию, готовности к сопереживанию, что должно находить отражение в певческом звуке, возможно при использовании определённой методики.

Вокально-хоровая музыка, как особый жанр, синтезирующий в себе слово и музыку, обладает мощной силой воздействия, воспитывает и обогащает как исполнителя, так и слушателя. Как показывает практика, отсутствие конкретных представлений о связи слова и музыки существенно отражается на качестве работы студентов над выразительностью звучания произведений. На уроках музыки, проводимых студентами-практикантами, опять-таки слабым звеном является работа над выразительностью звучания. Замечено, что рекомендации типа: «Пойте выразительнее!», «Произносите текст выразительно!», «Сделайте эту фразу выразительней!» и т. п., ни в коей мере не способствуют осмысленному и выразительному пению. Более того, от частой их «эксплуатации» эти общие указания вообще перестают играть какую-либо организующую роль. Основным «приёмом» в создании выразительного

звучания становится многократный повтор фразы, части, всего произведения и т. д.

Один из методов отработки выразительности хорового звучания – метод направленных ассоциаций – предлагает в своей работе «Проблема звуковой выразительности текста музыкального произведения в обучении хоровому пению» преподаватель кафедры хорового дирижирования Самарского педагогического университета К.Б. Саркисян.

Высокая смысловая концентрация поэтической речи, её особая уплотнённость, эмоциональная насыщенность способствуют, по мнению К.Б. Саркисян, возникновению ассоциаций, основанных на ощущениях различных органов чувств.

Метод направленных ассоциаций предполагает использовать в певческой практике соощущения различных органов чувств, сочетать ассоциации, вызываемые музыкальной интонацией, ритмом, ладотональными особенностями, с ассоциациями, возникающими в процессе восприятия поэтических образов, таящимися в самом звучании поэтического языка. Такой метод позволяет осуществить:

- а) осмысление связи между звуком и образом;
- б) формирование на этой основе выразительного певческого звучания.

Метод направленных ассоциаций включает в себя четыре основных звена:

- 1) создание эмоциональной ориентировки певцов в хоре с помощью слов-стимулов;
- 2) развитие у певцов соощущений звука и цвета, звука и света, звука и пространства, звука и образа и т. д.;
- 3) развитие коммуникативной выразительности певческого высказывания (передача в певческом звуке вопросительной, восклицательной, побудительной интонации);
- 4) развитию у певцов мобильной техники сопоставления в процессе пения образов различной эмоциональной направленности.

Для музыканта-педагога, учителя музыки, хормейстера очень важна мобильная эмоционально-ассоциативная память. В связи с этим, будущим учителям музыки следует постоянно обогащать запас эмоциональных ощущений. Огромную роль приобретают впечатления, полученные при восприятии живописных произведений, от общения с поэзией, литературой и драматическими искусствами. Это создаёт основу эмоционально-ассоциативной восприимчивости, которая впоследствии подарит развлекательные, красочно насыщенные образы, лежащие в основе хоровых произведений, в том числе и написанные для детей.

В заключении отметим ряд моментов, которые можно эффективно решать в хоровом классе (в тесной взаимосвязи с классами дирижирования и вокала) с целью совершенствования хоровой практики и формирования профессиональных качеств у студентов:

1. Учить студентов планировать отведённое для него время репетиций с хором, составлять план репетиционной работы.

2. Учить студентов предельно слышать звучание партитуры в хоре. Этому особенно могут помочь хоровые ансамбли.

3. Учить студентов преодолевать инерционность в дирижёрском воплощении, восприятии произведения, учить их варьировать своё эмоциональное, художественное, техническое видение произведения в дирижёрском жесте.

4. Формировать у студентов духовно-нравственные ценности личности в процессе творческой музыкально-эстетической деятельности при создании профессионально-педагогической установки на восприятие музыкальных произведений, освоении категории эстетики, оценочно ценностно-ориентированной деятельности в сочетании с их адекватным духовно-нравственным анализом.

Лю Цзин,
аспирант.

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь*

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА КИТАЯ В СФЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Очевидно, что в настоящее время значение образования не только в развитии современного общества, но и в обеспечении международной конкурентоспособности национальных экономик предопределяет непрерывный интерес к проблемам государственной образовательной политики со стороны политических, научных, деловых и общественных кругов. Нельзя не согласиться с мнением, что «будущее принадлежит тем странам, которые имеют наиболее эффективные школы, способные создать интеллектуальный потенциал как важную объективную основу для развития способностей большинства граждан и для обеспечения их благополучия»[1, 13].

Поэтому современная система образования нуждается в государстве как социальном институте, с его законодательно-исполнительскими, организационно-административными, материально-техническими, управленческими и иными возможностями. В этом смысле государство способно выступить в качестве одного из самых мощных социальных механизмов, обеспечивающих постановку и реализацию общественно-практических целей. Напомним, что ведущая образовательная роль государства во многих странах традиционна и имеет большую историю. В отличие от современного, роль традиционного государства никогда не исчерпывалась лишь финансированием социальных акций или музейным сохранением социальных ценностей.

Как справедливо отмечает А.Ж. Кусжанова: «Проблема национальной самоидентификации, национального самосознания, а в связи с ними – национальной истории, национальных традиций и национального менталитета

– как интеллектуально-духовных форм и ресурсов объединения нации и обеспечения национальной безопасности, является прямой функцией и назначением государства. При этом оно использует все имеющиеся у него средства, в том числе подчиня ей и образование»[2]. Образование в традиционных странах и сегодня достаточно четко ориентировано и национально закрыто. Это означает не закрытость от мировых достижений, а переориентацию мировых достижений в соответствии с собственными национальными целями и ценностями. Это сейчас хорошо иллюстрируют Япония и Китай. Однако заметим, что национальные ценности культивируются и транслируются в образовании отнюдь не посредством научных знаний, заложенных в учебники математики или физики.

В современном многополярном мире, когда экономики всех стран активно вовлечены в процесс глобализации, форсированными темпами увеличивается скорость взаимодействия различных идеологических систем и культур, стратегическая позиция «мягкой» силы культуры становится все более очевидной. Нельзя забывать о том, что глобализация, понимаемая как единая сложная система интеграции всего человечества в мировое сообщество, непременно включает диалог разных культур, где главным вопросом является соотношение многообразия культур и единение, которое в современном мировом сообществе может быть достигнуто только при наличии универсальных культурных ценностей, на основе гармоничного сотрудничества и взаимодействия, иначе говоря «единения без унификации» [3].

Известный британский историк и культуролог Арнольд Тойнби в труде «Исследование истории», признанном классическим философским канонем XX века, указал особую роль и место китайской цивилизации в мировом развитии в будущем, считая, что китайская цивилизация обладает особой *гармоничной системой ценностей*. В другой своей работе «Спасая будущее» он отметил, что в XXI в. Китай объединит мир и возглавит человечество. Автор придавал огромное значение гармоничной культуре Китая на международной арене.

Рассуждая о различиях в определениях «культуры» и «гармоничной культуры», известный китайский ученый и писатель профессор Дэн Вэйчжи отмечает: «Самое элементарное определение “культуры” складывается из понятий “концепция” и “норма”, а определение “гармоничной культуры” – из концепций гармонии и образцов гармонии» [4]. В истории китайской цивилизации, насчитывающей пять тысяч лет, такие философские принципы, как «гармония Неба и человека», «единение без унификации», а также стремление к гармонии природы и человека и гармонии между людьми и сегодня занимают важное место. Можно даже говорить о том, что именно эти принципы являются квинтэссенцией всего лучшего в традиционной китайской культуре. Конфуцианство и даосизм стали главными идеологическими направлениями в последующие две с половиной тысячи лет в истории Китая. В этот период войн между княжествами, период постоянных беспорядков, древние мыслители и философы не могли не заложить идею построения гармоничного государства.

Самое раннее упоминание термина «гармония» приводится в *Шуцзине*, где понятие гармонии связано с музыкой. По древнекитайским представлениям, музыкой проникнуто все мироздание. Согласно сочинению «Люйшичуньцю» («Вёсны и осени господина Люя»), музыка присутствовала в космосе с самого момента его зарождения. Музыка – это и способ соединения человека с духами. Так как она гармонична по своей природе, то человек и дух тоже должны непременно достигнуть состояния гармонии. Гармония человека и духа означала гармонию человека и природы, т. е. идеалы, к которым стремились люди. «Гармония и мир [в звуках] позволяют им долго существовать; продолжительность и прочность существования звуков приводит к чистоте, чистота и ясность [звуков] означает появление музыки; когда созданная музыка повторяется, она приносит радость [народу], благодаря чему успешно осуществляется управление. Именно поэтому прежние ванны (правители) и ценили музыку» [5, 74-75]. Сыма Цянь пишет: «Музыка – это гармония, [дарованная нам] Небом и Землей; обряды и ритуалы – это порядок,

[установленный] Небом и Землей. Гармония приводит к изменению и развитию всего сущего; порядок позволяет различать всю массу существующего. Музыка создается, беря пример с Неба; обряды устанавливаются, опираясь на законы Земли...» [6]. Исходя из этого постулата, Сыма Цянь доказывает наличие прямых причинно-следственных связей между характером музыкального творчества и «нравами и обычаями» современного ему общества: «Музыка прославляет справедливость и осуждает низкие поступки, предательство и разврат. Музыка эпохи процветания и мира несет людям радость и гармонию. Музыка эпохи беспорядков и упадков несет гнев и дисгармонию. Музыка находится в связи с образом правления... Слова могут обманывать, люди могут притворяться, только музыка не способна лгать» [7, 933; 13].

В китайской философской мысли (в первую очередь, конфуцианской) были разработаны музыковедческие теории, носящие космологический характер. В них музыка провозглашалась порождением и воплощением музыкального начала («космической музыки»), являющегося гармонизирующей основой социокосмического универсума. Впервые данные теории излагаются в трактате *«Юэцзи»* («Записи о музыке»).

В современном Китае построение и развитие гармоничной культуры – это не только наследование всего лучшего, что было и есть в традиционной китайской культуре, но и более того, это развитие идей гармонии и гармоничной культуры. Для современных китайцев концептом «гармония» выражается ключевой смысл существования и стабильности отношений в обществе и семье.

Престиж высшего образования в КНР обусловлен культурными и философскими традициями страны. В древнем и средневековом Китае образование в первую очередь являлось основным рычагом государственного управления, с помощью которого власть осуществляла контроль над политической и идеологической сторонами жизни общества. В древней цивилизации Китая доминирующей педагогической доктриной было конфуцианство, которое представляло собой не только философское учение, но

и этическое учение, ортодоксальная стабильность которого обеспечивала неизменность института образования вплоть до падения Цинской империи в начале XX в.

Философские принципы разных течений (конфуцианство, моизм, даосизм, легизм) влияли на процесс становления системы образования древнего Китая, однако цивилизационное пространство традиционного Китая в большей степени находилось под воздействием конфуцианской религиозно-этической среды.

Современный этап развития образования в мире характеризуется особой *интенсивностью преобразований*, в равной мере затрагивающих организационные и управленческие структуры образования, его целевые установки и содержание, методы и технологии обучения, источники и механизмы финансирования, а также условия и формы международного образовательного сотрудничества. Интенсивная модернизация и реформирование сферы образования происходит не только на Европейском континенте, но и во всех регионах мира, включая такие крупнейшие страны, как США, Китай, Япония. *Образовательная политика* – важнейшая составляющая политики государства, инструмент обеспечения фундаментальных прав и свобод личности, повышения темпов социально-экономического и научно-технического развития, гуманизации общества, роста культуры. Образовательная политика устанавливает на основе общественного согласия коренные цели и задачи развития образования, гарантирует их проведение в жизнь путем согласованных действий государства и общества.

Во всех странах педагогическое образование является важной составляющей образовательной политики государства и отличается высокой степенью гибкости и доступности. Педагогическое образование осуществляется в составе университетов или в рамках специальных подразделений (колледжи, институты) или в отдельных вузах педагогического профиля.

Опираясь на идеи В. Вернадского и Н. Моисеева, доклады Римскому клубу и концепцию устойчивого развития цивилизации, исследователь

А. Урсул предлагает организационно подчинить систему образования определённому *центру социального прогнозирования и планирования (концепция опережающего образования)*, чтобы, опираясь на прогнозные данные, можно было посредством конкретных образовательных воздействий актуализировать наиболее востребованные в ближайшей перспективе знания, ценности и образцы поведения, и, тем самым, мягко направлять социальную систему по безопасному пути развития. Однако, концепция опережающего образования вплоть до сегодняшнего дня существует в виде наброска, где прописаны лишь самые общие положения.

Специфика современных реформ связана с встраиванием отдельных систем образования в мировое образовательное пространство, но при этом успех будет обеспечен только *при учете национальных традиций*, особенностей, обусловленных историей, культурой, социально-экономическим, политическим устройством, особенностями территории и народонаселения, т.е. специфика реформ определяется сочетанием «глобального» и «уникального». Для обозначения увязывания глобальных, национальных и локальных сил и игроков в процессе глобализации Маргинсон и Роудс изобрели термин *глонакальный (glonacal)*.

Национальные образовательные системы на современном этапе претерпевают масштабные преобразования, которые обусловлены, с одной стороны, уровнем социально-экономического развития каждой конкретной страны, а с другой, вхождением систем образования в процессы, происходящие в условиях глобализации. Подобные преобразования, осуществляемые в рамках модернизации или реформ образования, как правило, настолько масштабны, что затрагивают практически все уровни образовательной деятельности.

Наиболее естественно протекает образовательная интеграция, происходящая между странами, объединёнными исторически и цивилизационно, имеющими схожее социально-экономическое развитие. Так, например, общеевропейская интеграция стала наиболее интенсивной благодаря

реформированию национальных систем образования в соответствии с положениями Болонской декларации. А, например, для системы образования Республики Беларусь, как и для страны в целом, особое значение имеют интеграционные процессы, как в границах СНГ, так и в более широком геополитическом плане – в масштабах Европы.

Подобные процессы характерны не только для Европейского континента, но и для таких крупнейших стран, как США, Япония и Китай. Глобальное информационное пространство способствует постепенному переходу от обучения в традиционных институтах к обучению в учреждениях разных типов, от традиционных формальных *ступеней образования* к *непрерывному образованию* на протяжении всей жизни.

Успехи системы образования КНР на рубеже прошлого и нынешнего веков признаны мировым сообществом как самые впечатляющие после Второй мировой войны. Например, согласно данным всекитайской переписи населения КНР в 2000 г., неграмотность взрослого населения снизилась до 9 % (для сравнения: в 1970 г. – 28 %), в том числе женщин – до 13,5 %. Уровень образования в объеме полной средней школы в 2000 г. имели 18 % китайцев в возрастной группе 25–64 лет, высшее образование – 8 %. Общее число людей с высшим образованием увеличилось до 381 на 10000 человек (в 1982 г. – 68 человек) [8, 27; 9, 72-73].

Развитие высшего образования – решающее условие будущего экономического процветания КНР, поддержания международной конкурентоспособности страны в рамках глобальной тенденции перехода к «знаниемной» экономике. По абсолютным масштабам система высшего образования КНР вышла на первое место в мире. Наряду с переходом к массовому образованию существенно изменились приоритетные направления развития высшей школы.

Список литературы

1. Johnston, William J., Ed. Education on Trial. Strategies for the Future / William J., Ed. Johnston. – Institute for Contemporary Studies Press, 1985. – 352 с.
2. Кусжанова, А.Ж. Государство и образование / А.Ж. Кусжанова [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/57/22/>. – Дата доступа: 23.03.2017.
3. Распертова, С.Ю. Концепт «Гармоничная культура» в контексте современных культурных стратегий Китая/ С.Ю. Распертова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 590. – 22 с.
4. Дэн, Вэйчжи. Цзяньшэ хэсе вэньхуа яо чули хао цзи гэ гуаньси (Построение гармоничной культуры требует урегулирования многих типов отношений)/ Вэйчжи Дэн// Электрон. газета «Гуанмин жибао» [Электронный ресурс]. – 2006. – № 6. – Режим доступа: http://www.gmw.cn/content/2006-12/18/content_524162.htm. – Дата доступа: 23.03.2017.
5. Го Юй («Речи царств») / пер. с кит., вступ. статья и прим. В. С. Таскина. – М.: Наука, 1987. – 472 с.
6. Юэ Шу («Трактат о музыке»)/ Шу Юэ // Шицзи («Исторические записки»). [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.bjcn.gov.cn/guji/Article/2194_2219.html, свободный. – Дата доступа: 23.03.2017.
7. Кравцова М.Е. Мировая художественная культура. История искусств Китая: учеб. пособие /М.Е. Кравцова. – СПб.: Лань; ТРИАДА, 2004. – 960 с.
8. Social Population in Transforming Period. Liaoning, 2004. – С. 27.
9. The 2006 Green Paper on Education in China. Beijing, 2006. – С. 72-73.

Хань Юйцень,
аспирант.

*Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова,
г. Киев, Украина-Китай*

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Модернизация современного высшего образования происходит в соответствии с новыми ориентирами, определяемыми общими мировыми процессами развития социума. В этом контексте подготовка компетентного, мобильного, готового к внешним и внутренним изменениям специалиста, способного к созданию и осуществлению стратегий профессионального роста, определяет новые смыслы в системе художественного образования, где одной из задач должна быть активизация самоорганизации учителя музыкального искусства.

Актуализация ценностных основ художественно-творческой самоорганизации личности будущего педагога-музыканта в значительной мере обусловлена социальным контекстом развития индивида и процессами конструирования собственного профессионализма, который, в свою очередь, зависит от сформированности умений самоорганизовывать собственную художественно-творческую деятельность и совершенствовать приобретенные умения на протяжении всей жизни.

С точки зрения науки личностная самоорганизация трактуется как способность и деятельность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, мотивации и планировании деятельности, самостоятельности и скорости принятия решений, оценке результатов труда, чувстве долга, а личностная самоорганизация обязательно предполагает процесс самопознания, самоопределения, саморазвития и самореализации [4, 126].

О. Прудникова считает, что самоорганизация личности человека проявляется в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации и планировании деятельности, самостоятельности и скорости принятия решений, оценке последствий труда, чувстве долга [5, 104]. М. Дьяченко и Л. Кандыбович рассматривают самоорганизацию личности как интегральную совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенную в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения, которая реализуется в упорядоченности деятельности и поведения [3, 45].

Одним из продуктивных подходов к изучению феномена творчества в последнее время стал синергетический подход. Синергетика как новая научная методология изучает сложные, нелинейные, открытые системы, то есть такие многоуровневые системы, развитие которых трудно предсказать. Важными особенностями таких систем является их стремление к самоорганизации, а также поливариантность развития. Именно к таким системам относится феномен человеческого творчества, как в целом человеческая личность.

Поскольку синергетическая система – это самоорганизующаяся система, то это означает, что художественно-творческий процесс должен подчиняться общим законам самоорганизации. Учет этой особенности позволяет подойти к анализу процесса профессионального становления учителя музыкального искусства и управления им с позиции синергетики, необходимости согласовывать действия всех компонентов образовательной структуры на основе регуляции таких сложных процессов, как самоорганизация, самооценка, самоуправление.

В нашем исследовании формирования умений художественно-творческой самоорганизации учителя музыки важным является определение влияния синергетики на развитие художественно-творческого процесса в плоскости образовательной среды, поскольку она ориентирует на многомерность, многокомпонентность и вариативность процессов художественно-творческого познания.

Следует отметить, что художественно-творческая реальность трактуется как динамическое целое, содержащее в себе как рационально-логические, так и эмоционально-образные составляющие художественно-творческого процесса, ключевым компонентом которого является чувственное восприятие. Следовательно, при исследовании художественно-творческих процессов следует учитывать причинно-следственные связи с акцентом на уникальности, неповторимости развития личности. Таким образом, синергетические идеи позволяют рассматривать художественно-творческий процесс как сложный многоуровневый процесс, который предполагает интерпретацию явлений и фактов в русле активного самодвижения, поливариантности и альтернативности путей развития.

В плоскости художественного образования и в русле наших исследований нам импонирует понимание художественно-творческого процесса В. Веряскиной. Автор рельефно подчеркивает его направленность на формирование личности учителя музыкального искусства как индивидуального, уникального субъекта спонтанной творческой деятельности, результатом которой является реализация его назначения, возможность стать индивидуальным, уникальным самососредоточием духовности, опираясь на образцы для подражания [2, 274].

С позиций синергетического подхода художественно-творческий процесс можно представить как целостную систему, включающую в себя целый ряд подсистем: преподавателя, студента, художественную и образовательную среду, студенческий и преподавательский коллективы и тому подобное. Все подсистемы взаимосвязаны и находятся в состоянии динамического равновесия. Связи, возникающие между ними, носят самый разнообразный характер в зависимости от функции подсистемы и целевых задач, поставленных перед ними. Наиболее глубокая взаимосвязь – это передача художественно-творческой информации, когда каждая из подсистем несет свою информацию другим подсистемам, получая от них информацию нового качественного содержания.

Отсюда вытекают следующие суждения: в характеристике категории художественно-творческой самоорганизации на первый план выступает ее существенная характеристика, а именно: это определенный способ реагирования человека на воздействие художественной среды. В процессе художественно-творческой самоорганизации происходят не хаотичные, а направленные, осознанные изменения, приводящие к качественной трансформации элементов системы и их функций, а также возникают и усложняются новые динамические связи и взаимоотношения с художественной средой. Концептуально-методологическая новизна идей художественно-творческой самоорганизации связана также с признанием способности различных систем к саморазвитию не только за счет притока творческой энергии, художественно-творческой информации извне, а, прежде всего, за счет использования внутренних возможностей личности.

Таким образом, одним из результатов применения идей синергетики в художественном образовании есть идеи способности субъектов образовательного процесса к самоорганизации. Рассматривая вопрос самоорганизации учителя музыкального искусства, мы видим, что она теснейшим образом связана с процессами профессионального саморазвития, самореализации, самовыражения, самопознания, самосовершенствования и самообразования. Известно, что личность, которая самоорганизуется, скорее, рациональнее и экономичнее, с точки зрения затраченного времени, решает поставленные перед ней профессиональные задачи, эффективно преодолевает трудности и активно проявляет инициативу, творческие способности.

Учитывая вышесказанное, синергетический подход можно считать научно-методологической основой подготовки музыканта, в опоре на который делается возможным кристаллизация эффективных педагогических стратегий достижения «социально востребованных результатов музыкального образования, охватывающих не узко педагогический уровень, а уровень социума, сферу общественных интересов, потребностей, которые проявляются в процессе взаимодействия сфер образования (профессиональной, воспитания,

просвещения), культуры, искусства, а также межнационального (межгосударственного) взаимодействия культур» [1, 14].

Обобщив выводы ученых и выяснив, что самоорганизация личности учителя музыкального искусства – это детерминированный базисной потребностью личности процесс, построенный на целенаправленном, активном воплощении ее сущностных сил, который обеспечивается собственной упорядоченно спланированной деятельностью в соответствии с законами духовного, психического и физического бытия человека, мы определили системообразующие принципы организационно-методической системы формирования умений художественно-творческой самоорганизации учителя музыкального искусства, а именно принципы интерактивности, целостности, структурности, преемственности.

Первый принцип, который мы выделили – принцип интерактивности. Согласно этому принципу традиционная активность преподавателя заменяется активностью студентов. Преподаватель не дает готовых знаний, а побуждает студентов к самостоятельному поиску. Принцип интерактивности позволяет максимально использовать личный опыт каждого студента, основанный на атмосфере сотрудничества, уважения к мнению каждого, свободного выбора личных решений. Принцип интерактивности в нашем исследовании является ведущим.

Второй – принцип целостности. Целостность – это определенная качественная полнота, внутреннее единство данного явления, выражается в его системности, структурности, устойчивости, обособленности, самостоятельности целого, в его способе существования (В. Ильин). Принцип целостности обеспечивает восприятие будущим учителем музыкального искусства своего личностного саморазвития как системы, состоящей из взаимосвязанных компонентов самосознания, самооценки, самоорганизации и самоуправления. Данный принцип определяет именно такую совокупность составляющих процесса обучения, в которой происходит повышение инициативности и активности студентов, развитие самосознания.

Следующий принцип взаимосвязан с принципом целостности – принцип структурности. Мы в своей работе выделили принцип структурности для понимания взаимовлияния компонентов профессионального становления будущего учителя музыки и определения специфики его деятельности по развитию соответствующих умений художественно-творческой самоорганизации.

С принципами интерактивности, целостности, структурности связан принцип преемственности, обеспечивающий последовательность процесса формирования умений художественно-творческой самоорганизации учителя музыки.

Таким образом, переосмысление традиционных подходов к практике художественного образования на основе применения синергетического подхода как методологической основы профессиональной подготовки учителя музыкального искусства, а также выявленные принципы образуют систему, функционирование которой и задает логику процесса формирования умений художественно-творческой самоорганизации будущего специалиста.

Ведущим принципом мы считаем принцип интерактивности, который обеспечивает запуск внутренних механизмов самоорганизации будущих учителей, актуализирует все сферы индивидуальности студентов. На реализацию этого принципа работают принципы целостности и структурности. Принцип целостности обеспечивает профессиональное становление будущего учителя музыкального искусства как системы, состоящей из взаимосвязанных компонентов самосознания, самооценки, самоорганизации и самоуправления. Принцип структурности обуславливает понимание студентом важности собственной художественно-творческой самоорганизации и определяет специфику деятельности по формированию соответствующих умений. Принцип преемственности обеспечивает последовательность процесса формирования умений художественно-творческой самоорганизации учителя музыки.

Дальнейшего изучения и научного обоснования требует проблема конкретизации средств управления процессом формирования умений

художественно-творческой самоорганизации студентов. Это позволит взвешенно управлять данным процессом в профессиональной подготовке будущего учителя музыкального искусства, прогнозируя его результаты и пути коррекции.

Список литературы

1. Аванесов Ю.М. Системно-синергетический принцип обучения в музыке / Ю.М. Аванесов: Автореф. дис. доктора пед. наук 13.00.02. – М., 2009. – 44 с.
2. Веряскина В.П. Императивы экологической этики и новый образ человека /В.П. Веряскина// Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 266–279.
3. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Самоорганизация / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Хэлтон, 1998. – 399 с.
4. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
5. Прудникова О.В. Синергетика як нова методологія прогнозування майбутнього / О.В. Прудникова // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, психологія. – Харків : ХВУ, 2003. – Вип. 3 (18). – С. 104.

Власов Георгий Владиславович,
студент.

Институт культуры и искусств ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва, Россия

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРКЕСТРОВОГО КЛАССА МПГУ

Тема настоящего исследования касается вопроса, который всегда будет актуальным, поскольку посвящен проблеме исполнительской практики и связан с поисками новых возможностей интерпретации художественных образов,

своего рода соавторством исполнителей с творческим процессом создания непреходящих произведений искусства великими мастерами прошлого и настоящего.

Обозревая накопленный опыт исполнительской практики в оркестровом классе МПГУ, остановимся на основных этапах творческого пути, ведущего к процессу формирования художественного сознания слушателей. Будущие педагоги-музыканты призваны заботиться, прежде всего, об эстетическом воспитании подрастающего поколения на материале народной музыкальной традиции. «Если хочешь говорить с народом, – говорил Бертольд Брехт, – надо, чтобы народ понимал тебя» [1, 219]. Использование народных музыкальных инструментов на уроках в школе развивает активные виды художественной деятельности детей, – и способствовать этому должны педагоги, обучение которых в музыкальных классах МПГУ неразрывно связано с концертной деятельностью с самого начала учебно-педагогического процесса. Особенности интерпретации студенческим коллективом сочинений народного музыкального творчества и концертных композиций выдающихся мастеров прошлого и настоящего времени, работающих с песенным материалом народной традиции – важнейшая составляющая богатейшего репертуара исполнительского коллектива. Каждую песню в исполнении солистов и ансамбля в целом можно рассматривать как познавательный материал для формирования у школьников новых чувств, представлений и в будущем – навыков исполнительской практической деятельности. Восприятие музыкальных произведений, представленных в концертной деятельности бакалавров, магистрантов, ассистентов и преподавателей музыкального факультета МПГУ под руководством В.А. Родина, способствует формированию новых технических исполнительских представлений, развитию ладового и ритмического чувства, выработке понятий о моделях современного творческого процесса в отношении музыкальных произведений народной традиции. Выбор соответствующих приемов исполнения всегда необыкновенно ярко передает характер произведения, будь то импровизация народно-песенного репертуара или

авторское сочинение известного мастера. Следует отметить то обстоятельство, что навыки оперирования ладовыми и ритмическими представлениями углубляются в процессе работы над песенным материалом, где применяются различные творческие исполнительские приемы. Используемый в практической деятельности оркестра музыкальный материал может быть в дальнейшем использован в педагогической практике, что особенно важно для будущей деятельности педагога-инструменталиста. Сущность ладового воспитания на основе народно-песенного материала заключается в том, чтобы исполнители в разнообразной практике осознавали и чувствовали, что любая мелодия есть совокупность ладовых интонаций, и осознание этого через исполнителей передается слушателям. Формированию этого особенно способствует инструментальное мышление, поскольку оно сосредотачивает внимание исполнителя на ладовом значении звуков мелодии в процессе игры. Активизация этого процесса происходит благодаря конструкции звуковысотных инструментов, принципу построения каждого произведения в целом и методам работы по конкретизации различных исполнительских приемов музицирования, исходя из конкретных возможностей инструментов.

Педагогические наблюдения свидетельствуют, что музицирование на народных инструментах значительно активизирует и ритмическое чувство исполнителей и слушателей. Чрезвычайно благоприятствует музыкально-ритмическому воспитанию игра на ударных инструментах, ритмичные аккомпанементы к вокально-хоровому репертуару, инструментальное сотворчество в процессе воспроизведения и слушания музыкальных произведений. Ощущение различных ритмических фигур в процессе живой музыкальной практики способствует формированию эмоциональной сущности ритма через инструментальное сопровождение. Активизации ритмического чувства при этом способствует и разнообразие инструментальных тембров. Эмоциональный компонент ритма усиливается через окраску звучания инструментов, для которых написана та или иная оркестровая партия. Интересны и возможности их перегруппировки. Инструменты позволяют также

активно формировать у исполнителей и слушателей музыкально-творческое мышление. Все вышеизложенное наглядно представлено в практической деятельности оркестра народных инструментов МПГУ.

Другая особенность деятельности коллектива связана с духовной музыкальной традицией. Духовная музыка по праву вошла в репертуар оркестра с самого начала его исполнительской деятельности. Проблема развития духовных ценностей молодежи принадлежит к числу вечных проблем, интересующих философов, психологов и педагогов-музыкантов различных направлений. Путь в будущее лежит через духовное образование нашего общества, и включение в репертуар оркестра сочинений патриотической направленности и лучших образцов церковного искусства призвано способствовать решению этих высоких задач. Строгая мелодия с равномерным и четким ритмом, благозвучная гармония, отсутствие излишне эмоционального проявления чувств дисциплинируют чувства и мысли человека. Через мелодию и ритм, гармонию и полифонию баховских композиций осознаются чувства, верования и настроения христиан вне зависимости от религиозной конфессии, к которой принадлежат слушатели. Помощь в понимании и осмыслении высших духовных ценностей несут в себе произведения православной музыкальной традиции.

Авторские композиции русских и зарубежных мастеров во множестве представлены в репертуаре оркестра. Но особое внимание хотелось бы обратить на принципиально важный вопрос интерпретации музыкальных произведений современных композиторов. Сложный музыкальный язык в области гармонии, ритма, динамических композиционных структур требует включения новых исполнительских приемов и преобразования отдельных традиционных элементов. Музыка непривычная, странная, сложная звучит в процессе творческой интерпретации исполнителей оркестра понятно и жизненно убедительно для слушателей. Сочинения С. Прокофьева, Д. Шостаковича, И. Стравинского, Б. Бартока, П. Хиндемита, А. Берга прочно вошли сегодня в репертуар оркестра.

Исполнители Игорь Сысоев (баян), Георгий Власов (фортепиано, аккордеон, вокал), Владимир Генералов (саксофон), Алексей Любинецкий (аккордеон), Жуков Сергей (аккордеон), ансамбли «Аnima», «Brio», «Leggero», «Adlibitum» в совместной концертной деятельности способствуют развитию лучших достижений оркестрового искусства отечественных и зарубежных традиций. В состав оркестра входят также иностранные студенты Цзяци Сунь (Китай), Ео Сумин (Южная Корея), Ло Цун (Китай), Джуань Янь (Китай). Дирижеры оркестра Сергей Жуков и Георгий Власов с неизменным успехом представляют творческую деятельность коллектива на различных всероссийских и международных конкурсах.

Солистами оркестра являются также Михаил Коломыцев (гармонь), Иван Горбулич (аккордеон), Александр Моисеев (аккордеон), Елена Ткаченко (аккордеон), Виталий Рыбаков (баян), Вячеслав Кузьминский (баян), Михаил Дмитрокопуло (баян), Надежда Новикова (домбра), Николай Кабичкин (фортепиано), Андрей Шатский (флейта), Елизавета Труханова (ирландская арфа).

15-18 сентября 2016 года оркестр МПГУ принимал непосредственное участие в XV Всероссийской оркестрово-хоровой ассамблее, в деятельность которой входила организация семинаров-практикумов педагогов и дирижеров оркестровых и хоровых коллективов, курсы повышения квалификации педагогов музыки ДШИ, колледжей и вузов, руководителей и дирижеров музыкальных коллективов. Состоялись открытый всероссийский конкурс духовых оркестров ГРАНД-БЕНД-ШОУ, барабанный фестиваль DrummersUnited. Исполнители оркестра принимали деятельное участие в межвузовской научно-практической конференции, посвященной коллективному музицированию, в мастер-классах отечественных и зарубежных специалистов, выставке научно-методической и нотной литературы, аудио- и видеозаписей, аксессуаров и музыкальных инструментов различной конструкции. В рамках ассамблеи состоялись концерты ведущих ансамблей, оркестров и хоров, презентация Российского центра духовой музыки МК РФ,

собственная презентация коллективного музицирования в МПГУ. Особенно впечатлила присутствующих конференция по формированию отделений и филиалов от профессиональных музыкальных международных организаций, гильдий и ассоциаций. Оркестровую секцию ассамблеи возглавляли Йозеф Чикота (Венгрия), Эрика Найдлингер (США), VenceCzepesi и RolandCzentpali (Венгрия), Александр Коротеев (Беларусь). Непосредственное участие оркестрантов МПГУ в столь важном мероприятии способствовало росту творческой активности исполнителей студенческого коллектива. Примечательным явлением явился тот факт, что оркестр МПГУ был включен в Книгу Рекордов Гиннеса как самый громкий в мире народный исполнительский коллектив. В настоящее время коллектив оркестра активно способствует распространению лучших традиций отечественного и мирового концертного музицирования в различных концертных и научно-практических мероприятиях нашей страны и за рубежом.

Титова Анастасия,
студентка.
ФГБОУ ВО «Орловский институт культуры», г. Орел, Россия

ОБ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ПОДХОДАХ ПРОЧТЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Интонационная направленность пианистического искусства с наибольшей полнотой обнаруживается в характере исполнительского прочтения текста музыкального произведения. Ключевой предпосылкой для понимания его интонационной сущности является характер сопряжения основных форм бытования: композиторского инварианта и множественности исполнительских вариантов звукового интонационного его воплощения. В графической оболочке нотной записи композиторский инвариант обретает потенциальную или, по терминологии Н. Корыхаловой, «виртуальную» форму бытования. Композиторский инвариант, созданный воображением автора,

обладает определённой эстетической значимостью и целостностью музыкальной формы. Пианист, актуализирующий в своём исполнительском варианте текст музыкального произведения, неизбежно обращается к нотной записи. Однако она не способна фиксировать тонкие, но важные градации агогики, артикуляции и тембральной красочности. Этот, казалось бы, существенный и непреодолимый недостаток является для пианиста неким благом, поскольку способствует формированию эстетического пространства для возникновения бесконечного множества исполнительских вариантов, которые способствуют преодолению в процессе исполнительского переинтонирования интонационного однообразия [2].

Выкристаллизовавшиеся в прошлом столетии каноны исполнительского искусства основываются на императиве, при котором границы допустимого исполнительского варьирования музыкального текста находятся в области сонорного ряда. Однако, как показывает анализ подходов музыкантов-исполнителей к тексту произведения, границы допустимого вмешательства в его структуры претерпевают заметные изменения.

Так, на исходе девятнадцатого века романтический пианизм обнаруживает два, казалось бы, взаимоисключающих подхода, при котором первый, свойственный виртуозам «листианского толка» с достаточно свободным отношением к музыкальному тексту, направлен по большей мере на раскрытие собственного эстетического потенциала. Второй подход, более свойственный музыкальному академизму, акцентирует внимание на безусловном точном следовании «букве» музыкального текста. Абсолютизация подобных подходов в переходный «послелистианский период» свидетельствует о противоречивости развития пианизма, о снижении культурологической значимости музыкального исполнительства и даже неких кризисных явлениях, затрагивающих его сущность.

К началу двадцатого века в пианистическом искусстве на ведущие позиции выдвигается титаническая фигура Ф. Бузони, который был ярким противником «исполнительских «отсебятин» и, одновременно, настаивал на постулате

необходимости верной передачи «духа, а не буквы музыкального произведения». Провозглашаемые Ф. Бузони идеи во многом определяют вектор грядущего развития музыкального исполнительства, но вместе с тем, Ф. Бузони в своей исполнительской практике остаётся на позициях прошлого романтического понимания эстетической сущности музыкального исполнительства, хотя бы в части ошибочного преувеличения значимости фортепианной транскрипции [1].

Антиромантические тенденции первой половины двадцатого века вносят коррективы в характер отношения исполнителей к тексту произведения. Глашатаями этих тенденций выступают известные композиторы. М. Равель заявляет, что он не хочет, чтобы его музыку интерпретировали. И. Стравинский идёт ещё дальше, провозглашая свой идеал исполнителя в точном следовании музыкальному тексту, наподобие капельмейстера военного оркестра. Более того, И. Стравинский пытается ограничивать некий исполнительский произвол, с помощью тиражирования своих фортепианных сочинений с авторскими грамзаписями (или валиками механического фортепиано) [3].

В результате усиление объективного начала музыкального исполнительства становится одной из главенствующих тенденций середины двадцатого века. Одним из свидетельств этого процесса становится, к примеру, «смещение» фортепианной транскрипции на периферию концертной практики, повышение роли уртекста и общей объективизации характера исполнительских интерпретаций. «В нотах всё написано» многократно замечает С. Рихтер – «выдающийся коммуникатор двадцатого века».

Во второй половине прошлого столетия маятник объективного – субъективного начинает движение в противоположную сторону, и, соответственно, с новых позиций начинают рассматривать возможности допустимого в прочтении музыкального текста. Знаковыми событиями концертной жизни становятся московские гастролы Г. Гульда и блистательная победа В. Клайберна на Первом конкурсе им. П.И. Чайковского. Тот и другой пианист, обладая феноменальными способностями «гипнотического» воздействия на слушательскую аудиторию, демонстрируют глубоко

личностные подходы, а их интерпретации в ряде случаев принципиально отличаются от традиционных прочтений. В начале 70-х годов в Москве после значительного перерыва проходят гастролы В. Клайберна. Оценка его интерпретаторского искусства уже не столь однозначна. Наряду с восторженными откликами появляются и достаточно критические публикации. Слушатели отмечают, что В. Клайберн в своём стремлении к приданию музыкальной архитектонике некоторых классически совершенных произведений нередко практикует приёмы усиления экспрессивности – октавные удвоения музыкальной фактуры в духе Ф. Бузони (речь идёт, в частности, о Третьем Скерцо Ф. Шопена). Не меньший критический резонанс получает распространение в середине 70-х годов грамзаписей Г. Гульда с сонатами В. Моцарта и А. Скрябина. Эти записи, крайне необычные по исполнительской артикуляции, вызывают подлинный раскол среди музыкантов, но наиболее проницательные (к примеру, М. Фейгин) приходят к выводу об объективной направленности к расширению палитры средств исполнительской выразительности, и новых установках к прочтению музыкального текста [4, 35- 37].

На исходе двадцатого века вновь усиливается тенденция субъективного прочтения музыкального текста. Исполнительская транскрипция «выходит из тени» и вновь обретает права общезначимого артефакта. На концертной эстраде сегодня всё чаще звучат оригинальные транскрипции М. Плетнёва, Е. Кисина, А. Володоса, Д. Мацуева, М.-А. Омлена, доказывая своим существованием плодотворность многовекторности современного пианизма в части его отношения к тексту музыкального произведения.

Список литературы

1. Коган, Г. Ферруччо Бузони. 2-е изд./ Г.М. Коган – М.: Сов. композитор, 1971. – 231 с.
2. Корыхалова, Н. Интерпретация музыки / Н.П. Корыхалова. – Л.: Музыка, Ленингр. отд-ние, 1979. – 207 с.

3. Корыхалова Н.П. Проблема объективного и субъективного в музыкально-исполнительском искусстве и ее разработка в зарубежной литературе // Музыкальное исполнительство, вып. 7 // Н.П. Корыхалова. – М., 1972.
4. Фейгин, М.К. вопросу становления современной теории исполнительства // Фортепианная педагогика и исполнительство: Межвуз. сб. трудов. Вып. XXXIII / М. Фейгин. – М., 1978. – С. 35-48.

Секция 2. Современные инновационные технологии в преподавании предметов искусства

Ахметзянов Ленар Магсумович,
доктор медицинских наук, доцент, профессор кафедры ИВТиА.
ЧОУ ВО Региональный открытый социальный институт, г. Курск, Россия
Грачева Г.В.,
преподаватель.
МБОУ ДО «ДШИ № 1 им. Г.В. Свиридова», г. Курск, Россия

ОПЫТ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ В МУЗЫКАЛЬНО- ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

Интернет-исследование в поисках актуальности изучаемой проблемы показало, что авторы научных публикаций [7-17] и диссертационных исследований [8, 16], достаточно часто возвращаются к методам и формам профессиональной подготовки будущих музыкантов, понимая, что «главный стратегический ресурс страны – это образование. Социальные и экономические задачи могут решаться только вкупе с духовными, эстетическими, нравственными» [10]. Из публикаций, отражающих нашу историю, известно, что «практически во всех светских учебных заведениях Новгородской губернии (городские и уездные училища, гимназии) с момента их образования проводились уроки музыки и пения, но как необязательные предметы. Учителям приходилось работать в довольно тяжёлых условиях: учебная литература отсутствовала, использование нотных пособий и методик по преподаванию музыки не предусматривалось» [11]. Примечательно, что «с начала XX века пение, музыка, рисование, необходимые для эстетического развития, были предметами обязательными и педагоги семинарии старались общаться со своими учениками и духовно просвещать их и *во внеурочное время* (курсив выделен Л.М.), когда наставники и семинаристы выступали с

концертами и спектаклями вместе. Такая форма «способствовала оживлению народного образования в России».

О внеклассных учебных занятиях, которые устраивались в форме воскресных чтений, где воспитанницы знакомились с литературными или историческими сочинениями, отмечает и Е.В. Протасова. Методика проведения занятий включала знакомство с биографией писателя, чтение произведения и его анализ, объяснение иностранных слов [12].

Тулинова О.В. констатирует, что педагог должен «уметь организовывать музыкальную, культурно-просветительскую работу», актуальность которой в современных условиях очевидна [14]. Так в рамках «Студенческой филармонии», которые проходят как тематические концерты, школьники разных возрастных категорий знакомятся с творчеством русских и зарубежных композиторов, стилями и жанрами в музыке, историей музыкальных инструментов, творчеством музыкантов-исполнителей родного края. Это позволяет студентам приобрести «не только бесценный опыт сценических, концертных выступлений, необходимый для их будущей педагогической и музыкально-просветительской деятельности, но и опыт по организации внеурочных музыкальных мероприятий».

С внедрением новых информационно-коммуникативных технологий музыкальный образ произведений стал более емким, что в педагогике появилась новая дисциплина – «Полихудожественные технологии в музыкальном образовании», которая нуждается в конкретных практических наработках и апробации новых форм [13, 17].

Нет противоречия в том, что формирование культуры общества зависит от повышения духовно-нравственной и музыкально-эстетической культуры личности, что требует новых методов профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля, расширения профессиональных и социокультурных компетенций.

Наши исследования прошлых лет в поиске новых методов музыкального просвещения [2, 4-7] были апробированы временем, но получили официальную

поддержку только с принятием ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 13.07.2015) (Ст.47, п.3), где предусмотрено «Право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ, и методов обучения и воспитания».

Особой строкой следует отметить имеющее место противоречия в жизни. С одной стороны, мы имеем право на творческую инициативу и связанную с этим действием – разработку и внедрение авторских программ и методов, с другой стороны – отсутствует механизм материального поощрения за каждый новый метод. Пример 1: совместно со студентами РОСИ был подготовлен мультимедийный музыкально-драматический спектакль «Борис Годунов» [1], который впоследствии был зафиксирован как интерактивный метод работы со студентами (Свидетельство о регистрации электронного ресурса № 16076 от 23.08.2010). Подготовка к спектаклю заняла один семестр, продолжительность спектакля в трех действиях – 1.40 мин. Спектакль ставился три раза силами студентов разных вузов и освещался в СМИ. Иллюстрации, аудио-, видеофайлы сцен из одноименной оперы и фильма, сценическая игра студентов, живое исполнение автором статьи ведущих партий: Борис Годунов, Пимен, Варлаам. С учетом исторических особенностей были дополнительно собраны материалы об указах Бориса Годунова о восстановлении г. Курска; об истории всемирно знаменитой иконы Курская Коренная Знамение Божией Матери, с которой были первые шаги Лжедмитрия на Москву; о становлении патриаршества на Руси и подвиге первого Патриарха Иова, что существенно расширило кругозор студента и было предметом формирования патриотических чувств. Но, главное, это активная позиция студентов в поиске информации, ее обработке, осмыслении и проявлении актерских качеств. Воспитательно-образовательный процесс – налицо: от идеи до реализации, а материальная часть осталась «за кадром».

Пример 2: один раз в семестр мы обязательно проводим тематические вечера. Это могут быть «Русские романсы и песни на немецком языке» (Информационно-просветительский проект: Интерактивный метод в изучении

немецкого языка (лекция-концерт). Свидетельство о регистрации электронного ресурса № 18603 от 17.10.2012), «История русского романса» (2012, 2013), «Фольклор и его значение на современном этапе» (2013), «Русская песня – душа народа» (2014), «Славен твой подвиг, солдат!» (2015), «Символы Российского государства: история флага, герба и гимна» (2016), музыкально-поэтический вечер «Под звуки нежные романса» (2017).

Так, в программе «Русские романсы и песни на немецком языке» прозвучали песни: 1) «Я люблю тебя, жизнь»: лауреат Государственной премии Российской Федерации (2001) Я. Ваншенкин и Заслуженный деятель искусств Бурятской АССР (1963), Заслуженный деятель искусств РСФСР (1974), Народный артист РСФСР (1981), Народный артист СССР (1991), Лауреат Государственной премии СССР (1984) Э. Колмановский; певец – Лауреат Сталинской премии (1951), Народный артист РСФСР (1965) Марк Бернес. 2) «Я Вас любил» (А. Пушкин, Б. Шереметьев). 3) «На заре ты ее не буди»: поэт-лирик, переводчик, мемуарист, член-корреспондент Петербургской Академии Наук А. Фет – композитор императорских московских театров А. Варламов. Видеоряд: живопись Левитана И., Васнецова А., Куинджи А., Васильева Ф., Поленова В., Мещерского А., Саврасова А., Сергеева Н., Шишкина И.). 4) «Письмо матери»; «Клен ты мой опавший»; «Выткался на озере» (С. Есенин. Видеоряд: из биографии поэта). 5) «Подмосковные вечера»: Лауреат Государственной премии СССР (1977) М. Матусовский и Лауреат Сталинских премий (1943, 1947), Лауреат Ленинской (1959), Народный артист СССР (1967), Герой Социалистического Труда (1975) В. Соловьев-Седой. Первый исполнитель песни – Лауреат Сталинской премии (1951), Заслуженный артист Марийской АССР (1967), Заслуженный артист РСФСР (1968), Народный артист РСФСР (1985) В. Трошин. Видеоряд: иллюстрация к VI-му международному фестивалю молодежи и студентов в 1957 г. в Москве). 6) «Санта Лючия» (видеоряд). 7) «Einheitsfront» (Б. Брехт, Г. Эйслер). Фрагмент записи выступления мужского вокального ансамбля «Возрождение» перед студентами Орловской региональной академии государственной службы. 8) «Wolgalied»

(Franz Lehár из оперетты «Царевич». Фонограмма: оркестр под управлением нидерландского дирижера и скрипача Андре Леон Мари Николая Рьё. Солист: Л. Ахметзянов). Субтитры немецко-русского перевода. 9) «Легенда о 12 разбойниках» (А. Некрасов. Из поэмы «Кому на Руси жить хорошо». Запись мужского вокального ансамбля «Возрождение». Солист: Л. Ахметзянов). 10) «Песенка о капитане»: Лауреат Сталинской премии (1941) Лебедев-Кумач и Народный артист РСФСР (1950), Лауреат двух Сталинских премий (1941, 1951) И. Дунаевский. Видеоряд: Живопись Айвазовского И.К. 11) «Пусть всегда будет солнце»: заслуженный деятель искусств России (1965) А. Островский и лауреат Сталинской премии (1950), лауреат Всемирных фестивалей молодёжи и студентов Л. Ошанин. Наряду с солистом, в общем пении участвовали студенты КГМУ, ансамбль «Таночек», Курский народный хор им. С. Чаговца (художественный руководитель Г.В. Грачева, баянист – А.С. Морозов), приглашенные и гости из города побратима – Виттена.

В концерте совместно со студентами достаточно часто принимает участие детский ансамбль «Таночек» ДШИ №1 им. Г. Свиридова (художественный руководитель Г.В. Грачева).

На данном примере мы наглядно демонстрируем, что термин «Полихудожественные технологии» имеют место быть, так как, кроме исполнения песни студенты имеют возможность узнать об авторах и истории произведения, на слайдах увидеть фотографии поэтов и композиторов, репродукции художников, видеозарисовки из жизни великих поэтов и др. иллюстрационный материал.

Пример 3: по заявке ДШИ № 1 им. Г.В. Свиридова, на основе Договора о творческом сотрудничестве» (2014), было разработано «Электронное учебное пособие: Народное музыкальное творчество» (Свидетельство о регистрации электронных ресурсов № 21243 от 15.10.2015) [3]. Презентация учебного пособия проходила на научно-практических конференциях и учебно-методических семинарах разного уровня и вызвала положительные эмоции.

Часть 1 (67 с) – включает 100 тестовых задач, содержащих более 200 заданий по учебной дисциплине ПО.02.УП.02. НАРОДНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО, обширный цветной иллюстрационный (около 500) и видеоматериал (64), что помогает ученику восприятию информации и снимает напряжение при традиционной подаче тестового материала.

Часть 2 (164 с.) – содержит дополнительную текстовую информацию: примеры сказок, поговорок, пословиц, загадок, былин, описание и иллюстрация исторических событий, которые поясняют и дополняют необходимые сведения.

Часть 3 – (12 Гб) представлена на оптических дисках DVD-RW или флешкарте емкостью 16 Гб и включает аудио- и видеоматериалы, тематические презентации, что позволяет ученику получить эстетическое восприятие от манеры пения и звучания ведущих хоровых коллективов России, увидеть танцы, хороводы, русские обряды, костюмы, тем самым самому непосредственно окунуться в историю.

При всей своей актуальности пособие имеется в ограниченном количестве, так как, РОССИ не выполнил условия Договора и не тиражировал учебный материал.

Таким образом, мы можем видеть, что нововведений достаточно много, но конечная реализация зависит не только от энтузиастов-предметников.

Список литературы

1. Ахметзянов Л.М. Вместо реферата – спектакль [новые методы интерактивного обучения] [Статья] // Власть судебная. Вестник Курского областного суда и Управления Судебного департамента в Курской области, 2010. №2(22). – С.90 - 93.
2. Ахметзянов Л.М., Грачева Г.В. Опыт научного сотрудничества в разработке и внедрении современных компьютерных технологий в изучении музыкального народного творчества // Провинциальные научные записки, 2015, № 2. – С. 64-69.
3. Ахметзянов Л.М., Грачева Г.В. Рабочая тетрадь: электронное учебное пособие для обучающихся по предмету «Музыкальное народное

- творчество» с использованием автоматизированной обучающей и контролирующей системы «Spark» // Свидетельство о регистрации электронных ресурсов № 21243 от 15.10.2015.
4. Ахметзянов Л.М., Грачева Г.В., Дудошников П.В. Хоровое искусство как инструмент сохранения духовно-нравственных ценностей [электронный ресурс] // IX Всерос. Научно-образовательные Знаменские чтения. Традиционные ценности в условиях глобализации. – Курск, 2013.
 5. Ахметзянов Л.М., Грачева Г.В., Дудошников П.В., Морозов С.А. Воспитательный процесс в образовательных учреждениях через поэзию, музыку и живопись [статья] // Материалы за X Международна научна практична конференция «Настоящи изследвания и развитие – 2014» 17 – 25 януари, 2014. Том 15 Педагогические науки. – София «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2014. – С. 21-22.
 6. Ахметзянов Л.М., Грачева Г.В., Шамара И.Ф., Спицына О.Н., Семькина К.А. Опыт формирования общекультурных компетенций в вузе через информационно-коммуникативные и педагогические технологии // VIII Всероссийская научно-практическая электронная конференция с международным участием «Язык. Коммуникация. Культура». – Курск: КГМУ МЗ РФ, 24-30 марта 2014 года.
 7. Ахметзянов Л.М., Шамара И.Ф. Воспитательный и образовательный процесс в вузе через электронные информационно-образовательные ресурсы (к 15-летию совместной работы с кафедрой иностранных языков КГМУ) // «Язык. Образование. Культура». Сборник материалов X Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием, посвященной 81-летию КГМУ (25-30 апреля 2016 г.) – Курск: КГМУ, 2016. – С. 259-266.
 8. Здорова С.В. Проблема музыкально-эстетического воспитания студентов гуманитарных вузов // Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. кандидата педагогических наук. – М., 2009.

9. Здорова С.В. О некоторых аспектах музыкально-эстетического воспитания студентов гуманитарных вузов средствами вокального искусства // Актуальные проблемы музыкального и художественного образования и культуры: история и современность: Материалы научно-практической конференции. – М.: МГПУ, 2008. – С. 105-108.
10. Мариупольская Т.Г. Подготовка педагога-музыканта для общеобразовательной школы: прошлое и настоящее (из истории музыкального факультета МПГУ) // Наука и школа. Выпуск № 3 / 2015.
11. Нилова Е.В. Музыкально-педагогическая деятельность земского учителя Новгородской губернии второй половины XIX – начала XX века // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». Выпуск № 3 (7) / 2014.
12. Протасова Е.В. Чердынская женская гимназия: педагогический опыт и традиции (1872-1918 гг.). – Соликамск: Пермский государственный национальный исследовательский университет.
13. Тагильцева Н.Г. Полихудожественный подход в организации процесса обучения учителей музыки в педагогическом вузе // Педагогическое образование в России. Выпуск № 5 / 2016.
14. Тулинова О.В. Значение дисциплины «Музыкально-просветительский практикум» в процессе подготовки будущих учителей музыки к внеурочной деятельности // Преподаватель XXI век. Выпуск № 3 / том 1 / 2014.
15. Цыпин Г.М. Актуальные вопросы развития учащегося в процессе обучения (на материалах преподавания музыки) // Наука и школа. Выпуск № 3 / 2013.
16. Хамзина, Гульнара Разиевна. Музыкально-эстетическое воспитание студентов немusикальных факультетов педагогического вуза // Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. кандидата педагогических наук. – Казань, 2002.

17. Шишлянникова Н. П. Полихудожественная подготовка будущего педагога-музыканта к работе в школе // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Серия Е: Педагогические науки. – 2013. – № 15. – С. 21-26.

Бочкарева Ольга Васильевна,
доктор педагогических наук, доцент.
*ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия*

ЛИЧНОСТЬ В ДИАЛОГЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ОБРАЗОМ АНИМАЦИОННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ФИЛЬМА

Диалог личности с художественным образом – это духовная обращенность искусства и человека друг к другу. В художественном образе запечатлены идеальные представления обобщенного интерсубъективного характера, существующие в совокупности идей и идеалов. Художественный диалог – это условие постоянного чувственного воспроизведения духовного плана субъект-субъектного взаимодействия «человек – мир». Миропонимание и мироотношение выявляют себя в пространстве художественного диалога через взаимодействие духовных актов создания, интерпретации, переживания и сопереживания.

Искусство стоит у истоков воображения и мышления как особое пространство активизации творческого компонента деятельности личности. В диалоге личности с художественным образом образуется целостность взаимодействия творчества и сотворчества в системе «Я» – «Другой». Творец умеет воплотить мир в образе обобщенно, умеет видеть его глазами «Другого» человека, глазами многих людей. Диалог с музыкальным шедевром удовлетворяет одну из важнейших экзистенциальных задач личности – возможность возвращения к своему истинному «Я» через «Другого», собирание себя истинного, бытие в гармонии с самим собой, возрастание чувства согласия с со-вестью – совместной вестью. Именно эта способность рождает

воображение, фантазию, достигающих у творцов вершины своего развития в процессе создания образцов мировой культуры. Восприятие художественного образа дает толчок отношения к миру как к человеческой ценности, как особого состояния духовного диалога человека и мира, вызывая к жизни воображение.

В диалоге с художественным образом происходит та самая формообразующая работа в области идеального, актуализирующая духовность, смыслополагание, в которой личность открывает «для себя» смысл человеческого существования, человечность целей субъектного бытия.

В художественном диалоге актуализируется потребность личности в рефлексии, доминирует включенность в пространство «я» как «я в мире человеческих отношений», что служит основанием для духовного развития личности и ее ценностных приоритетов.

В художественном произведении человек познает и открывает духовное содержание своего «я», как индивидуальное переживание своего уникального жизненного мира, как психологического пространства, и установление тождественности (идентичности) внешнего и внутреннего в структуре личности. Художественный диалог формирует чувствительность личности к своему «я» через осмысление и принятие ценности своего «я» и видение своего предназначения. Единство «внешнее – внутреннее» осознается через отношения в пространстве «между», связывающим интерсубъективный и интрасубъективный планы единого бытия человека.

В актуальном художественном открытии, интегрированном в структурах миропонимания и мироотношения, личность диалогизируется в процессе творчества. В соотнесении процессуальности переживаний, воплощенных в музыке, с собственными переживаниями и заключена вечная тайна музыки, тайна выхода личности за свои пределы. Художественный диалог с музыкальным образом будит ассоциации с возникающими в эмоциональной памяти прошлыми жизненными впечатлениями, с событиями внутренней психической жизни как осознанными, так и неосознаваемыми. Создание анимационного фильма на основе классической музыки с одной стороны,

можно трактовать как интерпретацию музыкального произведения, которая возможна на основе построения разных моделей визуализации слухового образа, с другой – это яркое самобытное авторское творчество режиссера, сценариста, художников. Т.И. Карнаухова, рассуждая о проблеме интерпретации музыкального произведения, выделяет факторы, которые оказывают влияние на результат творческой деятельности, на возможное существование многообразных трактовок одного и того же музыкального произведения: эмоциональный мир художника, «уровень его общей и музыкальной культуры, психологические особенности его личности, окружающая его жизнь, социальные условия, историческая и этническая почва, на которой он вырос» [3, 399]. Деятельность создателя анимационного музыкального фильма включает в себе особую меру продуктивного (эвристического) и репродуктивного (канонического) начал, их подвижное, неустойчивое равновесие. Художественный образ это точка перехода от одного личностного «я» к другому «я», это тот мостик, благодаря которому осуществляется жизненный процесс диалогического существования культуры. «Выразительные возможности анимационного фильма связаны с синтезом звукового, цветового, пластического, пространственно-временного решения. Художественный образ, выраженный музыкальными средствами, имеет более абстрактный, обобщенный характер в отличие от более наглядного живописного образа. Тяготея к полюсу музыки, либо живописи, авторы анимационных фильмов по-разному решают проблему синтеза видов искусства» [1, 82]. В диалогическом общении с художественным образом музыкального анимационного фильма проявляется одухотворенность, благодаря этому знаковая информация (пластическая, живописная, музыкальная) несет глубокий смысл. Диалог с художественным образом, его эстетической и смысловой насыщенностью связан с развитием умения анализировать, интерпретировать, видеть поэтику, как художественный язык культуры, позволяющей обнаружить «модель миропонимания» в анимационном музыкальном фильме. Эмоциональный мир музыканта, уровень

его общей и музыкальной культуры, психологические особенности его личности, окружающая его жизнь, социальные условия, историческая и этническая почва, на которой он вырос, – все это вступает во взаимодействие с результатом его деятельности. Именно благодаря такой ситуации становится возможным существование многообразных трактовок одного и того же музыкального произведения, отмеченных печатью исполнительского творчества.

Диалогическое понимание художественного образа, созданного в синтезе классической музыки и анимации, – это движение к постижению его замысла и смысла, это попытка внимательного вслушивания в музыку. Стремление понять произведение одновременно и так, как понимал его композитор, и так, как понимают его авторы фильма, сопряжено с раскрытием художественного образа с позиции «Другого». «Одушевляемая форма в мультипликационном музыкальном фильме существует не сама по себе, она воплощает авторское понимание музыкального образа, прочтение его идеи, ценностного смысла. Выстраивая партитуру фильма на основе развития музыкальной ткани, расставляя смысловые акценты, режиссер, подобно композитору, расставляет темповые обозначения визуального текста, учитывает динамику развития, продумывает кульминацию и др.»[1, 82].

Именно многомерность «чувственного поля» художественного образа, воплощенного в анимационном фильме, рождает тот особый контекст, который филологи любят называть «облаком смысла». В диалоге музыки и анимации мы наблюдаем разные тенденции: одна из них связана с показом зримого и пластичного образа, приближенного к реалиям материального мира, другая – основана на абстрактных образах и выражении скрытых ценностных смыслов.

Рассмотрим первую группу фильмов, в которых классическая музыка интерпретируется на основе реальных, визуальных, пластических образов. Воплощение художественного образа в фильме «М.П. Мусоргский. Старый замок» (1992, режиссер MaciejCwiek) происходит на основе процессов, стимулирующих не только ощущения слуховой сенсорной модальности, но и

зрительной. Показывая образ девочки, сидящей у порога дома, авторы говорят нам о том, что мир заблудился в поисках утраченного рая. Эмоциональное состояние одиночества, покинутости, безысходности усиливается неторопливой выразительной мелодией. Тема обездоленности человека, человечества, тоска по идеалу звучит особенно пронзительно. Кинематографисты использовали интересный прием объединения фотосъемки и анимации, который создает удивительное чувство амбивалентности человеческого бытия («реальное – идеальное»).

Синтез музыки, рисунка, цвета, колорита, пластики и движения достигается на основе выразительности художественного образа, воплощенного в анимационном фильме «Мазурка e – moll» Ф.Шопена (1992, режиссер AnnaDudek). «Мазурка – воспоминание» о Родине, о горячо любимой Шопеном Польше – так, вероятно, можно выразить основную идею фильма. Незатейливый сельский пейзаж в Желязовой Воле, где родился композитор, воплощается через зримые образы деревенского дома, колодца, женщины, несущей ведра, полные воды, повозки, запряженной лошадьми, и др. Желание возвратиться на Родину оставалось на протяжении всей жизни Ф. Шопена – сердце свое он завещал Польше.

Объединение «видимого» и «слышимого» в пластике движения будит образную память, актуализирует ассоциативные механизмы восприятия в фильме «Моцарт. Соната F-dur» (1991, режиссер WieslavBober). Фильм – путешествие в XVIII век, в эпоху жизни композитора В.А.Моцарта. В то время существовала традиция музицирования, так как образование аристократа не мыслилось без обучения игре на каком-либо музыкальном инструменте. Звучат первые такты музыки, и мы оказываемся в старинном дворце, в портретной галерее. Нам хочется скорее узнать, кто эти люди, как они жили, какое место в их жизни занимала музыка, искусство? Оживает и портрет девушки, которая спешит на свидание.

*И сердцу мило вспоминать
Тот абрис тонкий,*

*Что прозрачной дымкой покрывал
 От счастья задохнувшуюся грудь...
 О, как прекрасно кружево волос,
 Вплетенных в танец солнечной капли...
 Улыбки зачарованная грусть,
 Что ветер не успел согнать...
 Вот-вот сейчас сойдет с портрета
 И...споет.*

О. Бочкарева

Оживают и другие портреты, люди берут в руки инструменты и начинают играть. Звучит вечная музыка В.А. Моцарта. Внутренний континиум творчества художника-аниматора – это пространство, в котором происходит «диалог видов искусства», «диалог композитора и художника», «диалог эпох», «диалог художественных образов» и др.

Ко второй группе фильмов, созданных на основе абстрактных живописных образов, можно отнести фильмы «Арабеска G dur» (1994), «Движение» (1996), созданных на музыку К. Дебюсси (режиссер Ewbzieta Kamienska). Художественный образ взаимодействует в диалоге со зрителем, слушателем на уровне «алфавита» живописи: цветовых пятен, геометрических фигур, меняющих свое пространственное положение в соответствии с интонационным развитием музыкального образа. Необходимо подчеркнуть, что обращение авторов к исходным механизмам формирования беспредметных образов на основе синестезии позволяет «увидеть» достаточно абстрактный образ музыки. Авторы выстраивают анимационный фильм как единую, порождающую на основе синестезии, модель – импровизацию, объединяющую музыкальные и живописно-пластические образы на разных уровнях сознания. В процессе восприятия анимационного музыкального фильма важно «находить образные метафоры и аллегории, новую коннотативную и семантическую окраску, искать смысл, закодированный художником в художественном полотне» [2, 122]. Образные структуры генетической памяти, вписанные в содержание и форму музыкального произведения, лишены точечных значений:

они тяготеют к обобщенным характеристикам эмоционального смысла. Беспредметный, достаточно абстрактный музыкальный опыт выступает в качестве основы системно-видовых взаимосвязей видов искусства и рождает многообразие интерпретаций. Выявление невидимого, «скрытого» за звуковой тканью содержания происходит на пересечении разных чувственных модальностей (слуховой, визуальной, кинестетической, пластической и др.).

Таким образом, диалог с художественным образом анимационного фильма, объединяющий музыкальные, живописные и пластические средства выражения, обладает интегрирующими свойствами, так как его основой является выявление ценностного смысла для личности. Художественный образ анимационного фильма выстраивается как обладающая интегративными свойствами модальность, выявляющая новое прочтение, интерпретацию музыкального образа. Музыкальность как категория, присущая музыкальному искусству, получает расширенную трактовку в анимационном фильме, обогащаясь выразительными средствами динамичного изобразительного искусства.

Список литературы

1. Бочкарева, О.В. Диалогическая природа художественного образа в детском анимационном фильме [Текст] // О.В.Бочкарева Ярославский педагогический вестник –2014 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С.78-83.
2. Быкасова, Л.В. Развитие изобразительно-художественного компонента в немецких образовательных моделях [Текст] /Л.В. Быкасова //Искусство и образование, 2013.– №4. – С.115-124.
3. Карнаухова, Т.И. Теоретические аспекты исполнительской интерпретации музыкального образа в процессе подготовки педагога-музыканта [Текст] /Т.И.Карнаухова // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова, 2009.– №2. –С. 397-401.

Володина Елена Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии,
теории и педагогики музыкального образования.
*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
университет» (МПГУ), г. Москва, Россия*

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ СООТНОШЕНИЯ СМЕЖНЫХ ТРАДИЦИЙ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР

Современный этап развития российского общества связан с актуализацией педагогических проблем, направленных на формирование духовно-нравственной культуры личности. Построение новых педагогических программ должно опираться на общечеловеческие ценностные ориентиры как светских, так и религиозных традиций. И не конфронтация, а синтез позитивных устремлений духовной направленности различных культур должен стать сегодня определяющим в практике духовного воспитания подрастающего поколения.

Средства массовой информации уделяют много внимания вопросам христианско-исламской религиозной вражды, и это отражается на рассмотрении вопросов музыкальной культуры соответствующих традиций. В настоящей работе будет сделана попытка указать на факторы их взаимодействия.

Тема настоящего исследования затрагивает вопрос о влиянии арабской музыкальной культуры на греческую нотацию византийского происхождения. В современном российском музыкознании он ставится впервые, хотя о возможном позитивном влиянии арабской традиции на певческую христианскую культуру упоминал известный исследователь византийской музыки Эгон Веллес. Возможно, мысль не была подхвачена потому, что его базовая монография по византологии до настоящего времени не переведена на русский язык. Изучение византийской музыки опирается сегодня, прежде всего,

на труды христианских авторов, мнение которых о традиции ислама весьма категорично.

С позиции христианского ориентира введение ислама на территории Византии знаменовало распад всей системы религиозно-государственной и культурной традиции и перемещение всего этого на русскую территорию, которая приняла христианство по византийскому обряду. Считается, что греческая православная музыкальная традиция с этого времени деградирует, а русская активно развивается, оставаясь основной носительницей ортодоксальных музыкальных составляющих. Категоричность подобных утверждений представляется несостоятельной. Следует обратить внимание на тот факт, что русская православная музыкальная культура к XVIII веку переключилась на западноевропейский ориентир католически-протестантских установок (музыка стала многоголосно-полифонической и гомофонно-гармонической, монодию сохранили лишь старообрядцы, которые от церкви были отделены), а греческая православная традиция до сегодняшнего времени сохранила изначальную культурную монодическую ориентацию, обогащенную влиянием культурных традиции ислама. Все это может быть наглядно продемонстрировано на примере анализа основных этапов бытования музыкальной нотации в греческой богослужебной практике.

Музыкальные знаки византийской традиции ведут происхождение от экфонетической нотации. Это – декламационные (просодические) знаки, которые были использованы в греческой церковной практике с конца IV века для чтения определенных частей Священного Писания. В них можно наблюдать условное обозначение высотных и ритмических звуковых соотношений. Просодическая оксия обозначает абстрактный высокий звук, вария – абстрактный низкий, периспомени – связную последовательность нескольких близко расположенных звуков. Долготу и краткость слога обозначали макра и врахиа, остальные символы (дазиа, псили, апастроф, ифен и диастоли) отмечали особенности взятия дыхания и декламации.

Экфонетическая оксия указывала, в свою очередь, на восходящее движение, вариа отмечала нисхождение, кремасти и апостроф соответственно – акцентное повышение и понижение голоса, сирматики – волнообразное, а кафисти – ровное движение. Декламационными знаками были синевма, ипокрисис и телиа.

С IX века в употребление была введена невменная нотация, основные этапы развития которой представляются традиционно следующим образом:

IX-XII вв. – ранневизантийская нотация, основанная на экфонетической.

XII-XIV вв. – средневизантийская, с точной фиксацией интервальных соотношений, динамических и ритмических нюансов, темповых изменений. Система звуковысотных соотношений приближена здесь к темперированно-интервальной.

XIV-XIX вв. – поздневизантийская нотация, которая в 1821 году была упрощена.

На основании исследования работ Веллеса, Тильярда, Хега, Тибо, Стрэнка, Римана, Флоросаи анализа авторских расшифровок определим значение музыкальных знаков в каждом виде нотации.

Исон, олигон и оксия в ранневизантийской нотации означают повторение звука, петаста и ипсили – восходящее, а вариа, апостроф, хамилон и элафрон – нисходящее движение. Дипли означал повторение, а фтора – изменение длительности. В ранневизантийской нотации отсутствует точная фиксация звуковысотных и ритмических нюансов, хотя знаки попевочных структурных образований представлены весьма широко.

В средневизантийской нотации оксия означает повторение звука, олигон, оксия, петасма, дуо кентимата, пеластон и куфисма – восходящую, а апостроф и дуо апострофи – нисходящую сомата. Скачковая пневмата, помимо использования кентимы, элафрона, ипсили, хамили, ипоррой и кратемаипоррой, образовывалась при помощи использования «правил субординации», которые подробно разбираются в учебном пособии автора по музыкальной культуре

Византии. Кроме того, в средневизантийской нотации представлены знаки «Великих ипостасей», фиксирующие ритмические, темповые и динамические нюансы. Отдельно отмечались также каденционные образования и модуляционные сдвиги. Тем не менее, несмотря на столь развитую систему знаковых соотношений, принципы ладообразования средневизантийского периода западные исследователи ассоциируют со средневековыми модальными структурами темперированной традиции.

Совершенно иначе представлена знаковая система поздневизантийской традиции. Ступенные тоновые знаки определяют градации больших, меньших и наименьших образований диатонического и хроматического уровней. Кроме того, знаки альтерации определяют изменение на четверть, половину, три четверти, одну и две трети каждого тона! Ритмические нюансы, помимо привычных для нас длительностей, указывали на добавочные структуры апла с -ди, -три и тетра- обозначениями. Множество дополнительных декламационных знаков создает систему нюансировки, аналога которой не встречается ни в одной из известных нам музыкальных нотаций.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что кульминационным этапом развития византийской музыкальной нотации следует считать так называемый поздневизантийский период, который датируется временем от XIV до XIX вв.

Но что в это время происходит?

Падение Византийской империи отмечено христианскими историографами 1453 годом, но именно с этого времени начинается важнейший этап развития греческой христианской музыкальной культуры, а в исполнительской традиции и музыкальных знаках этого времени несомненно влияние традиций арабской культуры, что наглядно показано в таблицах. Вчетверо возрастают ритмические и темповые разделения базовых ориентиров, что же касается звуковысотных соотношений, то в это время возникают

невиданные ранее деления тонов на большие, меньшие и наименьшие в диатонических, хроматических и эн'армонических ладовых системах, а знаки альтерации указывают на градации восьмитоновых соотношений. Система фиксации структурных единиц различных уровней этого периода по степени сложности не имеет себе равных. То, что в арабской музыкальной традиции было во многом связано с практикой импровизации, фиксируется в греческой нотации максимально возможным способом обозначения нюансировки. Понятно, что столь сложная система записи привела к реформе, которая была осуществлена в 1821 году, но именно в эпоху поздневизантийского периода все исследователи отмечают необыкновенную красоту мелизматического звучания.

На основании вышеизложенного можно констатировать тот факт, что исламская традиция не только не уничтожила христианскую музыкальную культуру, но во многом способствовала ее обогащению и развитию. Думается, в дальнейшем было бы полезно осветить аналогичным образом вопросы о соотношении культурных традиций различных религиозных структур в исторической перспективе.

Список литературы

1. Володина Е.Е. Музыкальная культура Византии и ее влияние на русскую православную традицию. – М., 2005.
2. Floros. Einführung in der Neumenkunde. – Berlin, 1980.
3. Hoeg. La Notation Ekphonetique. – MMB, 1935.
4. Riemann. Die byzantinische Notenschrift im 10. bis 15. Jahrhundert. – Leipzig, 1909.
5. Strunk. The Tonal System of Byzantine Music. – Mus. Quarterly, 1942.
6. Tiby. La musica byzantine. – Milan, 1938.
7. Tillyard. Byzantine Neumes: The Coislin Notation. – MMB, 1937.
8. Wellesz. A history of Byzantine Music and Hymnography. – Oxford, 1971.

Дядченко Мария Сергеевна,
кандидат искусствоведения, доцент кафедры
музыкального и художественного образования.
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия*

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня, чтобы стать известным музыкантом, нет необходимости получать профессиональное музыкальное образование. Однако, современным музыкантам, получившим хотя бы базовое музыкальное образования, легче работать в своей профессии и развиваться.

Академическая среда все еще относится к современным формам музыкальной и исполнительской деятельности с нескрываемым скепсисом. Однако игнорировать их появление бессмысленно – они становятся все более популярными и востребованными в современном обществе.

Нынешнее музыкальное образование не охватывает все современные течения в музыкальном искусстве. Также с появлением интернета изменился и способ получения информации, поэтому сегодня научиться пользоваться музыкальным оборудованием может практически каждый заинтересованный. Как следствие, в этих областях появляется большое количество самоучек и музыкантов-любителей, востребованных в своей профессии, но, зачастую, не способных преподавать ввиду отсутствия педагогического музыкального образования.

Существующие проблемы в области решения задач современного учебно-воспитательного процесса дополнительного образования детей в специальной литературе изучены крайне мало. Проблема творческой реализации учащихся, прошедших академическое обучение в музыкальных школах, достаточно остра. В первую очередь это связано с тем, что выбор той или иной музыкальной специализации совершался непосредственно родителями учащихся, а

действующая система начального музыкального образования в большинстве случаев не отвечает требованиям современной молодежи. В настоящее время в сфере образовательных услуг отсутствуют те формы музыкальной творческой деятельности, которые интересны современным подросткам.

Невозможно не обратить внимание на тот факт, что существующая система дополнительного музыкального образования детей не является полностью целеориентированной на их потребности, и зачастую полностью игнорирует запросы общества. Решение специфических задач требует индивидуального подхода в виде мониторинга запросов учащихся. Однако, к сожалению, рынок образовательных услуг в сфере современного творческого музицирования заканчивается на всевозможных курсах, где обучением учащихся занимаются люди без специального педагогического образования. Это объясняется тем, что система профессионального музыкального образования, как впрочем, и система дополнительного образования взрослых, данный вид образовательных услуг не предоставляет. Отсутствие подобных образовательных услуг объясняется не столько слабой материально-технической базой образовательных учреждений, сколько отсутствием методического материала.

Анализ современной ситуации, сложившейся в сфере дополнительного, в том числе, музыкального образования, показал существующие на данный момент противоречия:

- 1) между стратегической установкой системы на развитие ее законодательной и нормативно-правовой базы и отсутствием единых механизмов анализа этой базы;
- 2) между запросами учащихся и родителей, их ожиданиями от формы и методов ведения программ дополнительного образования и фактическим содержанием дополнительного образования, реализуемым специалистами данной сферы [1].

Для их устранения необходимо решить ряд задач, среди которых основными, на наш взгляд, являются следующие:

- создание целостной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов в педагогических вузах и структурах повышения квалификации с учетом особенностей работы педагогов в разных образовательных учреждениях;
- развитие системы дистанционного образования;
- осуществление поиска наиболее эффективных связей общеобразовательных учреждений, учреждений профессионального образования и учреждений дополнительного образования детей, а также развитие новых форм сотрудничества образовательных учреждений с общественными и государственными организациями;
- создание дополнительных образовательных программ, пособий, учебников, учебно-методических комплексов, а также электронных ресурсов, отвечающих всем современным требованиям [1].

«Взаимодействие технологий и искусства имело место на протяжении всей истории развития человечества. Технология в этом альянсе носила преимущественно прикладной характер, оставалась посредником между Идеей художника и ее материальным воплощением. Продолжая трансформировать плоскость традиционного искусства, технологии сегодня настолько захватывают творца, что его эксперименты с «материалом» заслоняют собой все иные смыслы и назначения искусства, создавая искусство технологий» [4, 852].

С развитием технологий стали появляться новые виды музыкальных инструментов и оборудования, что привело к появлению новых форм музыкального творчества, таких как лайв лупинг, битбокс, искусство диск-жокея, фристайл, бит-мейкерство и т.п.

Современное искусство ищет новые формы реализации творческого потенциала, и в симбиозе с цифровыми технологиями оно меняет наше представление о том, что такое музыкальное творчество в принципе. В частности, речь идет о новых формах музыкального творчества, одной из

которых является лайв лупинг, осуществляемая посредством устройства под названием «лупер».

Название данного устройства происходит от слова «луп» (англ. loop – петля, кольцо) – «фрагмент звуковой или визуальной записи, замкнутый в кольцо (петлю) для его циклического воспроизведения» [3]. Лупер позволяет записывать музыкальный фрагмент и непрерывно его воспроизводить в реальном времени, при этом можно добавлять новый фрагмент поверх предыдущего и так до бесконечности. Максимальная длительность фрагмента зависит от устройства, но, как правило, она не превышает 15 минут. Лупер может быть как отдельным устройством, так и дополнительной функцией в других устройствах, таких как процессоры эффектов, семплер, диджей-пульты. Также лупер реализован программно, как плагин в daw системах на компьютерах или как программа или приложение в различных операционных системах (в том числе, мобильных), поэтому любой желающий при помощи компьютера или планшета может им воспользоваться.

«Лайв лупинг (англ. Live Looping) – процесс исполнения музыкального произведения, заключающийся в записи и воспроизведении закольцованных аудио-семплов (относительно небольших оцифрованных звуковых фрагментов) в реальном времени при помощи специальных устройств или программного обеспечения. Такой подход особо популярен для импровизаций, однако позволяет исполнять и полноценные композиции, которые должны быть специально сочинены или адаптированы для лупинга» [2].

Данная форма творчества очень популярна среди современных детей и подростков и как техническая возможность приемлема для любых видов исполнительской деятельности. Это отличный способ для пропагандирования изучения игры на каком-либо музыкальном инструменте, так как в этом случае процесс создания музыкального произведения упрощается до интуитивного уровня и не требует особых знаний и умений, кроме владения начальными навыками игры на музыкальном инструменте и владения техническими средствами управления устройством. Разумеется, теоретические базовые

знания гармонии и импровизации дают возможность развить навык спонтанной импровизации или сочинительства. Но в данном случае лайв лупинг позволяет мотивировать учащихся к изучению теории как продуктивного способа создания музыки.

Анализ опыта использования лупера как в педагогической, так и исполнительской практике позволяет сформулировать следующие выводы:

- лупер отлично подходит для выявления проблем с ритмом и дальнейшего их устранения;
- лупер позволяет услышать и оценить свою игру на музыкальном инструменте со стороны, тем самым являясь внешним локус-контролем;
- лупер является прекрасным помощником для быстрого создания черновика аранжировки;
- лупер является прекрасным тренажером для подготовки к выступлениям;
- лупер прекрасно воспринимается публикой и всегда производит впечатление.

Уникальность лайв лупинга как формы музыкального творчества имеет большие перспективы в своем развитии и также является универсальным средством в процессе обучения игре на различных музыкальных инструментах. Лайв лупинг дает огромные возможности для творческой самореализации и применим практически к любому жанру и стилю музыки. Преимуществом данной формы музыкального творчества является то, что она способна проявить живой интерес к сочинительству и импровизации у тех учащихся, которые уже получили музыкальное образование, с целью дальнейшей творческой самореализации.

Таким образом, использование лупера открывает новые возможности для проведения процесса дополнительного музыкального образования.

Список литературы

1. Голованов А.П. Исторические уроки становления и развития Отечественной системы дополнительного образования детей // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2009. Вып. 1 (12). С. 69-84.

2. Лайв лупинг [электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Live_looping
3. Луп [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Луп>
4. Сколота З.Н. Современное искусство: формы и технологии // Молодой ученый. 2013. №11. С. 852-856.

Королева Таисия Павловна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания искусства.

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.*

Чжан Линьюань,
магистрант кафедры теории и методики преподавания искусства.
*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь – Китай.*

ВИДЫ И ФОРМЫ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Преобразование учебной деятельности на основе современных технологий делает актуальной проблему разработки и применения проектов, обеспечивающих продуктивность занятий. Мультимедийные проекты, применяемые в процессе музыкального обучения, повышают уровень восприятия содержания предмета, способствуют овладению кодированием информации на знаково-образном уровне. Основанные на технологии визуализации, они позволяют решать проблемы концентрации внимания, помогают вызвать чувственные ощущения, способствуют прочному запоминанию наглядного и слухового материала. Анализ литературы по музыкально-информационным технологиям (В. Белунцов, Д. Дубровский, Б. Зуев, В. Медников, Р. Петелин, Ю. Петелин, Д. Скрипкин, Н. Сушкевич), а также работам по методу проектов (Дж. Дьюи, Е.С. Полат), позволил определить проблемное поле для исследования.

Основное противоречие состоит в том, что, с одной стороны, – бесспорным фактом служит высокий потенциал применения в учебном процессе мультимедийных проектов для качественного усвоения учебного материала, с другой стороны – слабая разработанность дидактического материала и недостаточная компетентность преподавателей в использовании данных проектов.

Цель данного исследования – выявить виды и формы мультимедийного проектирования, применяемые в области музыкального искусства и музыкальной педагогики.

Среди критериев отбора дидактического материала в формате мультимедийного проектирования выделим следующие:

1) ускоренная во много раз возможность получения, ввода, сохранения, систематизации и оперативного нахождения кратчайшим путем необходимых и достаточных данных по избранной тематике;

2) образность представления, выразительность деталей, сохранение в определенном порядке и классификация того материала, который подлежит изучению;

3) определение приоритетов по важности, ценности, очередности представления для изучения получаемой информации, условное выделение и показ отдельных фрагментов объекта для наблюдения [2].

Образность, дидактическая ясность, яркость выражения, художественное оформление и общий дизайн замысла также стали важными составляющими критериев в отборе *видов и форм проектов* на основе компьютерных технологий. Среди отобранного материала можно выделить достаточно много видов мультимедийных проектов.

Музыкальный видеоклип – короткий видеофрагмент, режиссура которого может быть различной: иллюстрация содержания вокального или инструментального музыкального произведения; визуализация музыки с отражением ее стилевой направленности; специальное выделение отдельных средств музыкальной выразительности с помощью анимации; презентативный

показ исполнителей музыки; создание красочного фона для показа, где бы могла прозвучать эта музыка; рекламные видеоклипы для привлечения интереса к музыке и музыкантам и т.д.

Следующей разновидностью мультимедийного проекта являются *плейкасты* – музыкальные открытки с анимацией. Плейкасты направлены на выражение определенных эмоций и чувств, создаются на основе подбора отдельных элементов открытки (картинка или фото, слово, музыка, анимация), они красиво оформляются и сопровождаются звучанием музыкального произведения. Творчество в форме плейкаста дает возможность сделать с учащимися поздравительные открытки с любимой музыкой и при этом выбрать визуальное ее выражение в картинке или фото, лаконичных словах.

Музыкально-художественные композиции (музыкально-живописные, литературно-музыкальные и т.д.). Эта разновидность мультимедийных проектов достаточно популярна. К настоящему времени много музыкальных произведений качественно сделаны и имеют распространение в Интернете (например, «Времена года» П.И. Чайковского). Они составляются на основе совмещения или чередования произведений разных видов искусств. Одно искусство может дополнять или раскрывать содержание другого в свойственных для него средствах выразительности. Композиции на основе взаимодействия искусств могут быть срежиссированы как новый жанр, где каждое из искусств занимает свое место в общем плане.

«Американские горки» – вид визуального проекта представляет собой скоростной бег взглядом по нотной дорожке с концентрацией внимания на темпе и энергии звучания музыки [1].

MIDI-плеер Music Animation Machine имеет ряд замечательных видео, совмещающих визуальное представление MIDI-дорожки с аудиозаписями классических произведений (например, Токката и Фуга Ре-минор Баха) [3]. Прослеживание музыкального развития по таким дорожкам дает представление о звуковысотности и длительностях звуков, фразировке, форме построения всего произведения.

Игровые мультимедийные проекты с нацеленностью на изучение музыки или средств музыкальной выразительности помогают усвоению знаний в музыкальной области (викторины, ребусы, игры-сказки с развернутым сюжетом и т.д.) [5].

Курс пения или игры на различных инструментах (гитаре, фортепиано и т.д.) – проекты, где компактно изложен обучающий курс, занимающие одно из центральных мест в музыкальной дидактике. Он снабжен всевозможной наглядностью – записанное на видео объяснение педагога, нотные тексты, видеопроказ приемов игры на инструменте, демонстрация действий на клавиатуре и т.д. [1].

Энциклопедические мультимедийные проекты с системной информацией по инструментам, творчеству композиторов, исполнительским коллективам.

Мультимедийные презентации в программе Microsoft PowerPoint, составленные из слайдов с отобранным дидактическим материалом, при необходимости, сопровождаемые музыкальным звучанием, фотодокументами, демонстрацией видеофрагментов.

Программа Canopus Imagine для создания видео слайд-шоу из фотографий и анимации неподвижных изображений.

Афиши, реклама в художественной форме, содержащие визуальный художественный образ, являющийся сконцентрированным выражением характерных особенностей содержания представляемых музыкальных произведений или творческого портрета музыканта.

Таким образом, подчеркивая важность преобразования учебного процесса на основе музыкально-информационных технологий, можно констатировать, что разновидностей форм представления мультимедийных проектов в области музыкального искусства и музыкальной педагогики достаточно много, их конструктивное использование оптимизирует и интенсифицирует учебный процесс. Эффективность результатов также зависит от включения обучаемых в посильное творчество на основе данных технологий.

Список литературы

1. «Американские горки» [Электронный ресурс]: <http://dovga.net/video/1483/vizualizatsiya-klassicheskoy-muziki-v-vide-amerikanskih-gorok/luchshee>, Дата доступа 10.12.2016 г.
2. Бронина, Т.И. Музыкальная информатика. [Электронный ресурс]: <http://festival.1september.ru/articles/591551/>, Дата доступа 10.12.2016 г.
3. Визуализация музыки: от традиционных подходов к современным интерфейсам. [Электронный ресурс]: <https://habrahabr.ru/company/audiomania/blog/235339/>, Дата доступа 16.12.2016 г.
4. Интерактивный курс игры на пианино [Электронный ресурс]: мультимедийный учебник. – Электрон. дан. (742 Мб). – М.: "Akella", 2007. – Электрон. опт. диск (CD-ROM): зв., цв. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
5. Clifford / Клиффорд. Угадай мелодию [Электронный ресурс]: мультимедийная интерактивная музыкальная игра. – Электрон. дан. (353 Мб). – М.: "Новый Диск", 2003. – Электрон. опт. диск (CD-ROM): зв., цв. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Лабинцева Лариса Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории,
истории музыки и инструментальной подготовки.

*Институт культуры и искусств Луганского национального университета
имени Тараса Шевченко, г. Луганск*

СТРАТЕГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАНТОВ-ПЕДАГОГОВ

Глобальный характер процесса информатизации, динамичное развитие информационно-коммуникационных технологий и новых медиа выдвинули на первый план необходимость специальной информационной подготовки в сфере

высшего музыкального образования. Медиа мощно и противоречиво влияют на образование молодого поколения, часто превращаясь в ведущий фактор его социализации, стихийного социального обучения. Именно через средства социальной сети происходит процесс укоренения ценностей и моделей поведения, доминирующих в определенный период развития общества. Поэтому особое значение приобретает организация медиа образования в контексте подготовки молодежи к взаимодействию со сложным информационным миром.

На современном этапе в педагогической науке медиа образование понимается как процесс образования и развития личности с помощью и на материале медиа (от лат. *media* – печать, пресса, телевидение, радио, мультимедийные компьютерные системы, сеть Интернет) с целью формирования культуры общения с медиа, обучения различным формам самовыражения при помощи современной компьютерной и цифровой техники [2].

По мнению А. Федорова, «стандартизация образовательных систем разных стран, подкрепленная внедрением новых информационных технологий, резким увеличением он-лайн-школ и вузов, мобильности преподавателей и студентов, все больше подчиняется требованиям глобального рынка и конкуренции. Успешная работа в сфере большинства современных профессий теперь практически немыслима без развитых способностей постоянного самообразования в течение всей жизни. Что касается мобильности, то в сфере образования она способствует не только получению новых знаний, умений и методов, но и улучшает знания иностранных языков, культур, государственного устройства и т.д., помогает установить персональные контакты среди коллег, а главное – является важной опорой для развития личности» [3, 19].

В условиях широкого использования медиа технологий в учебно-воспитательном процессе значительно возрастают требования к профессиональной подготовке музыканта-педагога, объему его знаний, уровню общей культуры, языка, профессиональной компетентности. Модернизация

профессиональной подготовки будущих музыкантов-педагогов предусматривает конструирование целостной научно-методической системы, способной реформировать ее концептуальные, структурно-содержательные, технологические и организационно-дидактические основы.

Особого внимания заслуживает готовность музыканта-педагога активно использовать информационное поле прессы, радио, телевидения, информационных технологий и Интернета с целью успешной реализации задач музыкально-образовательной деятельности.

Эти процессы чрезвычайно важны в профессиональной подготовке музыкантов-педагогов, актуальной задачей которой является введение детей в мир прекрасного, приобщение их к ценностям национального и мирового искусства. Стратегия использования медиа технологий в профессиональной подготовке предусматривает формирование у студентов умения управлять информационными ресурсами и коммуникационными технологиями. Для этого музыкант-педагог должен обладать соответствующими новейшими информационными технологиями обучения, то есть стать медиа компетентным специалистом.

В современной педагогической науке вопросами применения медиа технологий в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов занимаются Л. Варнавская, В. Луценко, Ю. Олейник и др.

Как свидетельствуют результаты анализа учебных планов и рабочих программ высших учебных музыкальных заведений, изучение отдельных дисциплин способствует формированию необходимых знаний, умений и соответствующей мотивации, необходимых в будущей профессиональной деятельности с использованием медиа технологий. Подготовка будущего музыканта-педагога к использованию медиа технологий в профессиональной деятельности осуществляется при изучении учебных курсов «Музыкальная информатика», «Мировая художественная культура», «Музыкальная интерпретация», «Практикум работы с хором», «Дирижирование», «Методика работы с инструментальными коллективами», «Методика музыкального

воспитания», «Компьютерное аранжирование», во время педагогической практики и изучения других профессиональных дисциплин и предполагает овладение студентами необходимыми знаниями и умениями, в частности, структурой теоретико-методологических, технических, психолого-педагогических, методических знаний и гностических, конструктивных, психомоторных, научно-педагогических умений в контексте исследуемой проблемы [1].

Мультимедийные образовательные ресурсы являются приоритетной отраслью информационных технологий и имеют значительные возможности в художественном образовательном пространстве. Но перед педагогами-музыкантами возникают следующие вопросы: «Как определить должное место компьютера на уроках музыкального искусства?»; «В каком объеме на уроках использовать мультимедийные образовательные ресурсы?»; «Какими качествами медиа компетентности должен владеть будущий преподаватель?»

В соответствии с этим, стратегия использования медиа технологий музыкантами-педагогами предполагает умение квалифицированно владеть современным электронным инструментарием, компьютерными программами мультимедийного назначения, интернет-технологиями; умение «читать» медиатекст, анализировать его язык в совокупности его составляющих компонентов (визуальных, пространственно-временных, музыкальных); умение осознавать выразительную и смысловую роль музыки в структуре медиатекста; знание жанровой и языковой специфике современных зрелищных искусств и медиа жанров (мюзикл, рок-опера, видеоклип, рекламный ролик).

Также стратегическое использование медиа технологий студентами происходит в условиях внедрения мультимедийных образовательных ресурсов с использованием компьютера: создание музыкальной библиотеки, видеотеки, мультимедийных музыкальных энциклопедий, студии музыкального видео монтажа [4].

Музыкальная библиотека. Фонотека в компьютере отличается большим объемом информации, быстрым поиском и высоким качеством звучания.

Современные технологии записи и кодирования звука позволяют хранить в памяти компьютера сотни часов звуковой информации, которая звучит на занятиях.

Видеотека. Существует множество учебных, документальных и художественно-биографических фильмов о музыкантах и композиторах, фильмы-оперы, фильмы-балеты и т. д. Просмотр видеозаписей оперных и балетных постановок в исполнении лучших зарубежных и отечественных вокалистов, артистов балета в интерпретации известных дирижеров и режиссеров оказывается единственной возможностью для ознакомления учеников не только с музыкой, но и сценической версией оперного или балетного спектакля.

Мультимедийные музыкальные энциклопедии дают возможность ознакомиться с шедеврами мирового музыкального искусства, наглядно познакомиться с инструментами и их звучанием. Использование интерактивных энциклопедий позволяет более глубоко изучать вопросы развития культуры разных народов на разных исторических этапах.

Студия видео музыкального монтажа дает возможность будущим музыкантам-педагогам создавать мультимедийные учебные пособия, мультимедийное сопровождение уроков и лекций, и творчески использовать их в своей практике. Данные тематические пособия помогают в интересной, содержательной форме познакомить учащихся с творчеством композиторов, музыкантов и исполнителей. Мультимедийные учебные пособия могут включать в себя аудио и видео материал, изображения, текстовые комментарии и игровые элементы. Также мультимедийное пособие может представлять собой гипертекст с удобным интерфейсом (интернет-страницы), что позволяет легко получать доступ к любым частям помощи. Текст насыщается видео и аудио комментариями, позволяющими наглядно воспринимать информацию.

Таким образом, стратегия использования медиа технологий в профессиональной подготовке музыканта-педагога расширяет спектр методов и форм в дальнейшей профессиональной деятельности, помогает усовершенствовать традиционную музыкальную педагогику, способствует

появлению новых форм работы с учащимися (создание тематических презентаций; разработка музыкально-художественных проектов; внедрение интегративных задач).

Список литературы

1. Кириллова Н.Б. Основы медиакультуры: программа спецкурса для вузов / Н.Б. Кириллова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. ун-та, 2007. – 27 с.
2. Тараева Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. Стратегии и методики / Г.Р.Тараева. – М.: Классика-XXI, 2007. – 128 с.
3. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В.Федоров. – М.: «Информация для всех», 2007. – 616 с.
4. Шубенко Н.О. Формування медіа культури майбутнього вчителя музики засобами аудіовізуальних мистецтв [Текст] : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н.О.Шубенко. – К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 20 с.

Петрова Светлана Владимировна,

доцент кафедры информационных технологий.

Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО), г. Ростов-на-Дону, Россия

МУЛЬТИМЕДИА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕДИАТВОРЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ

Важным фактором успешного развития общества является модернизация системы образования с учетом современных экономических и социальных условий. Для эффективной реализации российской государственной образовательной политики необходимо, в первую очередь, уделить внимание гармоничному развитию личности учителя гуманитарно-художественного профиля как носителя культурных традиций. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на 2008-2020 г. [4] обращается

внимание на то, что необходимым условием формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, развитие которой обусловлено постоянным обновлением технологий, ускоренным освоением инноваций, быстрой адаптацией к запросам и требованиям окружающего мира. В законе РФ «Об образовании» (ред. от 13.07.2015) [7] среди перспективных направлений современной системы образования отмечены тенденции к формированию условий «обеспечения самоопределения личности» и ее самореализации.

С точки зрения медиаобразования как перспективного направления педагогической науки творческую деятельность учителя можно рассматривать в качестве процесса созидательной креативной деятельности в медийной сфере, ведущий к созданию предметных результатов педагогического труда, связующий процессы профессиональной деятельности с производством медиатекстов, что, по мнению Н.Ф. Хилько, означает погружение в процесс медиаторчества [8]. В контексте сложившихся тенденций развития системы образования мы определяем новую категорию – *педагогическое медиаторчество*. Сущность педагогического медиаторчества можно определить как особую форму творческого познания, создания и сочетания электронных мультимедийных медиатекстов, непрерывный процесс креативно-конструкторской деятельности учителя гуманитарно-художественного профиля, в значительной степени определяющий степень его профессионального и творческого развития.

По нашему мнению, к основным разновидностям педагогического медиаторчества относятся: 1) семантическая; 2) перцептивная; 3) инициативная.

Семантическая разновидность педагогического медиаторчества выражается в умении учителя гуманитарно-художественного профиля адекватно воспринимать готовые медиатексты, анализировать методические и дидактические особенности и степень применимости их в образовательном пространстве. *Перцептивная* разновидность педагогического медиаторчества

выражается в способности к анализу валидности образовательных результатов готовых учебных медиатекстов, адаптации и трансформации готовых медиатекстов в соответствии с собственными профессиональными целями. *Инициативная* разновидность педагогического медиаторчества формируется в процессе создания собственных медиатекстов и образовательных сред, затрагивающая умение выстраивать логическую структуру из медиатекстов, устанавливая их целостную взаимосвязь в единстве целей и задач учебного предмета [6].

В свете активного развития интерактивных и мультимедийных технологий в системе образования более актуально исследование развития личности учителя и его педагогического медиаторчества средствами мультимедиа. Термин «мультимедиа» (англ. multimedia) происходит от лат. *multum* – много и *media* – *medium* – средоточие; средства, то есть представляет собой электронный носитель информации, включающий несколько ее видов (текст, изображение, анимация и пр.) [5].

А.В. Ворожейкина [1] отмечает, что мультимедийные технологии являются главным средством развития коммуникативных, когнитивных, а главное, творческих способностей учителя, а также отмечает важность формирования и развития компетенций педагога в области применения мультимедийных средств. Следовательно, только педагог, использующий средства мультимедиа на практике, способен к продуктивной профессиональной деятельности и творческому развитию, к эффективному решению педагогических задач в инновационном современном пространстве образовательной сферы.

С учетом особенностей творческой деятельности учителя, мы считаем целесообразным разделить мультимедиа на два направления: мультимедиа как средства обучения и мультимедиа как технологии создания медиатекстов. В качестве средств обучения мультимедиа можно рассмотреть в качестве технической составляющей образовательного процесса. В данном контексте мультимедиа способствуют эффективному восприятию и воспроизведению

образовательных медиатекстов учителем гуманитарно-художественного профиля, что приводит к развитию его семантической и перцептивной разновидности педагогического медиатворчества.

Технологии мультимедиа в контексте образовательного процесса являются более значимыми для обработки, анализа и создания медиатекстов, их переосмысления, адаптации к процессу обучения с учетом личного и профессионального опыта учителя. Можно утверждать, что технологии мультимедиа играют важную роль в смысловой и методической обработке медиатекстов учителем гуманитарно-художественного профиля, оказывают влияние на структурирование и восприятие виртуальной информации. Это позволяет выделить следующую роль технологий мультимедиа в творческой конструктивной деятельности педагога: обработка и восприятие информации, управление медиатекстом, интеграция средств восприятия информации. Использование технологий мультимедиа играет значительную роль в развитии инициативной разновидности педагогического медиатворчества учителя.

Эффективность применения мультимедиа в образовательном процессе зависит от особенностей их использования. Вслед за О.Н. Грибан [2], мы полагаем, что можно выделить два способа представления информации – *линейный* и *нелинейный*. Основной характеристикой *линейного* способа представления учебного материала является отсутствие возможности субъекта обучения повлиять на его содержание и последовательность выполняемых действий. Примером такого использования средств и технологий мультимедиа являются учебное видео, звуковые фрагменты, линейная презентация с последовательным чередованием видеообразов. Учитывая особенность творческой деятельности учителя гуманитарно-художественного профиля, мы полагаем, что линейные средства мультимедиа способствуют развитию только семантической разновидности педагогического медиатворчества. Таким образом, их использование не приводит к гармоничному развитию всех разновидностей педагогического медиатворчества.

Нелинейный способ представления информации средствами мультимедиа характеризует возможностью субъекта обучения оказывать влияние на выбор используемой информации, ее ввод и вывод, при этом любым способом взаимодействуя со средством отображения мультимедийных данных. Использование нелинейных медиа учителем гуманитарно-художественного профиля позволяет ему погружаться в созидательный креативный процесс, сопровождающийся интеграцией личности и профессиональных качеств и компетенций с конструктивной творческой деятельностью. Это означает погружение учителя в процесс гармоничного развития его педагогического медиаторства. Участие субъекта образования в процессе контакта с нелинейными мультимедиа О.Н. Грибан [2] определяет термином «интерактивность».

Н.Б. Кириллова [3] выделяет интерактивность в образовательном пространстве в качестве метода обучения, позволяющего осуществлять постоянное активное взаимодействие субъектов образовательной деятельности друг с другом, их взаимообучение, взаимодействие и взаимопонимание. Мы полагаем, что при внедрении интерактивного метода обучения в профессиональную деятельность меняется роль учителя, который становится организатором, координатором познавательной деятельности, творцом образовательного пространства. При использовании интерактивного метода обучения личностный и профессиональный опыт субъекта обучения эффективно реализуется путем адресной корректировки знаний через сотрудничество, самостоятельность, свободу выбора, формируя образовательное пространство для развития педагогического медиаторства.

Вслед за исследователями, мы считаем целесообразным классифицировать интерактивные методы обучения по следующим группам на основе особенностей взаимодействия участников образовательного процесса:

1. *Реактивное взаимодействие* – взаимодействие с мультимедиа в качестве ответной реакции мультимедийной системы на действия обучающегося – может быть охарактеризовано использованием линейных

мультимедиа и определенной последовательностью действий. Роль учителя в данном случае заключается в управлении мультимедийным компонентом урока и организации простейших средств навигации по нему. Мы полагаем, что использование этой группы методов ограничивает творческий потенциал учителя гуманитарно-художественного профиля. Тем не менее, можно утверждать, что при использовании именно этой группы интерактивных методов наблюдается развитие семантической разновидности педагогического медиаторчества.

2. *Активное взаимодействие* – характеризуется возможностью включения в систему, построенную на основе мультимедиа вариативного компонента, предоставляющего возможность субъекту образовательной деятельности выстраивания собственной траектории обучения или использования такого продукта. Учитель в данном случае осуществляет контроль над мультимедийными компонентами урока и выбор индивидуальной траектории учебного процесса. Мы полагаем, что для учителя гуманитарно-художественного профиля это означает построение пространства с учетом полифонии методических и дидактических направлений образовательной деятельности. Моделирование и создание продукта к уроку на основе использования данной группы методов позволяет наиболее эффективно использовать средства и технологии мультимедиа, личный и профессиональный опыт и, следовательно, приводит к развитию перцептивной разновидности педагогического медиаторчества.

3. *Обоюдное взаимодействие* – характеризуется высокой степенью адаптации и активном взаимодействии всех участников образовательного процесса с мультимедиа, что означает не только возможность вариативного использования продуктов и сред, но и погружение в процесс творческого воздействия на содержание и структуру продукта. Использование данной группы интерактивных методов возможно только в том случае, если учитель при построении среды использует нелинейные виртуальные мультимедиа. Учитель выполняет в данном случае функцию моделирования и

конструирования индивидуального профессионального пространства, транслируя свой опыт и творческий потенциал на процесс созидательной деятельности с использованием технологий мультимедиа. Использование этой группы интерактивных методов учителем гуманитарно-художественного профиля приводит к развитию инициативной разновидности его педагогического медиатворчества.

Таким образом, средства и технологии мультимедиа с учетом их гармоничного использования учителем гуманитарно-художественного профиля в профессиональной деятельности являются главным средством развития его коммуникативных, когнитивных, а главное, творческих способностей. Используя мультимедиа как вспомогательные средства построения эффективного образовательного пространства на уроке, учитель создает оптимальные условия для развития всех разновидностей педагогического медиатворчества.

Список литературы

1. Ворожейкина, А.В. Формирование гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов педвузов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 /А.В. Ворожейкина. – Екатеринбург, 2007.
2. Грибан, О.Н. Компьютерные технологии как средство развития информационной компетентности современного педагога [Текст] /О.Н. Грибан // Мультимедиа-технологии в образовании: путь к свободе. Материалы первой международной интернет-конференции. Открытый каталог «Учебные презентации». – Екатеринбург, 2011.
3. Кириллова, Н. Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну [Текст] / Н. Б. Кириллова. – М.: Академический Проект, 2006.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской федерации. – М.: Министерство экономического развития Российской федерации, 2008.
5. Краткий психологический словарь [Текст] / под. ред. Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов н/Д.: «Феникс», 1998.

6. Петрова, С.В. Мультимедийные проекты как фактор развития медиатворчества учителей искусства в системе повышения квалификации [Текст]: статья / С.В. Петрова. – г. Таганрог //Вестник ТГПИ. – 2014. – №2.
7. Федеральный закон «Об образовании» РФ [Текст]: [федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) "Об образовании в Российской Федерации": с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015]. – М., 2015.
8. Хилько, Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности: Монография / Н.Ф. Хилько. – Омск: Изд-во Сибир. ф-ла Рос. ин-та культурологии, 2001.

Sanchez, Cristina
Санчез Росеро Кристина Лиссет,
 степень лиценциата, студент.
Южный Федеральный Университет,
г. Ростов-на-Дону, г. Ибарра, Эквадор.

THE MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF ART

One of the most forceful of modern civilization is the rapidity with which the changes occur. [Pg. 15, TITCE].

In the present life, as well as the human being evolves, both physically and intellectually, as well as the modernization of various activities and tools of the same undergo changes for a better adaptation of the modern world.

To face the future, at least to the extent of our possibilities, it is more important to be creative and perceptive to be a hundred percent in what is “true”. It is not necessary that a theory is “true” for q to be of great utility. Even mistakes can be useful. The mappemondes that draw the cartographers of the Middle Ages were so hopelessly inaccurate, and they were so full of mistakes that today and the day we could almost we produce tenderness... And yet, the great explorers of the time would never have discovered the new world without them. [Toffler, 1970]

Since ancient times people have created tools to help man to adapt to the needs of this changing world, and have been developing new and better tools that I know that have existed have been modified, redesigned and even others that have been imagined from a need.

The information technologies have been introduced gradually in the different fields of our society, forming a part of our culture, in such a way that have given way important social changes.

Covered criteria significant to the processing of information in the social environment, the cultural event of the Tics, their development, adaptation, and application, promotes the use of this in the field of the visual arts.

In the first place, as is argued by Monica Zega of Krutli and Mercedes Martín (2007), ICT in higher education, as well as the complementation of virtual spaces in education face-to-face university, aimed at the resolution of three issues focus of the Twenty-first century: working in networks in the global world, lifelong education and the use of ICT for the study. Veronica Camass National university of La Plata Argentina [Magazine Issue – Vol. 1, no. 38 (fall 2013)].

The introduction of information technologies in teaching, is not only to adapt to today's world, if not one that has generated a number of methods such as organization, creativity, among others.

In the process of education, have been developed, little by little, new ways of teaching however, the technology has been making its way increasingly in the other subjects that are taught by educators, as well as an abruptly the Tics as they are known today promote significant learning.

Finally, what is intended with the introduction of Tic`s to the field of Art, is that with the imparting of knowledge about the technology and all that goes with this, is to develop capabilities that foster the adaptation in the social environment. I think that the preamble of the students and the teachers, is that they can function in their various areas of coexistence, whether in the work as in the instructions of education, using it tools more and more.

The role of technology is bipolar. It has a meaning of both positive and negative.

The technologizing dehumanizes man's life, despite being a product of the human spirit. But the relationship between the spirit and the technology is more complex than one would imagine. Technology is a force not only able to de-spiritualize, but also of spiritualizing.

If it is governed by only their rules, the technology could lead to world wars highly technologized to a statist exorbitant, that is, the absolute supremacy of the State. The state would become omnipotent, even more totalitarian - and not only under political regimes totalitarian - of what we have known until now; this new State would not recognize the limits of your authority and treat the man as a means or a simple tool. [Berdiayev].

Фоменко Екатерина Владимировна,
концертмейстер кафедры теории, истории музыки
и инструментальной подготовки.

*Институт культуры и искусств Луганского национального университета
имени Тараса Шевченко, г. Луганск*

СПЕЦИФИКА ЖАНРА «ИНТЕРВЬЮ» В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ

Одним из основных жанров музыкальной журналистики является жанр «музыкальное интервью».

Музыкальное интервью – эффективный метод развития музыканта-исполнителя. В процессе участия в музыкальном интервью в качестве интервьюируемого, музыканту предоставляется возможность проанализировать и разобраться с творческими и профессиональными аспектами деятельности, реализовать личностные потребности, прочувствовать различные эмоциональные состояния. При просмотре, прослушивании, а также прочтении музыкального интервью музыкант получает дополнительную возможность

получить новую, интересную информации в области музыкальной культуры и искусства.

Доминантными чертами жанра «музыкальное интервью» являются:

- документальная подлинность – протоколы мероприятий, личные архивы;
- эвристическая деятельность читателя – возможность самостоятельно, исключив стороннее толкование, формировать собственное отношение и к интервьюируемой личности, и к поднимаемым в беседе проблемам [2, 71].

Жанр «музыкально интервью», также как и жанр «интервью», имеет различные виды, а именно:

1. *Интервью как диалог*, где журналист пребывает на втором плане, а внимание читателя сосредоточено на ответах, представляющих «содержательную изюминку».

2. *Беседа-диалог*, в которой равно важны оба участника, где пересечение мнений и энергия мыслительного взаимодействия раскрывает основную мысль предлагаемого текста.

3. *«Круглый стол»* – коллективная беседа участников, где организатором и куратором является журналист. По итогам «круглого стола» журналист готовит материал к публикации. Как правило, такого рода обмен мнениями имеет характер дискуссии.

4. *Коллективное интервью* предполагает наличие центральной проблемы либо ряда проблемных вопросов. Журналист разрабатывает серию вопросов, рассылает участникам, которые, в свою очередь, устно или письменно отвечают на письмо (сохраняя разговорную манеру речи) [5, 32].

Современные музыкальные журналисты и критики акцентируют особое внимание на жанре «устное музыкальное интервью».

Традиционно устное музыкальное интервью (как и печатное) относят к жанрам формального параметра музыкальной журналистики. Данный жанр является альтернативным видом общения с аудиторией, внутри которого образуется специфическое жанровое многообразие по форме и смыслу. «Музыкальное интервью, или беседа – наиболее органичная форма устной

музыкальной журналистики, которую широко использует радио – и, особенно, тележурналистика» [3, 21]. Данный жанр является эффективным, поскольку реципиент воспринимает текст в первоизданном звуковом виде, когда воплощаемый в слове диалог дополняется интонационным и визуальным рядом. Реципиент имеет возможность наблюдать мыслительный процесс, следить за развитием темы, отмечать реакции участников.

Как правило, жанр «музыкального телеинтервью» реализуется в интерактивной форме: когда зритель имеет возможность задать вопрос, тем самым изменив ход беседы» [7, 54]. В качестве примера целесообразно назвать авторскую телепрограмму С. Спиваковой «Нескучная классика».

Интервью, как самостоятельный жанр музыкальной журналистики, имеет собственную специфику, обусловленную формой, содержанием, структурой, каналом распространения информации, а также группой интервьюируемых.

По форме организации текста «музыкальное интервью» может представлять:

- *интервью-беседу* (интервью-диалог) по принципу «вопрос-ответ»;
- *интервью-рассказ* (монолог) – монолитный текст, не расчлененный на пары «вопрос-ответ». В начале монолога содержится краткое сообщение о теме интервью, кто беседовал, какие вопросы обсуждались, далее следует поточный текст;
- *интервью с читательскими письмами в руках* предполагает два этапа. Первый этап – встреча интервьюера с конкретным лицом, который заранее обработал письма читателей. Второй этап – встреча через определенное время для процесса взятия интервью;
- *интервью-зарисовку* – синтезированный вид музыкального интервью, состоит из интервью-беседы и образной информации, воспроизводящей портрет собеседника [4, 110-112].

Характерной чертой жанра «музыкальное интервью» является обязательное участие минимум двух сторон в журналистском процессе. В основе музыкального интервью заложен принцип общения «лицом к лицу».

Участников музыкального интервью формируют в следующие группы:

1. Специалисты, располагающие обширными музыкальными знаниями, но не являющиеся практикующими музыкантами. Например, музыковеды, музыкальные критики, музыкальные журналисты, рецензенты, искусствоведы, культурологи, общественные деятели (чья сфера деятельности взаимодействует с музыкальным искусством).

2. Профессиональные музыканты: артисты оркестра, исполнители-солисты, композиторы, дирижеры, педагоги, музыкальные теоретики.

3. Смешанная группа, которая включает музыкально-теоретические знания и практические умения конкретной личности. Например, композитор-музыкальный критик, музыковед-исполнитель.

4. Музыканты-любители или группа людей, не связанных с музыкальной деятельностью. Например, начинающие музыканты, аматоры, рядовые слушатели.

Музыкальная журналистика подобно традиционной журналистике рассматривает жанр интервью в качестве метода.

Музыкальное интервью как метод подразумевает беседу для получения сведений, которые могут быть использованы для создания материалов различных жанров (например, очерк, фельетон, памфлет, репортаж) [1, 48].

Одной из особенностей музыкального интервью является оценочная составляющая. Так, мнения, суждения, оценки конкретного человека (интервьюируемого) – преобладающие для музыкального журналиста пункты речевой коммуникации [2, 56]. Специфическим качеством для музыкального интервью является анализ явлений и ситуаций, комментирование фактов. Постановка проблемных вопросов и критика недостатков совершаются, как правило, не интервьюером, а людьми, взгляды и мнения которых представляют общественный интерес [9, 148].

Успешная реализация жанра «музыкальное интервью» возможна при наличии различных языковых средств. Выбор языковых средств отвечает стилистическим параметрам беседы, диктует её ситуативно-тематическую направленность [6, 119]. Музыкальные журналисты отмечают, что интерьер и

атмосфера места проведения интервью влияют на речевую активность и стилистический окрас речи собеседников.

В свою очередь, элементы разговорной речи требуют уместности. Так, «диалектизмы и просторечия допустимы, если они функционально обусловлены, приносят необходимую стилистическую нагрузку; эмоционально-экспрессивная окраска применяется для изобразительно-выразительного качества речи» [8, 78]. Особую роль в музыкальном интервью имеют паузы, например, паузы-воспоминания, паузы-напряжения, психологические паузы.

Безусловно, обеспечить реализацию характерных черт музыкального интервью является задачей музыкального журналиста-интервьюера. Именно журналист определяет формулировку, тематику, характер вопросов, концепцию разговора. Профессионализм интервьюера проявляется в способности «раскрыть» интервьюируемого.

Таким образом, исследовав сущность жанра «музыкальное интервью» в контексте музыкальной журналистики, мы пришли к следующему заключению. Музыкальное интервью является одним из основных жанров музыкальной журналистики, позволяющим наиболее полно раскрыть личность собеседника, психологические черты его портрета. Музыкальное интервью является эффективным средством личностного, а также профессионального развития музыканта-исполнителя. Жанр «музыкальное интервью» имеет ряд специфических особенностей, которые обуславливают оригинальность и своеобразие данного жанра, а также предоставляют возможность журналисту самостоятельно выбирать форму интервью, использовать политематизм, определять наиболее результативный способ общения с реципиентами.

Список литературы

1. Ворошилов В.В. Журналистика: учеб. пособ. / В.В. Ворошилов. – СПб: Изд-во В.А. Михайлова, 2000. – 336 с.
2. Ким М.Н. Интервью: технология жанра / М.Н. Ким. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005. – 198 с.

3. Кузнецов Г.В. Так работают журналисты ТВ. – М.: Издательство Московского университета, 2004. – 81 с.
4. Курышева Т.А. Музыкальная журналистика и музыкальная критика: учеб. пособ. для вузов / Т.А. Курышева. – М.: Владос-Пресс, 2007. – 296 с.
5. Лукина М.М. Технология интервью: учеб. пособ. для вузов / Мария Лукина. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 87 с.
6. Майданова Л.М. Стилистические особенности газетных жанров / Л.М. Майданова. – Свердловск, 1987. – 342 с.
7. Мельник Г.С. Основы творческой деятельности журналиста: учеб. пособ. для студентов вузов / Г.С. Мельник, А.Н. Тепляшина. – СПб.: Питер, 2006. – 272 с.
8. Солганик Г.Я. Стилистика текста: учеб. пособ. / Г.Я. Солганик. – М., 2000 – 102 с.
9. Учёнова В.В. Метод и жанр: диалектика взаимодействия. Методы журналистского творчества / В.В. Учёнова. – М., 1982. – 231 с.

Дорохович Надежда Александровна,
аспирант.

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь*

СПЕЦИФИКА ИСКУССТВА СЦЕНОГРАФИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ БЕЛОРУССКОГО ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Тема, предложенная к рассмотрению в данной статье, является частью диссертационного исследования, посвященного развитию хореографического исполнительства учащихся в условиях дополнительного образования. В настоящей работе проанализирован материал различных исследователей и даны краткие теоретические основы по искусству сценографии, выявлены особенности сценографии белорусского театрального искусства.

В ходе исследования была выявлена связь между различными видами искусства, в данном случае, между хореографией и сценографией. Раскрытие

особенностей и потенциала искусства сценографии в постановке спектакля, его взаимосвязь и взаимодействие с артистами и зрителями составляют актуальность исследования.

Изучением особенностей создания и развития сценографии занимались и занимаются исследователи разных стран: В.В. Базанов, В.И. Березкин, М.М. Кунин, А.А. Михайлова, М.А. Френкель, В.М. Шаповалов, Й. Свобода, К.С. Кинцурашвили, Л.В. Будникова, А.Е. Зубов, О.В. Красильникова, В.А. Фиалко, Г.И. Барышев, Т.В. Котович, В.Н. Ярмолинская и другие.

В.В. Базанов в своей работе «Техника и технология сцены» подробно рассматривает организацию сценического пространства, углубляясь в технологические нюансы вопроса. В трактовке В.В. Базанова «сцена (лат. scaena, от греч. skēnē – палатка, шатёр, театральные подмости) – это место театрального действия» [1, 16]. Современный тип сцены сложился в результате эволюции театрального искусства, в частности декорационного, и представляет собой замкнутую коробку, примыкающую к зрительному залу. Непосредственно сценическая площадка состоит из ее игровой части, авансцены, арьерсцены и закулисных пространств. В зависимости от предназначения сцены, она может иметь различное оснащение: поворотный круг, люк-провал, карманы сцены, светотехнические устройства [1].

М.А. Френкель, мастер сценографии, занимавшийся также педагогической и теоретической работой, дал такое определение сценографии: «это специфический, действенно-изобразительный вид искусства, представляющий собой образное пластическое решение сценического пространства средствами предметной среды, света, кинетики, костюмов и гримом, и предполагающий смысловое и физическое взаимодействие с актером» [6, 39].

Сценография является синтетическим видом искусства, неразрывно связанным со скульптурой, живописью, архитектурой, графикой. Это скорее не синтез, а симбиоз, полное слияние. Одной из особенностей сценографии

является возможность ее существования только в сценическом пространстве и во времени сценического действия.

М.А. Френкель определил следующие компоненты сценографии: сценическую среду, сценический свет, сценическую кинетику, сценический костюм и грим [6].

Освещение в театре играет ведущую роль в создании зрительного образа спектакля. Сценический свет неосязаем, но он воспринимается визуально: ощущается его фактура, плотность, цвет. Грамотно выстроенный свет раскрывает символику спектакля, помогает передать задуманную режиссером философскую идею. Немаловажным фактором технологически правильно выстроенного освещения является помощь артистам при работе на сцене, в противном случае свет невыгодно подает актеров, не позволяет должным образом исполнить свою партию, дезориентирует в пространстве.

Под кинетикой подразумеваются все возможности сценических перемещений при помощи технических приспособлений. К примеру, смена декораций при помощи поднятия и опускания штанкет, движение поворотного круга, использование люка, супер-занавеса.

Сценический костюм и грим являются неотъемлемой частью сценографического решения, без которых невозможно создание целостного образа спектакля. Они могут поддерживать общую стилистику постановки либо контрастировать с ней. В работе с артистами театра художнику по костюмам необходимо учитывать специфику их творческой деятельности (артисты балета, вокалисты). Сценический костюм и грим помогают артисту в работе над образом, завершают его и доносят до реципиента.

М.А. Френкель выделил три основных выразительных средства сценографии: сценическое пространство, время, внутреннюю динамику [6]. Сценическое пространство является постоянной величиной и определяется архитектурой театрального здания. В связи с этим, важным аспектом для сценографии является проработка геометрии спектакля, чтобы с разных ракурсов зрители могли увидеть художественный образ спектакля. Под

временем и внутренней динамикой следует понимать эмоционально-психологическое воздействие сценографии на реципиента. Зрительный образ спектакля наравне с режиссурой несет в себе философскую нагрузку и способен реализовывать конфликт спектакля, но он качественно отличается от драматургического, имеет характер эстетической категории.

Современная сценография обладает величайшими возможностями: использование света, разных видов проекций, мультимедиа, лазера, доступность материалов любого содержания и формы. И только от самого художника зависит, каким путем он пойдет, каким зритель увидит созданный спектакль. Главная задача сценографа при всем изобилии материала – это оправданность, тогда зритель будет понимать идею спектакля, замысел художника, в противном случае это будут спецэффекты.

Создание художественного образа нового спектакля включает в себя решение ряда задач: 1) разработка концепции спектакля режиссером или балетмейстером совместно со сценографом; 2) подготовка эскизов и макетов; 3) работа сценографа в декорационном, пошивочном и бутафорском цехах; 4) сценические репетиции, монтировка и подгонка декораций; 5) сдача спектакля художественному совету и премьера; 6) корректировка работы после проведения нескольких премьерных спектаклей [1]. Как правило, сценографу-постановщику помогают, художник по свету, художник по гриму, может быть художник по костюмам, действия которых он координирует.

Знакомясь с материалом будущего спектакля (пьеса, опера, балет, мюзикл), сценограф тесно сотрудничает с режиссером и всей постановочной группой, определяется стиль, разрабатывается концепция. Высказывание известного чешского сценографа, изобретателя новых сценографических методов Йозефа Свободы как нельзя лучше отражает взаимодействие режиссера и художника: «По моему мнению, сценограф должен быть сценографом на все 100% и еще на 50% режиссером, а режиссер, в свою очередь, должен быть 100%-ным режиссером и на 50% сценографом. Если это

так, то они говорят на одном языке. И у них есть реальная возможность добиться создания хорошего спектакля» [5, 31].

Эта идея прослеживается и у российского сценографа с мировым именем – Давида Боровского: «...Я тогда и почувствовал, и осознал впервые, что художник в театре не только оформитель...у меня переменилось отношение к профессии» [2, 33].

Развитие белорусской сценографии прошло долгий путь, начиная от зарождения и становления до современного этапа. Белорусская школа сценографии связана с деятельностью Художественного факультета Белорусской государственной академии искусств, основанного в 1953 году. С 1991 года молодых сценографов выпускает Борис Федосеевич Герлован – народный художник Беларуси, главный художник Национального театра имени Я. Купалы, заслуженный деятель искусств, профессор. На сцене купаловского театра художник оформил более 70 спектаклей.

Белорусская школа сценографического искусства выработала свои художественные принципы, синтезируя опыт российской и западноевропейской школ театрально-декоративной живописи. Подрастающее поколение сценографов учится мастерству не только у своих педагогов, обучение принимает международный характер. Проведение зарубежных стажировок, участие в международных выставках и фестивалях, работа с европейскими режиссерами оказывают влияние на развитие и рост современной сценографии Беларуси. Так, в 2012 году была проведена выставка, инициированная в рамках Молодежного театрального форума, которая представляла разнообразие сценографических школ, художественных приемов и дарований. В выставке приняли участие молодые художники из Азербайджана, Армении, Беларуси (Валентина Правдина и Марина Шуста), Грузии, Казахстана, Кыргызстана, Литвы, Молдовы, Украины, Узбекистана и России. В 2015 году в Минске, в рамках Второго Молодежного театрального форума стран Содружества, Балтии и Грузии, прошла выставка молодых сценографов и художников по костюму. Нашу страну представляли Андрей Жигур и Никита Шершнеф. Среди

современных талантливых белорусских сценографов можно назвать Александра Костюченко, Аллу Сорокину, Любовь Сидельникову, Андрея Меренкова, Валентину Правдину, Елену Игрушу, Юрия Соломонова, Татьяну Лисовенко, Вениамина Маршака.

В сценографии спектаклей разных жанров, как и в режиссуре, есть свои особенности. Сценография драматического спектакля будет отличаться от сценографии оперетты или балета. Если в драме художник-постановщик отталкивается от произведения, в оперетте или мюзикле от музыки, то в балете художественное оформление должно нести огромную смысловую нагрузку, так как балет – прежде всего визуальное искусство [4].

Для музыкального театра музыка является определяющим фактором при постановке спектакля. Именно она подсказывает и режиссеру и сценографу стиль будущего спектакля. Классическая музыка предполагает классическую сценографию, хотя иногда сочетаются два разных стиля. Музыка для мюзиклов, ее аранжировка диктуют иной художественный образ, чаще всего в стиле модерн.

Сценограф в работе над новой постановкой не обязан придерживаться строго одного стиля. Это может быть и смешение стилей, эпох, если именно таков замысел художника. Но, по мнению главного художника музыкального театра Андрея Меренкова, сценографию диктует музыка. Если музыка классическая, без аранжировки, то и художественное оформление спектакля будет, как правило, классическим.

Сценография опер призвана быть сдержанной, лаконичной, так называемой «бархатной» классикой. Сценография оперетт может быть более легкой, праздничной, яркой, сентиментальной, иметь национальный характер, исходя из самого жанра оперетты и музыки таких композиторов как И. Кальман, И. Штраус, Ф. Легар. Но художественное оформление остается классическим. В оперетте и музыкальной комедии, как правило, отсутствуют проекции, новейшее техническое оснащение, декорации могут быть рисованными.

Художественное оформление мюзиклов априори решила музыка в различной аранжировке в стилях модерн, конструктивизм, эклектика с элементами абстракционизма и экспрессионизма [4].

Современная сценография не придерживается в постановках одного стиля, зачастую происходит смешение стилей и направлений. Художник имеет на это право, ведь он не только отражает время и место действия, происходящего в спектакле, он стремится передать настроение, чувства, переживания, вложить свой смысл через доступные ему средства. Современная сценография, как и искусство в целом, может быть символична. В таком случае зрителю дается возможность осмыслить идею постановки самому.

Особенностями сценографии обладают и детские спектакли. При постановке детских спектаклей художнику необходимо знать особенности детской психологии и обязательно их учитывать. В одном предложении основную идею сценографии детских спектаклей сформулировал главный художник музыкального театра А. Меренков: «Спектакли надо ставить как для взрослых, только лучше» [4].

Ведущий фактор, который необходимо учитывать, – это возраст маленького зрителя. Спектакль для детей должен иметь яркое сценическое оформление. Насыщенная цветовая гамма декораций и костюмов призвана благотворно воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, привлекать его внимание, вызывать расположение даже к отрицательным героям.

Детскому спектаклю необходимы такие качества, как ясность и доступность и в области режиссуры, и сценографии. В соответствии с возрастом спектакль должен быть понятен и вызывать интерес. Завышенная или заниженная планка либо ликвидирует интерес, либо его не вызовет.

Важными аспектами являются современность и актуальность постановки. Режиссер, художник и все создатели спектакля должны идти в ногу со временем и уметь найти контакт с современным маленьким зрителем, следить за его потребностями. Эти тенденции прослеживаются и в названиях спектаклей: «Буратино. ВУ», «Красная шапочка. Поколение Next» [3].

Балет – это визуальное искусство. Артисты балета «разговаривают» на языке тела, с помощью жестов и мимики, в этом особенности жанра. Зритель может прочитать только либретто балета, а все остальное содержание спектакля должно прочитываться в хореографии и сценографии. Сценография балетных спектаклей должна нести большую смысловую нагрузку по сравнению с другими жанрами, а сценографу необходимо выступать и в роли режиссера.

На примере балета «Щелкунчик» П.Чайковского сценографию классических балетных постановок охарактеризовала художник музыкального театра Любовь Сидельникова: «...в сценографии спектакля мне хотелось воплотить прекрасную мечту об идеальном мире, где все счастливы, а добро обязательно побеждает зло...В сценографическом решении «Щелкунчика» я попыталась создать ощущение легкости и передать настроение праздника».

Схожее сценографическое решение, имеют балетные спектакли «Лебединое озеро» П. Чайковского (художник-постановщик Л. Сидельникова) и «Жизель» А. Адана (сценография и костюмы О. Желонкиной). Сценография демонстрирует каноны классического балета, но, в отличие от «Щелкунчика», здесь четко прослеживается нота драматизма, которая отражена в сюжете и музыке спектаклей.

Национальным восточным колоритом хореографического и сценографического видения наполнены балетные спектакли «Тысяча и одна ночь» Ф. Амирова и «Клеопатра» Г. Шайдуловой (художник-постановщик И.Асланова). Спектакли характеризуются яркостью, эмоциональностью, сценической выразительностью героев, синтетическими переходами хореографической пластики и сценографической концепции.

Таким образом, сценография, являясь синтетическим искусством, оказывает мощное эмоционально-психологическое воздействие на зрителя, а также находится во взаимодействии с артистами, находящимися на сцене.

Список литературы

1. Базанов, В.В. Техника и технология сцены / В.В. Базанов. – Л.: Искусство, 1976. – 368 с.

2. Березкин, В.И. Открытая сцена Давида Боровского / В.И. Березкин.– М.: Либриком, 2009. – 384 с.
3. Дорохович, Н.А. Особенности сценографии постановок детских спектаклей БГАМТ [Электронный ресурс] / Н.А. Дорохович // Эстетическое образование: традиции и современность: матер. Межфакульт. студенч. науч.-практич. конф., Минск, 5 декаб. 2012 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М.Танка; редкол.: Т. С. Богданова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2013. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
4. Дорохович, Н.А. Специфика сценографии спектаклей разных жанров в музыкальном театре [Электронный ресурс] / Н.А. Дорохович // Эстетическое образование: традиции и современность : материалы II Межфакульт. студенч. научно-практич. конф., Минск, 12 декаб. 2013 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М.Танка; редкол.: Т.С. Богданова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
5. Свобода, Й. Тайна театрального пространства. Лекции по сценографии / Й. Свобода. – М.: ГИТИС, 1999.– 152 с.
6. Френкель, М.А. Современная сценография / М.А. Френкель. – Киев: Мистецтво, 1980. – 132 с.

Сердюков Александр Александрович,
соискатель.

*Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СВЕТЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Сегодня компьютер стал явлением обычным, частью повседневной жизни, особенно для подрастающего поколения. Дети с самого юного возраста (3-4 лет) играют в игры, смотрят видео, слушают музыку на планшетах, телефонах, компьютерах. Дети постарше (7-10 лет) без особого труда осуществляют поиск интересующих их вопросов в глобальной сети интернет.

Компьютер сегодня может не только предоставлять возможности для развлечений, но и позволяет осуществлять обучение.

Неудивительно, что традиционные формы урока сегодня воспринимаются детьми как скучные, а материал, излагаемый преподавателем, представляется неинтересным. Это требует пересмотра большинства традиционных форм работы и методов музыкального обучения.

Развитость современных цифровых технологий позволяет решать многие дидактические задачи. Помимо наглядности представления учебного материала, позволяющего обеспечить на новом уровне получение и закрепление учащимися знаний, контроля качества этих знаний, использование инновационных технологий на уроке помогает формированию самостоятельных умений детей в работе с компьютером.

В настоящее время литературы, посвященной компьютерным музыкальным методикам обучения, пока немного. Существующие источники, как правило, представляют собой обзор программ, связанных с набором нотного текста, записи и редактирования музыки, различных музыкальных игр, нацеленных на более увлекательное освоение детьми учебного материала.

Использовать современные технологии в музыкальном обучении предлагает Г.Р. Тараева. Ею разработана методика преподавания музыкальных дисциплин с применением инновационных технологий. Методика представлена в серии, состоящей из трех книг с приложением в виде демонстрационного диска, под общим названием «Компьютер и инновации в музыкальной педагогике» [6]. В ней описывается технология создания преподавателем электронных информационных ресурсов: иллюстраций, электронной презентации, создания «системы контроля знаний и навыков» в виде интерактивных тестовых тренажеров. Сам автор называет свои книги «справочником об инновациях в обучении музыки с компьютером» адресованным, прежде всего, преподавателям «с прицелом на “электронную” методику, отражающую новую культуру информационного общения» [6, 4].

Сегодня существуют и продолжают разрабатываться компьютерные музыкальные программы, ориентированные на развитие музыкальных (творческих) способностей учащихся. В детских музыкальных школах и школах искусств появляются новые направления музыкального обучения – пение под караоке (пение под «минусовую» фонограмму), музицирование на клавишном синтезаторе, развитие навыков аранжировки музыкального текста и работы в специализированных программах, предназначенных для этого вида музыкальной деятельности (создание «минусовой» фонограммы).

Среди выше указанных компьютерных образовательных направлений есть и программы, ориентированные на сочинение музыки. Чаще всего в основе таких программ лежит техника комбинирования готовых звуковых фрагментов (sample'ов). Так, например, «музыкальные конструкторы» в развитии творческих навыков на уроках музыки предлагают использовать И.М. Красильников и Н.А. Глаголева [1].

У использования подобных программ имеются как положительные, так и отрицательные стороны. К положительным можно отнести наглядность создаваемой детьми композиции. Комбинируя готовые семплы, дети развивают архитектурный слух, вырабатывают чувство формы, получают представления о различных ритмо-формулах, тембрах и их сочетаниях и т.д. Работа в этих программах не требует знаний нотной грамоты, поэтому их можно применять даже в дошкольный период. Однако использование семплов-заготовок в существующих программах не отличается особым разнообразием в образно-стилевом отношении, образование единой мелодической линии практически невозможно, поэтому о сочинении и наличии мелодии как таковой в данных композициях можно говорить лишь условно.

И.М. Красильников является ведущим российским экспертом в области электронной музыки, автором учебных дисциплин для ДШИ и учреждений дополнительного образования «Клавишный синтезатор», «Ансамбль клавишных синтезаторов», «Студия компьютерной музыки» [3]. Музыкальному обучению с использованием электронных ресурсов посвящено два

диссертационных исследования И.М. Красильникова: «Музыкально-творческое развитие младших школьников в процессе обучения игре на клавишных синтезаторах (кибордах)» [4] и «Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования» [5].

В своих исследованиях И.М. Красильников обосновывает целесообразность использования в обучении компьютерных программ и различных электронных музыкальных инструментов для развития широкого спектра способностей учащихся: исполнительских, импровизационных, композиторских, звукорежиссерских и звукового синтеза. В этих работах обосновывается необходимость внедрения нового вида музыкально-электронной учебно-творческой деятельности во все звенья системы музыкального воспитания – от дошкольного до высшего, а также повышения квалификации преподавателей.

Вследствие доступности сегодня компьютерных технологий и музыкальных программ широким слоям населения, а также проявления большого интереса со стороны молодого поколения к музыкально-электронному творчеству, в 2004 году Министерством образования РФ была рекомендована программа элективного курса образовательной области «Информатика» – «Музыкальный компьютер» (Новый инструмент музыканта). В этом же году в печати появилось новое учебно-методическое пособие И.М. Красильникова и Н.А. Глаголевой «Электронное музыкальное творчество в общеобразовательной школе (младшие классы)» [2]. Пособие содержит творческие задания для музицирования учащимися на клавишном синтезаторе и музыкальном компьютере.

У обратившихся к этому виду творчества людей появилась потребность в нахождении своей слушательской аудитории и критической оценки своих творческих проектов. В этой связи стали развиваться виртуальные музыкальные проекты, обсуждение проблем электронно-музыкального творчества проходит на страницах печати, форумах в сети интернет. В

различных городах России и странах СНГ появляются конкурсы с использованием электронной музыки.

Так, например, начиная с 1999 года в Тюмени проводится Фестиваль компьютерной музыки и графики «Interface», в 2004 году состоялся Всебелорусский конкурс компьютерной музыки «Электрозащита».

В рамках VII Московского международного славянского фестиваля в мае 2016 года состоялся международный конкурс в области применения электронных музыкальных инструментов «Арт-синтез», где в первой возрастной группе принимали участие дети до 10-ти лет, в старшей группе – до 17-ти лет. По условиям конкурса помимо сольного и ансамблевого исполнительства на музыкально-электронных инструментах старинной, классической, современной музыки академического профиля, музыки народной и джаза к конкурсу допускаются авторские сочинения с использованием компьютерных технологий, аранжировка музыки, выполненная за компьютером.

Начиная с 2011 года ежегодно проводится Фестиваль музыкального электронного творчества среди учеников и учителей общеобразовательных школ г. Москвы «ЭЛЕМУЗ».

В 2007 году Министерством культуры Московской области был учрежден ежегодный Московский областной конкурс музыкально-электронного творчества «Весенний калейдоскоп». В конкурсе принимают участие учащиеся и преподаватели дисциплин электронного направления дополнительного образования.

В 2006 году в Москве состоялся Первый Международный фестиваль-конкурс «Музыка и Электроника». Конкурс стал традиционным и проводится каждые два года. К участию в конкурсе допускаются студенты среднего и высшего звеньев образовательной системы, а также преподаватели и композиторы-профессионалы, использующие цифровые технологии и электронные музыкальные инструменты в своем творчестве.

Подобные конкурсы сегодня пользуются повышенным интересом, они проходят во многих городах России: Москве, Санкт-Петербурге, Казани, Екатеринбурге и др. Сегодня увлечение музыкально-электронным творчеством по своим масштабам и степени популярности сравнимо с уровнем популярности салонной музыки XIX века. Домашнее музицирование на электронных музыкальных инструментах (синтезаторах) становится альтернативой музицирования на традиционных музыкальных инструментах. Появляются новые образовательные программы для ДМШ и ДШИ, на их базе открываются отделения клавишных электронных инструментов и музыкально-компьютерного творчества. Количество приверженцев этого направления творческой деятельности неуклонно растет.

По специальности «Электронная и компьютерная музыка» готовят профессиональных музыкантов. Отделения по направлениям этой специальности существуют в колледжах и ВУЗах (РАМ им. Гнесиных, Уральская консерватория). Обучение этой специальности на профессиональной основе свидетельствует о выходе этого вида музыкально-художественной деятельности за рамки элективного курса.

Конечно, в кратком очерке трудно отразить весь масштаб проблемы, связанной с внедрением инновационных технологий в традиционную систему обучения. Современный музыкант сегодня должен обладать широким спектром знаний. Обучение музыкальным специальностям не может более строиться по узкопрофессиональной направленности. Оно должно быть сбалансированным по всем направлениям и видам музыкальной деятельности, а также отвечать современным реалиям. Пространство для занятий исполнительской или композиторской деятельностью в «чистом виде» сегодня неумолимо сокращается. Для того, чтобы поддерживать интерес, мотивировать учащихся к обучению, нужно пересмотреть и переработать традиционные формы обучения.

Список литературы

1. Красильников И.М., Глаголева Н.А. Творческие задания для работы в «музыкальных конструкторах» // Музыка и электроника: Музыка в школе (объединенный выпуск). 2005. №1. С. 26-29.

2. Красильников И.М., Глаголева Н.А. Электронное музыкальное творчество в общеобразовательной школе (младшие классы). – М.: Ижица, 2004. – 96 с.
3. Красильников И.М. Клавишный синтезатор. Ансамбль клавишных синтезаторов. Студия компьютерной музыки. Примерные образовательные программы дополнительного образования детей: для учащихся 1-7 (8) классов (от 7 лет) и для учащихся 1-5 (6) классов, срок реализации – 5, 7 лет. Москва: Департамент культуры города Москвы Методический кабинет по учебным заведениям искусств и культуры, 2010. – 149 с.
4. Красильников И.М. Музыкально-творческое развитие младших школьников в процессе обучения игре на клавишных синтезаторах (кибордах): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 173 с.
5. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования: дисс. ... доктора. пед. наук. – М., 2007. – 494 с.
6. Тараева Г. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. – М.: Классика – XXI, 2007. В трех книгах + CD.

Чжуан Янь,
 магистрант, магистерская программа
 «Музыкальная культура и искусство».
*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
 университет» (МПГУ), г. Москва, Россия*

МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ ОСНАЩЕНИЕ ТЕМЫ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ»

Данностью дня ввиду активного использования в учебном процессе мультимедийных технологий стало необходимое требование обеспечения учебного процесса электронными образовательными ресурсами (ЭОР). Разрабатываются электронные ресурсы сегодня по различным учебным дисциплинам профессиональной подготовки учителя музыки в педагогическом

вузе, в том числе, по учебной дисциплине «Музыкальное образование за рубежом». Данный образовательный ресурс предусматривает ознакомление студентов с общими и характерными особенностями моделей общего музыкального образования в России и различных странах мира (Великобритании, Германии, Италии, КНР, США, Франции, Японии и т.д.). Рассмотрим требования к его разработке на примере мультимедийного оснащения темы «Музыкальное образование в Китае».

Цель и задачи мультимедийного оснащения темы «Музыкальное образование в Китае» адекватны комплексу компонентов профессиональных требований в области теоретико-методической подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя музыки:

1) *когнитивного* – формирование представлений об истории становления современной модели музыкального образования в Китае, основных тенденциях развития феномена музыкального образования в Китае, обусловленных традициями и особенностями менталитета китайского народа; правительственных нормативных документах, определяющих подход к музыкальному образованию детей; программах по музыке китайских педагогов-музыкантов;

2) *операционально-деятельностного* – формирование умений и навыков реализации в собственной практической деятельности перспективных технологий, применяемых учителями музыки Китая, и в частности, технологий развивающего обучения.

Методологическими установками разработки мультимедийного оснащения темы «Музыкальное образование в Китае» являются:

– понимание электронного образовательного ресурса самостоятельным интерактивным мультимедиа продуктом, нацеленным на решение задач освоения учебной дисциплины «Музыкальное образование за рубежом»;

– соответствие дидактическим требованиям, предъявляемым к традиционным средствам обучения: научности, доступности, наглядности, а также специфическим требованиям, обусловленным особенностями

информационно-коммуникационных технологий (рациональное сочетание различных технологий представления материала – текст, аудио и видеонаглядность);

– интеграция отдельных модулей электронного образовательного ресурса: получения информации; модуль практического освоения информации студентами; модуль контроля;

– концептуальная направленность рассмотрения особенности модели музыкального образования в Китае в аспекте сравнительной педагогики.

Опыт применения данного электронного образовательного ресурса показал, что при его применении модифицируются функции педагога. Предоставляя студенту информацию для освоения в условиях самостоятельной работы, в условиях аудиторной работы педагог получает возможность наполнения традиционных аудиторных форм работы новым содержанием.

Секция 3. Музыковедческие основы профессиональной подготовки педагога-музыканта

Абакарова Багу Атаевна,
старший преподаватель.
*ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический
университет», г.Махачкала, Дагестан*

ЖАНР ФОРТЕПИАННОГО КОНЦЕРТА В РУССКОЙ МУЗЫКЕ

Инструментальная музыка возникла во времена глубокой древности, а потому история ее очень богата. Эпоха барокко вписала в нее одну из самых значительных и интересных глав. Инструментальная музыка эпохи барокко поражает разнообразием, даже пестротой жанров, форм, инструментов и инструментальных составов.

Рождение нового жанра – своеобразная революция в области содержания – неизбежно влечет за собой возникновение особых принципов звукового оформления музыкального материала. Новый характер музицирования, на базе которого складывается жанр концерта, во многом зависит от степени развитости инструментария, исполнительских традиций раскрывает глубинные процессы внутристилевых закономерностей, а в некоторых случаях отражает переход к новому стилю.

Вторая половина XIX века – время мощного расцвета русского фортепианного искусства. Его представители внесли огромный вклад в национальную и мировую музыкальную культуру. Русская фортепианная школа развивалась очень быстро: начав формироваться в конце XVIII века, она с 60-х годов XIX века уже возникла в эпоху творческой зрелости.

Рост художественных запросов новой разночинной аудитории способствовал интенсивному развитию в России всевозможных жанров фортепианной литературы. В новых условиях необычайно возросла роль самого инструмента в общественной жизни. Благодаря своим универсальным

выразительным возможностям фортепиано стало важнейшим проводником музыкально-профессиональной культуры. [1, 214].

В инструментальном концерте два основных направления: концертно-эстрадно-виртуозное и концертно-симфоническое, где все показное подчиняется эмоциональному выражению или же высшим формам культуры симфонизма. Русский инструментальный концерт оформился уже в эпоху позднего романтизма и стоял на распутье, между шумановской и листовской фактурой, но с оглядкой на Бетховена. Хронологически впереди идут концерты для фортепиано с оркестром Рубинштейна.

Фортепианный стиль Рубинштейна был одним из звеньев в цепи развития полнозвучного, мелодически насыщенного инструментального письма.

В 1874 году Чайковский сочиняет свой первый концерт (b – моII) для фортепиано с оркестром, который и является первым русским монументальным произведением в этой области. С одной стороны, здесь перед нами синтез всех наиболее ярких проявлений тогдашнего современного пианизма, с другой – смелый прорыв вперед к симфонически организованному концерту, в котором интенсивнейший эмоциональный ток разрывает всякие условности. Это первый гениальный образец русского национального концерта и одно из самых значительных сочинений мировой концертной литературы [5, 64].

Важная роль в концерте отведена образу человеческой личности, вначале одинокой, страдающей, а затем находящей в единении с народом душевный покой. Здесь нужно сказать, что в XIX веке форма классического концерта подвергалась различным изменениям. Наряду со стремлением к сжатию цикла существовала и противоположная тенденция к его расширению.

Форме концерта Чайковского свойственны классически завершенные построения, черты симметрии. Вместе с тем, развитие отличается подлинно симфонической напряженностью. Это достигается динамизацией реприз, использованием принципа разработочности и противопоставлений контрастных элементов. Три части концерта составляют в целом три стадии: борьба, содержание, игра.

Если идти по линии развития от Рубинштейна и Чайковского, то в лирико-созерцательном плане ближе всех к ним прилегает концертный стиль Аренского, в отношении силы подъема и глубины пафоса – стиль Рахманинова.

Музыка Аренского служит показательным результатом влияния эпохи политического и общественного безвременья (80-х и 90-х) на творчество: можно было овладеть подражательной техникой письма, но при внутренней технической опустошенности и отсутствии социально-ярких стимулов даже сильные таланты с трудом могли создавать содержательные произведения, не прячась в стилизаторство и т.д.

Четыре фортепианных концерта Рахманинова составили эпоху в развитии фортепиано-концертного стиля все от того же источника – от игры братьев Рубинштейнов сквозь лирику Чайковского, а не прямо от Листа. Ни одного у крупного композитора жанр фортепианного концерта не занял столь важного места в творчестве, как у Рахманинова. Каждый из четырех фортепианных концертов обозначает определенную веху на пути композитора. Рахманинов примерно через каждые 7-10 лет обращался к созданию очередного фортепианного концерта.

Концерт *fis-moII*, будучи далеко не первым сочинением Рахманинова, явился действительно его первым завершенным сонатно-симфоническим циклом.

В нем чувствуется влияние русских и западных музыкантов, под воздействием которых рос и формировался юный Рахманинов.

Второй концерт (1901) принадлежит к лучшим вдохновениям Рахманинова. Это произведение «необычайной, удивительной красоты» (С.С. Прокофьев) и покоряющей искренности, исполненное заряжающего лирического пафоса и подлинно эпического величия.

Концерт содержит много нового в образном строе и средств музыкальной выразительности, в трактовке жанра. Черты поэчности проявляются в тяготении к единству цикла и непрерывности развития; элемент соревнования солиста с оркестром, по существу, отсутствует и уступает место их тесному

взаимодействию (полное отсутствие самостоятельных «концертирующих» эпизодов). Монологичность концерта определяется лирическим строем его музыки, что не исключает не сурового драматизма, ни строгой величавой эпичности.

В 1909 году Рахманинов написал свой целомудренный третий концерт. Этот концерт стал важнейшим этапом в творческом развитии Рахманинова. Он носит на себе печать большей зрелости и сосредоточенности мысли; происходит окончательное формирование «титанического стиля рахманиновской фортепианности» (Асафьев). Сущность концепции концерта – в слиянии лирического и эпического, вприятии художником-лириком в свое «я» образа Родины, ощущении им национального как своего личного.

Работой, знаменовавшей выход из затянувшегося творческого молчания, было завершение Четвертого концерта (1926). Четвертый концерт впечатляет своей эмоциональной напряженностью, господством драматически-смятенных, сумрачных, стихийно-зловещих образов. Композитор пришел здесь к иной трактовке жанра: стремление к строгой сдержанности выражения, порой жесткость, графичность музыкального письма, усиление темных, мрачных тонов, принимающих иногда зловещую окраску.

Полная противоположность стиля Рахманинова – стиль концерта для фортепиано с оркестром Скрябина (fis – moll, op.20, соч. в 1897 г.). Это прекрасный образец юношеской лирики. В нем композитор остался целиком в пределах светлой поэзии чувств и ощущений. Характер тематических контрастов и формы в целом ближе будущим симфониям, чем ранним сонатам.

Только один раз в 1909 году Катуар обратился к оркестру в фортепианном концерте As – dur. По характеру это скорее камерная музыка. Он сравнительно невелик по длительности и лишен яркого виртуозного блеска. Особенностью его является то, что, первая часть написана не в обычной форме сонатного allegro, а в виде темы с 6 вариациями. На протяжении всех трех частей концерта последовательно проведен принцип монотематизма. Его ценность, с одной стороны, в красивом преломлении традиций московского

лирического пианизма в свете новых гармонических завоеваний и в интересной планировке материала – с другой.

Катуаровской идеей пользуется и Метнер в своем Первом *c – moll* - ном фортепианном концерте (1921), вводя в центр развития вариационную обработку материала. Концерт Метнера-одночастный, интенсивно насыщенный метнеровским мелосом и всеми типичными для его стиля фигурациям, тематическими пассажами, детальным дроблением мотивов и т.д. Все в этом произведении разумно, дельно, музыкально, интеллигентно и культурно.

Три фортепианных концерта Метнера – единственные произведения, в которых он прибегает к помощи оркестра. Все они относятся к зрелой поре творчества композитора, когда его художественный облик уже вполне определился в своих наиболее характерных устойчивых чертах.

Концертный стиль Метнера характеризуется монументальностью фортепианного письма, обилием крупной пианистической техники. Все его концерты отличаются друг от друга по форме, образному строю и характеру музыки.

Если вернуться назад и присмотреться к петербургскому концертному инструментальному стилю, то эволюция его окажется прерывистой и не столь интенсивной. В 1882 году написан *cis – moll*- ный концерт Римского-Корсакова на русскую тему, по листовский, по приемам изложения и фактуре. Смелость творческого замысла композитора заключается в том, что он все темы, связующие построения и каденции сочинения формирует из одного напева. Такое последовательное осуществление монотематического развития на материале народной песни – единственное в своем роде в истории концертного жанра [4, 86].

Балакирев, который чаще других пучнистов обращался к жанрам фортепианной музыки, так и не закончил своего давно, еще в 60-х годах, проектированного *Es-dur*-ного концерта. За несколько месяцев до смерти он привел в окончательный вид две первые его части, а финал был завершен

Ляпуновым (1911). Концерт привлекает своим народным характером и эпической манерой высказывания. Он отличается всеми лучшими качествами музыки Балакирева: ясностью мыслей и пластичностью изложения, здоровьем и цельностью мироощущения.

Два концерта Ляпунова вышли из балакиревских и листовских принципов концентрирования. Это пышные эффективные сочинения с детально проработанной орнаментикой, которая как бы довлеет над темами. Тематическое развитие сопоставляется с декоративным искусством, изукрашивается кружевной орнаментикой и нередко прерывается блестящим каскадом пассажей неожиданной каденций.

Между концертом Римского-Корсакова (1882) и последним opus - ом Балакирева, то есть в промежутке около тридцати лет, наиболее ценным явлением в эволюции петербургского сольного концерта был скрипичный концерт Глазунова, но объектом нашего исследования является жанр фортепианного концерта. Первый фортепианный концерт Глазунова был написан в год кончины Балакирева (1910), а в 1912 году вышел из печати. В 1917 году последовал Второй. Обоим этим концертам свойственны пластичность изложения и стройность фактуры.

То, что дал Глазунов во всех трех своих концертах – при наличии уравновешенного эмоционального содержания, – не сводится ни в коем случае к преобладанию виртуозности или декоративности над симфоническим развитием. Но симфонизм Глазунова устремлен не на динамически интенсивное формирование, а на конструктивно-пространственное размещение материала.

В эти же годы промелькнул одночастный фортепианный концерт Черепнина (cis- moll, op.30), написанный с большим виртуозным размахом, романтически взволнованный, но недостаточно яркий и самостоятельный по материалу. И тогда же – в 1911 – появился Первый фортепианный концерт

(Des-dur) Прокофьева, всех ошеломивший и вызывавший в вихревом исполнении юноши композитора восторги одних и негодование других людей [2, 113].

Музыка Прокофьева высвобождает скрытую энергию, она открывает шлюзы, через которые выплескивается стихия, кажущаяся неуправляемой. Прокофьев открыл новые возможности жанра, представив его три конгениальных варианта. Концерты Прокофьева оказали большое влияние на дальнейшее развитие жанра (концерты Шостаковича, Кабалевского, Хренникова, Хачатуряна, Шнитке).

Жанр концерта и по сей день, вызывает активный интерес композиторов к себе.

Развитие в XX веке жанра «концерт» идет в двух направлениях: концерта «виртуозно», где главное действующее лицо – солист, и концерта «игрового», в котором на первом плане – диалог солиста и оркестра. Равноправие солиста и оркестра в диалоге и в демонстрации мастерства – вот что важно в «игровом» концерте, и поэтому не соревнование, а обсуждение нравственных и мировоззренческих точек зрения в центре внимания такого произведения.

Если сегодня мы отмечаем явную неустойчивость их типичного и облика и концепции, то в ближайшее время их стабилизация неизбежна. Предлагается дальнейшее более интенсивное использование нового инструментария и нового пространственного мышления в концертных жанрах.

Список литературы

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. ч. 1 и 2 – М. 1988. 415 с.
2. Дельсон В. «Фортепианное творчество и пианизм Прокофьева» – М, «Сов. композитор», 1973. 286 с.
3. Келдыш Ю.В. «История русской музыки» т.1, 1990. 431 с.
4. Разанова Ю. «История русской музыки» т.2. 1981. 310 с.
5. Ручьевская Е. – «П.И. Чайковский» – Л., «Музыка», 1985. 103 с.

Белан Софья Владимировна,
преподаватель кафедры камерного ансамбля
и концертмейстерской подготовки.
*Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова,
г. Ростов-на-Дону, Россия*

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ КАМЕРНО-АНСАМБЛЕВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В СОВРЕМЕННОЙ КОНЦЕРТНОЙ ПРАКТИКЕ

Актуальные тенденции в камерно-ансамблевом искусстве отражают характерные для нашего времени культурные и музыкальные процессы. Трансформации камерно-ансамблевого исполнительства – когда камерная музыка практически отошла от предустановленной жанровой определенности сочинений – складываются так, что из основных параметров камерных жанров остается только состав исполнителей.

Сегодня можно говорить о том, что жанр находится в системном кризисе – в соответствии с новыми сложившимися условиями функционирования и бытования.

Практику домашнего музицирования, многие десятилетия служившую основой и источником камерного музицирования, распространение звукозаписи, радиовещания и позже интернета поставило во второй половине XX века на грань исчезновения. В течение нескольких десятилетий массовый слушатель отчетливо предпочитал слушание музыки ее самостоятельному исполнению. В последние годы, впрочем, появляются статистические данные, свидетельствующие о том, что исполнение музыки в домашних условиях силами любителей испытывает что-то похожее на ренессанс. Количество камерных концертов в последние пару десятилетий ощутимо выросло повсюду в мире. Одной из причин этого роста называют повышение цен на концерты оркестров и солистов – оно, в свою очередь, вызвано ситуацией, в которой концертные выступления оказались для музыкантов основным, а подчас и

единственным источником дохода. В условиях, когда поход на концерт известного музыканта может оказаться не по карману, часть публики вернулась к самостоятельному исполнению камерных произведений. Вместе с тем, нет предпосылок к тому, чтобы количество этих любительских исполнений вернулось на уровень XIX или даже начала XX века. В целом, к началу XXI века камерная музыка переместилась из гостиной на сцену и стала частью концертной традиции.

Спад интереса к ансамблевому музицированию на рубеже XX–XXI веков был вызван появлением и широким распространением каналов передачи данных, благодаря которому стал возможен активный обмен музыкой между пользователями интернета. Сильнее всего от этого пострадала популярная музыка, но и классические записи проблема не обошла стороной. Это требует от современных исполнителей умения поддерживать в активном состоянии довольно обширный репертуар, а также обладания рядом качеств (выносливость, психологическая устойчивость и пр.), необходимых для успешной практики живых выступлений.

Цель данной статьи – осветить некоторые стороны современного камерно-инструментального исполнительства в контексте концертной практики, отметить определённые изменения и обозначить существующие актуальные тенденции.

Проблемы изменения функции камерной музыки и трансформации камерных жанров в современной музыкальной культуре остаются малоизученными. К сожалению, в современном музыкознании пока отсутствуют фундаментальные труды с анализом камерно-ансамблевого творчества современного периода. Классические работы по камерно-ансамблевому жанру (Асафьев Б., Готлиб А., Бялый И., Крейн Ю., Мильман М., Раабен Л.), а также ряд публикаций современных авторов (Боронина Т., Лукьянова Е., Логинова Н., Польская И. и т.д.) не затрагивают проблематики исторических изменений, трансформаций жанра. Актуальность данной темы не вызывает сомнений, и феномен камерно-ансамблевой музыки

эпохи второй половины XX века – начала XXI века представляет необычайно интересную область для всестороннего исследования.

Для изучения камерно-ансамблевого исполнительства в современной культуре важно разделить принципиально две области: композиторское творчество и концертную практику. Они существуют, разумеется, в тесной связи, но в данной статье хотелось бы более подробно остановиться именно на актуальных тенденциях в области концертной практики.

Анализ современной камерно-ансамблевого исполнительства XX–XXI вв. позволяет выделить важнейшие тенденции, в числе которых – стремление к синтезу художественного мышления, которое проявляется в отражении действительности через призму искусства прошедших эпох. Например, Г. Григорьева выделяет две мировоззренчески противоположные стилевые тенденции в музыке XX века: одна связана с ориентацией на дальнейшее развитие и обогащение норм и принципов классического искусства, другая – со стремлением к их радикальным преобразованиям в крайних формах, отрицающих вечные, апробированные временем идеалы [3; 15]. Л. Раабен отмечает: «Камерные жанры по своей природе благодарны для эксперимента, нахождения тонких деталей; они податливы, мобильны; в них легче, чем в жанрах монументальных “высветить” индивидуальные, специфические тембровые свойства каждого инструмента» [6; 346].

Современное камерно-ансамблевого исполнительство является важной частью существующего музыкального процесса, его эволюцию необходимо рассматривать во взаимодействии с основными тенденциями развития музыки на текущем этапе, которые очень многообразны. С точки зрения влияния на камерное исполнительство среди них наибольший представляют интерес следующие.

Со всей очевидностью проступает в сочинениях камерных жанров XX–XXI века тенденция, связанная с разграничением двух стилей – камерного и концертного, соответственно, принцип концертного исполнительства культивируется в двух стилевых направлениях: неоклассическом, где

воссоздается свободно-импровизационный характер музицирования, и позднеромантическом, где преобладает виртуозная трактовка партий.

Не менее важной тенденцией становится начавшееся в конце XIX века, продолжавшееся в течение XX века и сохраняющееся в XXI веке стремление к детализации инструментального письма. Композиторы стремятся ко все большему контролю за различными параметрами музыкального языка, активно вводят в произведения редкие и нетрадиционные исполнительские техники и приемы звукоизвлечения. Как следствие, повышаются профессиональные требования, предъявляемые к исполнителям. Современный камерный музыкант-исполнитель должен обладать обширными и углубленными знаниями возможностей своего инструмента, а также умением подчинять свои навыки детализированным (и подчас довольно сложным) заданиям, которые ставит перед ним композитор.

Одно из следствий вышеназванной тенденции – усложнение и индивидуализация внешнего облика камерных партитур. Для современного камерного музыканта одним из профессиональных требований становится умение разбираться в основных видах нетрадиционной нотации и знакомство с литературой по проблемам современной нотной записи. Другое следствие той же тенденции – индивидуализация камерных составов в XX веке. Начавшись с двух ставших каноническими составов Шенберга (в Камерной симфонии и «Лунном Пьере»), практика сочинения музыки для нетрадиционных составов, с трактовкой всех участников как равноправных солистов, стала существенным фактором развития музыки во второй половине XX века. Место симфонического оркестра в качестве основного проводника новых композиторских идей занял «оркестр солистов» – состав, оркестровый по происхождению, но камерный по сущности. В послевоенные годы в Европе и мире появилось большое число подобных ансамблей, отличающихся мобильностью и широтой репертуарных и эстетических устремлений. Основные среди них – французские Ensemble Intercontemporain и 2e2m, австрийский Klangforum Wien, немецкий Ensemble Modern, голландский ASKO

Schoenberg Ensemble, российские МАСМ и Студия новой музыки. Эти и другие коллективы являются важнейшей частью современного камерного музицирования.

С середины XX века набирает силу новая тенденция аутентичного исполнительства (HIP – Historically Informed Performance Practice). Начавшись с попытки исполнять барочную музыку на оригинальных инструментах, ориентируясь на исполнительские техники, описанные в трактатах времен создания произведений, в дальнейшем эта практика вобрала в себя более широкий спектр музыкальных явлений. Выйдя за пределы эпохи барокко, аутентисты применили те же принципы к исполнению классико-романтической музыки.

Идея исполнения музыки Шопена, Мендельсона, Брамса или Равеля на роялях соответствующей эпохи (которые в некоторых параметрах конструкции и звучания довольно сильно отличаются от современных концертных инструментов) постепенно распространяется все шире. Исполнение же музыки Баха и его современников на роялях XXI века, не по уртексту, а по редакциям Муджеллини и других музыкантов поздней романтической эпохи, без знания практики генерал-баса и основ орнаментики – такой подход в настоящее время воспринимается не как норма, а скорее как редкая странность или пережиток уже ушедшей эпохи. Современный камерный музыкант, безусловно, должен быть в курсе этих тенденций. По меньшей мере, выбор инструмента и редакции нотного текста из вспомогательного и второстепенного фактора перемещаются в область сознательно принимаемых исполнителем творческих решений.

В современном исполнительстве также существует тенденция освоения альтернативных пространств за пределами концертных залов. Новыми площадками для проведения концертов становятся заброшенные цеха заводов, музеи, торговые центры, кофейни, парки, искусственные острова (как в австрийском Граце). Иногда такие публичные пространства формируются и в помещениях бывших городских квартир – исполняемая там музыка может претендовать на, своего рода, обновленный «камерный» статус в

первоначальном смысле слова. Также заметна (особенно в связи с аутентичным исполнением) и любопытная тенденция камерной трактовки симфонической музыки. Так, голландский пианист Артур Схондервуд (Arthur Schoonderwoerd) вместе с ансамблем *Cristofori* выпустил записи фортепианных концертов Бетховена, в которых используется сильно уменьшенный, в сравнении с обычным состав оркестра и, в частности, струнная группа представлена пятью солистами. При концертном исполнении баланс между группами оркестра в таком случае заметно смещался бы в сторону духовых – но в записи он может быть выровнен искусственно на этапе сведения фонограммы. Штриховые и динамические решения в этой интерпретации также явно вдохновлены практикой камерного музицирования.

Еще одна важная тенденция, влияющая на эволюцию камерного исполнительства – прогресс в области техники и возможностей звукозаписи. Прежде всего, появление и развитие звукозаписи и коммерческого радиовещания произвело революцию в популярной музыке. Результатом этой революции стало вытеснение классической музыки на периферию внимания публики. Если в середине XX века продажи классической музыки составляли, по некоторым данным, примерно половину от всех продаж звукозаписей, то к концу века эта доля упала приблизительно до 3%, вдобавок уменьшившись в абсолютных величинах в связи со случившимся на рубеже веков резким спадом продаж физических носителей. Такое сужение рыночного сегмента классической музыки привело к росту конкуренции между исполнителями, а конкуренция, в свою очередь, способствовала формированию новых репертуарных стратегий, заключающихся в поиске и предложении уникального или, по крайней мере, редко исполняемого материала. Как следствие, произошло резкое расширение круга исполняемых и записываемых произведений, гораздо шире распространилась также практика исполнения и записи так называемых «интегралов» – полных собраний всех сочинений данного автора в определенном жанре или для определенного состава.

Следует также отметить тенденцию к расширению количества применяемых в современной концертно-исполнительской практике электроинструментов (скрипка, альт, виолончель, фортепиано, синтезатор). Они более неприхотливы в эксплуатации, подключении и настройке звука, обладают широкими возможностями звуковых и тембральных диапазонов. Исполнители повсеместно прибегают к звукоусилению с помощью различных микрофонов, в том числе и тех, что прикрепляются к инструментам. Часто исполнители используют в своих выступлениях звукоизвлечение, не свойственное собственным инструментам: пиццикато на рояле, стук ладонями и пальцами по декам у струнных, игра на гитаре с помощью электросмычка (Ebow Plus). Музыканты могут принимать необычные положения с инструментом – стоя играть на виолончели, играть на скрипке, держа ее за спиной и пр.

Что эти тенденции означают для будущего камерной музыки? «С техническими достижениями возникли новые вопросы эстетики и социологических изменений в музыке», – пишет аналитик Бэрон. «Эти изменения часто приводили к обвинениям, что технология разрушила камерную музыку и что технический прогресс находится в обратной пропорции к музыкальной ценности. Свирепость этих нападений только подчеркивает, насколько фундаментальный характер носят эти изменения...» [Цит. по: 7, 16].

Конечно, сегодня практически не существует таких домов, где, как в прошлые века, в окружении узкого круга лиц исполняется камерная музыка. Однако, вопреки сложившимся обстоятельствам, данное направление остается востребованным. Залы камерной музыки во многих странах собирают множество поклонников, как произведений классических композиторов, так и современных авторов. Регулярно проходят фестивали, на которых известные и начинающие исполнители делятся своим искусством, многочисленные общества посвящены поддержке и исполнению камерной музыки. Так что задача науки – наблюдать за этими процессами, выявляя их исторические корни и новации, рождённые новыми обстоятельствами жизни и новым образом мира.

Список литературы

1. Асафьев Б. Современный инструментализм и культура ансамбля. – М., 1978.
2. Бялый И. Из истории фортепианного трио: Генезис и становление жанра. – М.: Музыка, 1989.
3. В кн.: Григорьева Г. Стилевые проблемы русской советской музыки второй половины XX века (50-80-е годы). – М., 1989. – С. 15, 46.
4. Камерный ансамбль: педагогика и исполнительство / сб. ст./ Ред.-сост. К.Х. Аджемов. – М.: Музыка, 1979.
5. Польская И. Камерный ансамбль: история, теория, эстетика. – Харьков: ХГАК, 2001.
6. Раабен Л. Камерная инструментальная музыка // Музыка XX века: очерки в 2 ч. Ч. 2, кн. 3. М.: Музыка, 1980. – С. 346–406. .
7. Микушкин В.В. Современные тенденции в камерно-ансамблевом исполнительстве //Камерный ансамбль: педагогика и исполнительство. – М., 2012. – С.12-13.

Гаврилова Ольга Анатольевна,

доцент кафедры фортепиано.

ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»,

г. Орел, Россия.

Латышева Н.А.,

студентка 3 курса, факультет художественного творчества.

ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»,

г. Орел, Россия

ЕДИНСТВО МУЗЫКИ И СЛОВА В РОМАНСАХ С.И. ТАНЕЕВА НА СТИХИ А. ФЕТА

С.И. Танеев – ученик П.И. Чайковского по композиции и Н. Рубинштейна по классу фортепиано – занял видное положение в музыкальном мире конца 19 века, а к началу 20 века стал одной из ведущих фигур русской музыки.

С.И. Танеев – один из самых образованных музыкантов своего времени: выдающийся композитор, крупнейший пианист, активный музыкально-

общественный деятель, превосходный педагог. Он обладал большой эрудицией не только в вопросах музыки, но и в других областях знаний. Его внимание привлекали проблемы философии, истории и естествознания, изобразительного искусства и литературы.

Облик С.И. Танеева во многом определяется его человеческими качествами. Многочисленные и разнообразные документы-рукописи, письма, дневники, воспоминания современников, освещая черты личности Танеева, рисуют облик человека, обуздывающего стихию силой разума, верящего в общественный прогресс и возможности разумного устройства жизни [1].

Созданные им произведения впечатляют внутренней правдивостью, чистотой и ясностью выраженных в них чувств. Душевная скромность и застенчивость С.И. Танеева делают эти чувства сдержанными, заставляют избегать непосредственных эмоциональных порывов. «Я всегда стесняюсь высказывать свои впечатления, – писал С.И. Танеев в письме к А.С. Аренскому, – даже в театре не люблю, чтобы около меня сидели знакомые. Ибо терпеть не могу высказывать, что я чем-нибудь взволнован или что-нибудь произвело на меня впечатление».

Музыка С.И. Танеева отличается мудрой сосредоточенностью, серьёзностью, что характеризует особый склад его ума. «Каждая мысль, – говорит Б.В. Асафьев, – принимает у Танеева облик зрелого, обдуманного высказывания. Словно, прежде, чем оказаться зафиксированной на бумаге, она прошла длительный искус в тайниках сознания, пока не получила разумно отточенной, вычеканенной формы» [2].

Романсы С.И. Танеева занимают видное место в его наследии. К этому жанру композитор обращался на протяжении всего творческого пути. Первые опыты создания романсов относятся к 70-80 годам 19 века. В этот период времени С.И. Танеев часто живёт у своих друзей Масловых в Селище на Орловщине. Фёдор Иванович Маслов – страстный любитель музыки и других искусств (в прошлом соученик П.И. Чайковского по Училищу правоведения) – выпускал юмористический рукописный журнал под названием «Захолустье». В

нём размещались мелкие рассказы и стихотворения, пародии, каламбуры, эпиграммы и карикатуры. В приложении к журналу помещались небольшие музыкальные произведения: романсы, дуэты, трио, хоры. Автором этих вокальных миниатюр был С.И. Танеев.

Само направление журнала обязывало к созданию романсов типа жанровых сценок или шуточных пародий. Также в сборник входили и романсы, содержанием которых являлась любовная лирика. Здесь С.И. Танеев оставался в кругу интонаций бытового романса, часто звучавшего в семье Масловых.

Если вокальные произведения для журнала «Захолустье» можно было считать типичными сочинениями на случай, то в эти же годы С.И. Танеевым создаются произведения, обладающие большой художественной ценностью. Среди них и два романса на стихи А. Фета «В дымке-невидимке» (1883 г.), «Люди спят» (1877 г.).

По настроению, средствам музыкального выражения оба романса близки вокальной лирике П.И. Чайковского. В стихотворениях, которые использует С.И. Танеев, преобладает одно поэтически светлое настроение, которое выявляется и обобщается музыкой [4].

К выдающимся откровениям отечественной вокальной лирики относится романс «В дымке-невидимке». Романс проникнут выражением томной неги, порождённой созерцанием ночного, озарённого лунным светом сада. Душевное переживание сливается с картиной окружающей природы. Романс не имеет вступления. Простая, но выразительная фактура аккомпанемента целиком подчинена нежной, ласковой мелодии голоса, создавая впечатление невесомости, покоя, гармонии.

Стихотворение А. Фета «В дымке-невидимке» очень музыкально и поэтично. Его отличают недосказанность, неуловимая смена нюансов, оно само как бы подёрнуто дымкой.

В дымке-невидимке
Выплыл месяц вешний,
Цвет садовый дышит
Яблонью, черешней.

Так и льнёт, целуя
 Тайно и нескромно.
 И тебе не грустно?
 И тебе не томно?

В романсе «Люди спят» любовное признание высказано открыто и щедро, мелодия широко распета, партия фортепиано богата мелодическими подголосками. Сжатое вступление из четырёх тактов с поющим верхним голосом выдаёт нам тайну будущих лирических томлений:

Люди спят; мой друг, пойдём в тенистый сад.

Мелодия, выражающая одновременно и сдержанность и волнение, погружает нас в атмосферу радости и нежности.

Люди спят, одни лишь звёзды к нам глядят, –
 продолжает поэт, словно переживая мгновенье, которое пройдёт и больше не повторится.

Да и те не видят нас среди ветвей
 И не слышат, слышит только соловей...

Какой удивительный покой в музыке, он влечёт нас к чудесной мелодии –
 песнь соловья сменяется той тишиной, которая рождается меж взглядами влюблённых:

Да и тот не слышит: песнь его громка.

Оцепенение проходит, как вопрос повисает фраза:

Разве слышат только сердце да рука.

Но прочь сомненья: два человеческих существа переживают незабываемое мгновение своего бытия.

Слышит сердце, сколько радостей земли,
 Сколько счастья сюда мы принесли... [3]

После 70-80-х годов в романсовом творчестве С.И. Танеева наступает длительный перерыв. Интерес к камерно-вокальному творчеству возрождается с начала 90-х годов. Появляются новые темы, образы. С.И. Танеев обращается к модной в то время символистов с её филигранной поэтической формой и музыкальностью стиха.

Начиная с 1908 года, композитор называет свои романсы «стихотворениями для голоса с фортепиано». Мелодии вокальных партий становятся близки его инструментальным темам. Настроения и образы отражают душевный мир композитора.

Камерно-вокальная музыка С.И. Танеева – явление 20 века. В ней сосуществуют и сложно взаимодействуют черты традиционные, сложившиеся в мировой и особенно русской камерно-вокальной музыке предшествующих десятилетий, и черты новые, уже всецело связанные с современностью.

Глубокая человечность, огромное мастерство, оптимизм, прославление человеческого разума и воли, красоты окружающей природы – таково существо творений С.И. Танеева, представляющих большую художественную и познавательную ценность, богатый материал для исполнителей и исследователей.

Список литературы

1. Алексеев П.В. Фет. Философы России XIX – XX столетий. Биографии, идеи, труды / П.В. Алексеев – изд. 4, перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2002.
2. Плужников, К.И. Вокальное искусство. – СПб.: «Издательство Планета музыки»; «Издательство Лань», 2013. – 112 с. (Режим доступа: *Электронно-библиотечная система «Издательства «Лань»*. <http://e.lanbook.com>)
3. Ручьевская Е. О соотношении слова и мелодии в русской камерно-вокальной музыке начала XX века // Русская музыка на рубеже XX века / Ред. М.К. Михайлов, Е.М. Орлова. М.- Л.: Музыка, 1966.
4. Серебряный век русской поэзии / Сост., вступ. ст., примеч. Н.В. Банникова; худож. А. Красильщикова. М.: Просвещение, 1993.

Гаврилова Ольга Анатольевна,
доцент кафедры фортепиано.
*ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»,
г. Орел, Россия.*

Однокольцева Елена Михайловна,
студентка 4 курса, факультет художественного творчества.
*ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»,
г. Орел, Россия.*

СТИЛЕВЫЕ И ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРТЕПИАННЫХ МИНИАТЮР А.К. ЛЯДОВА

А.К. Лядов, русский композитор, дирижер, педагог, профессор Петербургской консерватории, внес большой вклад в историю развития и становления жанра фортепианной миниатюры.

Творчество композитора предвосхищает ведущую тенденцию искусства начала нового XX столетия – тенденцию к камерности форм. Уникальность стиля Лядова-миниатюриста заключаются в способности в избранных жанровых областях чутко откликаться на различные тенденции и веяния времени. Конец XIX начала XX века, является периодом «второй волны» романтических тенденций, ознаменованный расцветом лирических концепций, тяготением к камерности форм и пропорций, изяществу, интеллектуализму и тонкой детализации выражения, в тоже время, временем преобладания вопросов философского плана, интереса к своему национальному прошлому, к народно-сказочным и фантастическим сюжетам. Творческие принципы ведущих направлений начала XX столетия оказываются внутренне близки и созвучны мироощущению Лядова-миниатюриста, но и определяют некоторые художественно-образные и стилевые новации творчества: ярко высвечивающийся его самобытный талант как художника малого формата и свидетельство о постепенной эволюции эстетического мышления композитора. Миниатюра, как наиболее свойственная природе его дарования форма творческого самовыражения, отвечает стремлению к освоению новых путей в

искусстве, поиску новых форм организации звукового материала в избранных жанровых пределах.

А.К. Лядова по праву можно считать создателем жанра русской прелюдии. Композитору принадлежит приоритет в прочном утверждении на русской почве жанра прелюдии, воплощающей множество тонких психологических оттенков, душевных состояний, раскрывающей мир хрупких, мечтательно-элегических образов, и жанра мазурки, насыщенной народно-песенными интонациями, полифоническими приемами, генетически связанными с традициями народного многоголосия, представляющей высокохудожественный синтез исконно народных и профессиональных основ творчества.

Прогрессивная роль А.К. Лядова заключается в «профессионализации» жанра, тесном сплетении в нем западноевропейских и русских традиций, преломлении современных творческих идей, главной из которых является взгляд на миниатюру как на жанр, потенциально близкий жанрам народного искусства. Фортепианная миниатюра, с ее чистотой и логичностью голосоведения, стройностью формы, ясностью фактуры, с ее необыкновенной концентрацией на нюансах служит для А.К. Лядова идеальным средством выявления «жизни», красоты звука, его внутреннего движения, красок и света, свидетельствуя об осознанных поисках новых путей в духовном освоении и звуковом отражении действительности.

А.К. Лядов вырос и был воспитан на русской музыкальной классике, на сочинениях великих соотечественников: М.И. Глинки, А.П. Бородина, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, П.И. Чайковского. Внутренняя уравновешенность и завершенность, а также особая бережливость, мелодичность, изящество – все эти свойства фортепианных произведений А.К. Лядова присуще также классическим сочинениям русской фортепианной музыки.

Фортепианное письмо А.К. Лядова характеризуется преимуществом мелодического голоса, преобладанием горизонтали над вертикалью,

композитор предпочитает аккордовым комплексам мелодизацию всей музыкальной ткани. Вся фактура произведений полифонична, особенно скрытым многоголосием. На этом основан любимый композитором двухголосный тип фортепианной фактуры, насыщенной логичным скрытым голосоведением; наиболее часто он встречается в быстрых прелюдиях. В произведениях А.К. Лядова можно наблюдать преобладание трех- и шестодольных размеров над двух- и четырехдольными. Трехдольность определена конкретными жанрами: мазурками, вальсами. Часто композитор вносит трехдольную ритмическую пульсацию в четные размеры путем введения триолей. Тяготение А.К. Лядова к трехдольности связано не только с влечением композитора к танцевальным жанрам. Оно диктовалось художественной индивидуальностью композитора, его творчеству присущи мягкость выражения, поэтичность, светлая жизнерадостность и юмор.

Жанровые разновидности индивидуально преломляют в себе многообразие художественной картины мира. В прелюдиях и пасторалях А.К. Лядов стремится к максимально широкому охвату образности, а в жанрах, связанных с определенным, более конкретным типом содержания, например, в пьесах повествовательно-эпической, «кукольно-игрушечной», сказочно-фантастической образной сферы он углубляет ее, выявляя бесконечное множество нюансов. Прелюдия привлекала его своей гибкостью, способностью передавать различные настроения в сжатой, лаконичной форме. По форме прелюдии А.К. Лядова представляют одночастные построения, характер движения первых тактов определяет в них все дальнейшее развитие.

Особая группа лирической сферы – кантиленные прелюдии. Они более неторопливого характера, имеют песенную природу, особое звукоизвлечение. К лирической сфере относятся еще несколько программных произведений других жанров, таких как ласково-напевная «Колыбельная» соч. 24 № 2, сочная по колориту «Баркарола» соч. 44, а также примыкающая к этому жанру «Канцонетта» соч. 48 № 2. Среди фортепианных миниатюр А.К. Лядова много

пьес танцевальных жанров – мазурок и вальсов, каждая из которых обладает индивидуальными чертами.

Заметное место в фортепианном творчестве композитора принадлежит жанру мазурки. Ритм мазурки сочетается с русскими народно-песенными интонациями. Многие из мазурок композитора носят характер народно-жанровых сцен. Разнообразные по фактуре и настроению, они воссоздают образ польского танца. А.К. Лядов является предшественником русских, глубоко национальных фортепианных мазурок и прелюдий в творчестве А.Н. Скрябина и С.В. Рахманинова. Этюды по своим настроениям наиболее «безмятежные» и светлые сочинения А.К. Лядова. Они не представляют большой технической трудности, несмотря на то, что каждый из них посвящен определенному виртуозному приему. Особенно интересна в этюдах ритмическая сторона, которая сочетает разные комбинации размеров в правой и левой руках.

Наиболее крупные фортепианные произведения А.К. Лядова – два вариационных цикла: «Вариации на тему романса М.И. Глинки «Венецианская ночь»» и «Вариации на польскую народную тему». Два этих цикла сочетают в себе характерные черты миниатюр композитора, которые, благодаря свободе развития интонационных элементов, приближаются к самостоятельным законченным пьесам, что придает этим произведениям в целом оттенок сюитности. Но среди фортепианных сочинений А.К. Лядова встречается ряд произведений, которые имеют черты, отличающиеся от перечисленных характерных черт стиля: широкое использование октав, преимущественно в левой руке, в быстром движении, массивной аккордовой техники, элементы оркестрового звучания. В мазурках, «Куколках», Балетных номерах повышено значение вертикали, аккордовых комплексов, танцевальности, подчеркнутость ритма, которые отличаются от характерной лирики А.К. Лядова.

Закономерны связи между фортепианным стилем композитора и его собственным пианизмом. Манера игры А.К. Лядова носила оттенок

камерности, звук был лишен большой силы и глубины. Но технический аппарат у него был достаточно развит, он владел им свободно и уверенно. Слышавшие исполнение А.К. Лядова отмечают, прежде всего, «величайшее изящество, тонкость, звуковое очарование и огромную, как бы «говорящую» выразительность интонирование» [11, 34]. Все перечисленные черты пианизма А.К. Лядова с его мягкостью, «бисерным» legato, ясностью и «одухотворенной разумностью» [1, 76] органически связаны с характерными особенностями фортепианного стиля и эстетикой композитора.

А.К. Лядов является талантливым, глубоко национальным композитором, творчество которого предстаёт знаковым, в силу творческой связи поколений отечественных композиторов. Стиль композитора – закономерный этап в процессе эволюции русской музыкальной культуры и в своём становлении предвосхищает ведущую тенденцию искусства начала нового XX века – тенденцию к камерности форм. Обращение А.К. Лядова к жанру миниатюры является опережением времени, предугадыванием важной роли воздействия на слушателя музыкального образа в сжатой и лаконичной форме.

Список литературы

1. Асафьев, Б.В. Русская музыка XIX и начала XX века. [Текст] / Б.В. Асафьев. – Изд. 2-е. Л.: Музыка, 1979. – 334 с.
2. Асафьев, Б.В. Шопен в воспроизведении русских композиторов. [Текст] / Б.В. Асафьев. – Избр. Труды. М., 1955. – Т. 4.
3. Бойков, В.Г. А.К. Лядов мастер фортепианной миниатюры. [Текст] / В.Г. Бойков. – Киев: Изд-во «Украина», 1985. 8-10 с.
4. Зенкин, К.В. Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма. [Текст] / К.В. Зенкин. – М.: БИ, 1997. – 415 с.
5. Михайлов, М.К. А.К. Лядов. Очерк жизни и творчества. [Текст] / М.К. Михайлов. – Изд. 2-е, доп. Л.: Музыка, 1985. – 204 с.

Горбулич Галина Валентиновна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории,
истории музыки и инструментальной подготовки.
*Институт культуры и искусств Луганского национального университета
имени Тараса Шевченко, г. Луганск*

ЖАНРОВОЕ РАЗВИТИЕ КАМЕРНО-АНСАМБЛЕВОЙ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ XX СТОЛЕТИЯ

Камерные жанры занимают особое место в музыкальном искусстве XX столетия, характерной чертой которого, по мнению искусствоведов, являются многочисленные жанрово-стилевые музыкальные эксперименты, а также инструментальные новации, позволившие композиторам общаться как с огромной, так и элитарной слушательской аудиторией, которая способна оценить субъективность содержания музыки новых направлений.

Выдающиеся образцы камерной музыки XX столетия были созданы А. Глазуновым, С. Рахманиновым, С. Танеевым (для которого камерный ансамбль стал основным родом творчества), Н. Мясковским, К. Дебюсси, М. Равелем, М. Реггером, А. Шёнбергом, А. Бергом, П. Хиндемитом, Б. Бартоком, Б. Бриттеном, С. Прокофьевым, Д. Шостаковичем, Б. Лятошинским, А. Шнитке, Б. Тищенко, С. Слонимским, С. Губайдуллиной, Б. Чайковским и др.

Всесторонне теоретико-культурологическое исследование камерного ансамбля как культурного и жанрового феномена позволило И. Польской прийти к выводу о том, что кристаллизация камерно-ансамблевой семантики в процессе исторического становления ансамблевой культуры как социокультурного феномена происходила преимущественно по следующим направлениям: 1) в движении от коллективно-группового сознания (безлично-единообразного) – к усилению роли личности, самоощущения своего Я в совместном взаимодействии партнеров; 2) от индифферентности тембра как индивидуальной характеристики ансамблевой партии (смысловой «необозначенности») – к его максимальной ролевой персонификации и

семантизации; 3) от изменения функциональной «маски» ансамблевого «голоса», которая скрывает индивидуальные черты и свободно надевается разными инструментальными партиями, – к подчеркнуто персонифицированному «характеру» исполнительских ролей в ансамбле; 4) от эстетической «невыделенности» ансамбля – к кристаллизации развитой жанровой системы и формированию константных камерно-ансамблевых жанров, обладающих собственной семантикой [5, 251 - 256].

Анализ развития ансамблевых жанров в контексте исследования камерного ансамбля позволил И. Польской систематизировать эти жанры по нескольким группам: 1) на основе уровня их жанровой стабильности; 2) по количественной структуре (в зависимости от состава участников и числа ансамблевых партий); 3) по качественной структуре, включающей исполнительскую атрибуцию (вокальную, инструментальную), темброво-акустические и органо-логические характеристики ансамбля [4].

Искусствоведы, исследующие различные аспекты камерно-ансамблевой музыки (Т. Гайдамович, В. Макушкин, И. Польская, Л. Раабен, А. Радвилович, Л. Царегородцева и др.), среди основных тенденций камерно-ансамблевого искусства XX века, определивших специфику его жанрового развития, отмечают: 1) использование необычных инструментальных составов; 2) применение тембровых новаций (в том числе, на специально приготовленных («препарированных») инструментах, что не только значительно расширило акустические возможности инструментов, но и кардинально изменило устоявшиеся нормы исполнительства); 3) обращение к монотембровым композициям.

В частности, А. Радвилович выделяет тенденцию к расширению инструментария новой музыки второй половины XX века как ведущую тенденцию художественной практики XX столетия, которая определила специфику жанрового развития камерно-ансамблевой музыки. Эта тенденция, по мнению искусствоведа, проявляется как в совмещении традиционных и нетрадиционных ансамблевых составов, так и в новых формах

инструментального музицирования (мини-оркестровые, монотембровые и ансамбли ударных инструментов), а также расширенной трактовке инструментов, как важной особенности современного композиторского творчества, и расширении функций музыканта-исполнителя при создании новых инструментальных произведений [6, 10-11].

«Эмансипация ритмо-тембрового мышления» (В. Макушкин), характерная для музыкального искусства XX столетия, совершенствование ритмо-тембровых качеств камерной музыки привело к созданию специальных камерно-ансамблевых составов и, соответственно, новых жанров камерно-ансамблевой музыки, получивших всестороннее развитие: камерный концерт, камерная симфония, а также «гибридные» жанры.

Исследуя тенденции современной камерно-ансамблевой музыки, В. Макушкин отмечает, что тенденция эмансипации ритмо-тембрового мышления впервые проявилась в таких произведениях, как «Ионизация» Э. Вареза для 41 ударного инструмента и двух сирен (1931), где наряду с традиционными ударными инструментами включены и «экзотические» инструменты, а также в «Сонате для двух фортепиано и ударных инструментов» Б. Бартока, где два ударника играют на 12 различных инструментах (1937). Указанная тенденция также получила свое продолжение в таком «знаковом» для всей современной музыки сочинении, как «Молоток без мастера» П. Булеза (1954), написанном в виде цикла в 9 частях для контральто, альтовой флейты, ксилоримбы, вибратона, ударных инструментов, гитары и альты в их различных сочетаниях.

Таким образом, совершенствование ритмо-тембральных качеств камерной музыки приводит к рождению отдельных ансамблей ударных инструментов, специально приуроченных для исполнения такой музыки, а впоследствии, во второй половине XX века, – к образованию постоянно действующих ансамблей, среди которых наиболее известны «Les Percussions de Strasbourg» (1962) и «Ансамбль Марка Пекарского» (1976) [3, 162].

В качестве примера монотембрового инструментального ансамбля можно также назвать брасс-квинтет, который представляет собой разновидность камерного ансамбля, состоящего из пяти медных духовых инструментов, и, по сути, являющегося компактным по составу духовым оркестром. Репертуар большинства брасс-квинтетов (например, AmericanBrass, AtlanticBrass, CanadianBrass, ChicagoBrass, EmpireBrass, NewYorkBrass и др.) состоит преимущественно из транскрипций музыкальных произведений, созданных для другого состава исполнителей. Однако в последние десятилетия, в связи с ростом популярности брасс-квинтетов во всём мире, появились оригинальные сочинения для подобного типа ансамблей, в том числе и достаточно известных композиторов, среди которых: М. Арнольд (два Брасс-квинтета), Л. Бернстайн («Танцевальная сюита»), В. Буяновский («Балетная сюита»), П. Хиндемит («Утренняя музыка»), В. Эвальд (четыре Брасс-квинтета). Таким образом, можно утверждать, что во второй половине XX столетия появляется новый жанр камерно-ансамблевой музыки для медных духовых инструментов – жанр камерного ансамбля для брасс-квинтета [1].

В первой половине XX столетия возникли и новые жанры камерно-ансамблевой музыки, которые получают в дальнейшем всестороннее развитие: «камерный концерт» (например, А. Берг «Камерный концерт» для фортепиано, скрипки и 13 духовых инструментов (1923 – 1925); «камерная симфония» (например, А. Шёнберг «Камерная симфония» для 10 духовых инструментов и смычкового квинтета (1906), А. Казелла «Симфония» для кларнета, трубы и фортепиано (1932); «музыка для ...» (например, Б. Барток «Музыка для струнных, ударных и челесты» (1936). Данный исторический период отмечен появлением и так называемых «гибридных жанров», сочетающих ансамблевую игру, например, с голосом (А. Шёнберг «Лунный Пьеро» (1912), И. Стравинский «Прибаутки» (1914) и др.), или с голосом и пантомимой (например, В. Щербачев «Нонет» для флейты, арфы, фортепиано, струнного квартета, женского голоса (без слов) и исполнителя пластических танцев (1919) [2].

Современные камерные сочинения, по мнению музыковедов, нередко ломают традиционные представления об ансамбле, но сохраняют главные стилевые черты ансамблевой музыки, не переходя при этом в категорию музыки для камерного оркестра [3, 162-163]. Несмотря на тот факт, что в отдельных произведениях количество инструментальных партий может достигать 24-х, главной отличительной чертой ансамбля остается принцип объединения равноправных солирующих голосов.

Таким образом, отмечают искусствоведы, камерно-ансамблевое искусство XX столетия переросло из разряда «экспериментальной лаборатории» в интереснейшую область деятельности лучших композиторских и исполнительских сил. Ансамблевая музыка сегодня выступает генератором новых творческих идей и ретранслятором самых передовых представлений человека о современном музыкальном искусстве [3, 162].

Список литературы

1. Брасс-квintет (Википедия) [Электронный ресурс] / Режим доступа: // <http://ru.wikipedia.org>. – Загл. с экрана.
2. Житомирский Д. Западный музыкальный авангард после Второй мировой войны / Д. Житомирский, О. Леонтьева, К. Мяло. – М. : Музыка, 1990. – 253 с.
3. Макушкин В.В. Современные тенденции в камерно-ансамблевой музыке / В.В. Макушкин // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 11 (192). – С. 161 – 165.
4. Польская И.И. Камерный ансамбль: История, теория, эстетика: монография / И.И. Польская. – Х.: ХГАК, 2001. – 396 с.
5. Польська І.І. Камерний ансамбль: Теоретико-культурологічні аспекти: дис. ... д-ра мистецтвознавства: 17.00.03 / Польська Ірина Ільїнічна. – К., 2003. – 435 с.
6. Радвилович А.Ю. Инструментарий новой музыки камерных жанров второй половины XX века (на примере творчества зарубежных композиторов 1960 – 1980 гг.): дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.09 / Радвилович Александр Юрьевич. – СПб., 2007. – 228 с.

Дудин Анатолий Леонидович,
профессор кафедры эстрадно-джазового искусства в образовании,
шеф-редактор журнала «Оркестр»,
заслуженный работник культуры РФ,
академик международной академии информатизации,
лауреат международной премии MIDWESTCLINIC (Чикаго 2013).
*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
(МПГУ), г. Москва, Россия.*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ОРКЕСТРОВО-АНСАМБЛЕВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

В настоящее время мир открыт для всех, мы сегодня можем принять участие в международных форумах, пользуемся Интернетом и имеем представление, на каком уровне находятся наши коллеги. Анализируя зарубежные фестивали оркестровой музыки, на которых мне удалось побывать за последние годы, я прихожу к мнению, что главные достижения и соответствующий высокий исполнительский уровень у наших коллег состоит в том, что традиции, которые были у них заложены ранее, постоянно развиваются и обогащаются. В отличие от нашего отечественного опыта, здесь нет больших перерывов и разрушений. А для музыкального искусства, тем более оркестрового исполнительского, такие потери восполнимы только временем.

Развитие оркестрово-ансамблевой музыки за рубежом, внимание и интерес к этому жанру очевидны, и нам, откровенно говоря, приходится радоваться за коллег. Востребованность, поиски лучшего создают платформу и объективные условия для развития всего, что связано с этим видом искусства. Оркестрово-ансамблевое исполнительство, педагогика, композиция, конкурсно-фестивальное творчество, сопутствующая деятельность издательств, производство аксессуаров и музыкальных инструментов, коллективное музицирование в общеобразовательном цикле на всех этапах образования,

общее отношение и внимание к этому жанру со стороны государства, естественно, влияют на исполнительский уровень и общую культуру.

Главной движущей силой, экспериментальной базой и основой оркестрово-ансамблевого музицирования являются здесь коллективы колледжей, университетов, высших школ музыки и оркестровых школ. Оркестры и ансамбли этих учебных заведений, всегда мобильные, не зависящие от ведомственных задач, выполняют роль проводников нового. Молодые музыканты и их наставники, не останавливаясь на достигнутом, смело берутся за решение новых задач, расширяют и обновляют свой репертуар, составы оркестров и ансамблей, выбирают для своего обучения приемлемые методики и системы.

Высокая исполнительская культура: чистое интонирование, культура звуковедения, техническая оснащённость, тембровые краски и их сочетание в оркестре и ансамбле, разнообразные ритмические поиски, расширяющиеся возможности ударных инструментов, многообразие нетрадиционных подходов к аранжировкам и инструментовкам, огромное количество новых современных музыкальных сочинений, масса композиторов, пишущих для духовых инструментов, ансамблей и оркестров, производство современных инструментов для любого возраста, вкуса, уровня и поставленных задач (исторические инструменты, и современные специальные – от сопранино до контрабаса всех разновидностей духовых, маршевые брасс – инструменты, разнообразный парк ударных и т.д.). Формируются различные виды оркестров: разделение на возрастные и исполнительские уровни, концертные симфонические составы, брасс- и марш-бенды, фанфарные и ударные группы; соответствующий для этих составов репертуар, программы, нотные и аудио приложения.

Все эти достижения зарубежных коллег доказывают, что наше искусство востребовано и переживает свой ренессанс. Тембральное богатство, красота и сила звучания духовых ничем не заменимы, и XXI век утвердит это.

Возрождение исторических основ расширяет круг желающих посвятить своё творчество именно этому жанру, предоставляет разнообразный, интересный фронт воплощения своего творчества для композиторов, аранжировщиков и инструментовщиков.

Сегодня зарубежным дирижёрам нетрудно подобрать необходимый репертуар для своего оркестра, имея в виду состав своего коллектива, его возможности и направление. Стало нормой для профессиональных и учебных оркестров иметь своего профессионального композитора и аранжировщика, которые учитывают не только технологические возможности оркестровых исполнителей и дирижёров, но и их физиологические, психологические и другие качества. На разнообразных фестивалях, конкурсах, конференциях, обязательно проводятся презентации новых современных сочинений, перед которыми проходят предварительные прослушивания или конкурсы, и только лучшие из них демонстрируются на соответствующих форумах. На концертах оркестров или ансамблей композиторы и дирижёры интересно комментируют свои авторские работы, а преуспевающие издатели эффективно предлагают их на своих выставках в привлекательном печатном виде. К примеру, на традиционном фестивале духовой музыки в г. Манчестере (Великобритания), ярко представлены композиторы и коллективы Северного Королевского колледжа музыки (место проведения фестиваля). Этот колледж сегодня является в Великобритании одним из центров духовой музыки. Здесь сосредоточены прекрасные творческие силы: композиторы, пишущие для духовых оркестров и ансамблей, дирижёры, известные педагоги и профессиональные исполнители. Ректором колледжа является Эдвард Грегсон, известный современный композитор и дирижёр, всемерно поддерживающий духовое искусство. На этом фестивале исполняются его авторские сочинения.

В программе фестиваля обязательно исполняются произведения современных композиторов со всего мира. Новая музыка для различных ансамблей демонстрируется коллективами из различных концов света. К примеру: ансамбль кларнетов, состоящий из всего семейства кларнетов от

сопранино до контрабаса, исполняет музыку классиков и современников, инструментованную специально для этого состава, знаменитый Британский квартет саксофонов «Апполо» сопровождает старый анимационный комикс-фильм и украшает этот фильм новой эффектной, современной музыкой. Соло для ударных с оркестром (замечу, что сцена заполнена разнообразными ударными так, что исполнитель даже не успевал подходить к инструментам) исполнял симфоник-бэнд из «Школы музыки и драмы Гюльдхолл», под управлением Тимоти Рейниша.

В программе фестиваля, в течение трёх насыщенных дней исполняется сольная, ансамблевая и оркестровая музыка (более 20 концертов). Ежегодный фестиваль в Северном Королевском колледже музыки поочередно включает в свою программу определённый вид инструмента как доминирующего, и всё, что связано с его развитием и проблемами. На одном из прошедших фестивалей были – кларнет и саксофон. Сводный оркестр саксофонов, состоящий из 300 музыкантов, и саксофоновый салют, завершил очередной праздник духовой музыки. Профессиональные ассоциации по всем духовым и ударным инструментам ведут активную деятельность по развитию своего вида инструмента. На своих форумах в различных регионах мира, с периодичностью раз в два года собираются исполнители, педагоги, композиторы, учёные, чтобы подвести своего рода итоги за прошедший период и наметить перспективы. С молодыми исполнителями делятся своим опытом мэтры духового искусства. На таких праздниках отдельного духового инструмента, можно услышать все виды исполнительской деятельности данного инструмента, новую музыку для него в исполнении лучших музыкантов мира. Мастер-классы и методические сообщения, презентации новых сочинений, концерты и репетиции, выставки и экскурсии надолго остаются в памяти участников этих конференций, а также являются очередным рубежом в развитии исполнительства на соответствующем инструменте.

Зарубежные коллеги регулярно проводят мероприятия по сохранению своей истории. Так, Американская историческая ассоциация медных духовых (HBS) и

Европейское сообщество брасс-музыкантов (IGEB) в г. Нортфилде (штат Миннесота) проводят Международную историческую конференцию и Фестиваль брасс-музыки.

Интересно и с достоинством проходили здесь все запланированные мероприятия. Теоретическая часть конференции (более тридцати докладов представителей со всего мира) эффективно дополнялась и завершалась разнообразными выступлениями брасс-ансамблей и оркестров (20-30 концертов). Демонстрация старинных инструментов, наряду с современными медными духовыми, отражает соответствующие достоинства тех и других инструментов и одновременно их недостатки, но в конечном итоге радуется присутствующих своим исполнением на них.

Ежегодный форум оркестрантов под названием MIDWEST-CLINIC в Чикаго (США) собирает более 15000 участников ежегодно в третью неделю декабря. Этот фантастический фестиваль является своего рода Меккой для всех оркестровых музыкантов, композиторов, педагогов, дирижёров, производителей музыкальной индустрии. В течение пяти суток, так, как концерты, встречи, мастер-классы, лекции и доклады, презентации и другие мероприятия идут круглосуточно. Здесь не бывает случайных людей и неудачных концертов, так, как каждое из них готовится и проверяется за два года его проведения. Демонстрируется здесь лучшее со всего мира.

В кратком выступлении, конечно же, невозможно раскрыть всю современную картину зарубежного оркестрово-ансамблевого исполнительства и, тем более, отразить весь разнообразный спектр в оркестровом искусстве. В каждой стране есть свои особенности и направления, но, главное то, что зарубежные коллеги имеют больше возможностей для взаимообогащения и своего развития. Проблемы нам известны, и мы должны их решать на благо развития отечественного оркестрово-ансамблевого исполнительства.

Касаясь состояния отечественного оркестрового искусства, естественно, нельзя отразить всё хорошее и решить возникшие проблемы, тем более, всё это

мы должны решать на местах, но вот узнать и обозначить общие тенденции в хорошую или нежелательную сторону мы с вами обязаны.

- Остановлюсь на главных моментах, хотя, иногда, сопутствующие звенья в нашей работе во многом определяют успех и развитие.

- Сегодня, как мы все наблюдаем, оркестровое исполнительство переживает свой подъём во многих регионах мира, можно сказать – свой ренессанс.

- Мы становимся свидетелями растущего профессионального уровня оркестров, их разнообразия и массовой востребованности.

- Мой доклад, конечно же обращён к российскому оркестровому искусству, и здесь мне придётся отразить состояние дел в России, высветить удаchi и проблемы.

- Ставя перед собой основные вопросы:

- что главное в развитии нашего оркестрового искусства?

- от чего зависит его развитие?

- что мы должны делать?

- Анализируя настоящее время и вспоминая лучшие традиции вчерашнего дня, приходишь к мнению, что многое у нас лучшего утеряно и разрушено. К примеру, коллективное массовое любительское творчество. Это была огромная масса людей, охваченная во всех областях коллективным музицированием (учебные заведения, предприятия, профсоюзные дома и центры творчества). Сегодня этого у нас нет, а в странах Европы, Америки, уже Азии и Африки, наоборот, поддерживается и развивается.

- Массовому сокращению военных оркестров, которые заметно влияли на культуру нашего народа, пока не нашли замену.

- Неоправданное сокращение учебных планов, сокращение бюджетных мест для обучения молодых исполнителей оркестровых специальностей, также отрицательно сегодня отражается на данной сфере культуры.

- Приоритет организации оркестра в специальных учебных заведениях – в школах, училищах, вузах, не стал доминирующим, что естественно неправильно и необоснованно.

Эти основные причины отрицательно повлияли на российское оркестровое исполнительство за последние 30 лет.

Какие же положительные тенденции в России начинают влиять на подъём отечественного оркестрово-ансамблевого исполнительства:

- Переход системы высшего образования на новые формы обучения молодых специалистов (Бакалавриат, Магистратура, Аспирантура) сегодня даёт возможность вести профессиональную подготовку специальности дирижирование различных оркестров, что, к сожалению, было сокращено в бывших учебных планах.

- Создание на профессиональной основе гражданских – муниципальных, губернаторских филармонических оркестров и ансамблей. Это происходит повсеместно в больших и малых городах и, даже, в сёлах. Эти оркестры выполняют не только прикладные функции, но и выступают со своим концертными программами, на конкурсах и фестивалях.

- Создание специальных музыкальных школ и студий, музыкальных кадетских школ и корпусов для исполнителей на оркестровых инструментах, где создаются хорошие детские коллективы, которые ведут активную популяризацию духовой музыки.

- Организация и проведение конкурсов, фестивалей, конференций, ассамблей оркестрово-ансамблевого исполнительства становится в различных регионах традицией и стимулирует на местах развитие жанра.

- Обмен опытом с зарубежными коллегами, проведение общих фестивалей, мастер-классов, участие в зарубежных форумах становится нормой, как для коллективов, так и для руководителей, педагогов, дирижёров и композиторов.

- Все эти положительные акции настоящих сподвижников, преданных своему делу, склоняют руководителей разных уровней на то чтобы при всей экономической ситуации, обращали внимание на этот необходимый вид искусства для народа и поддерживали во всех необходимых направлениях, начиная с образования, подготовки специалистов и стимулирования творчества.

● В этих целях для консолидации всех сил для развития отечественного оркестрово-ансамблевого искусства в 2015-16 годах при Министерстве Культуры создаются профессиональные организации: Российский центр духовой музыки и Ассоциация «Духовое общество».

● С 2005 года после векового молчания возродился журнал «Оркестр», который сегодня является своего рода рупором и вестником для всех оркестрантов. Страницы журнала доступны для всех желающих, чтобы поделиться своими знаниями в соответствующей области. Особенно важны те материалы из различных уголков России и зарубежья, которые несут историческую ценность, вскрывают проблемы, являются актуальными и современными достижениями. Информационная работа журнала является эффективной помощью в организации международных, всероссийских, региональных фестивалей, конкурсов, оркестровых форумов и научно-практических конференций.

● Создан в Интернете свой сайт оркестрантов (miz-orkestr.ru), на котором размещается актуальная информация, сообщаются результаты состоявшихся событий и анонсы будущих проектов.

● С 2006 года работает международный информационный центр (НП МИЦ «Оркестр»), который помогает развивать международные связи с коллегами зарубежных стран. (уместно заметить: за выдающиеся заслуги в развитии высоких стандартов духовой музыки и международных связей, руководитель Центра А.Л. Дудин, награждён международной премией MIDWESTCLINIC – Чикаго 2014).

Мероприятия, стимулирующие учебно-воспитательный процесс в подготовке молодых специалистов и повышению профессиональной квалификации специалистов оркестрово-ансамблевой деятельности.

Оркестрово-ансамблевое исполнительство для всех соответствующих специальностей (струнные, духовые, народные инструменты), является основным видом их профессиональной деятельности, оно востребовано обществом и вносит весомый вклад в культуру нашего народа. Концерты

оркестровых коллективов с участием солистов, хоров, хореографии, элементов театрализации, участие в праздниках и торжественных акциях широко распространяются и вливаются в одно из важных эстетических направлений, как культура для масс. Яркие, зрелищные, высокопрофессиональные концертные программы творческих коллективов не оставляют равнодушных слушателей среди разных слоёв населения. С утратой массового любительского творчества востребованность в этих коллективах, в звучание живой музыки необычайно возросла. Это подтверждается тем, что в городах и даже сёлах на профессиональной основе из средств местных администраций и развивающихся предприятий, сегодня создаются творческие музыкальные ансамбли и оркестры. Как правило, организаторами коллективов являются настоящие энтузиасты, преданные своему профессиональному делу руководители оркестров, военные дирижёры или преподаватели оркестровых классов. Учитывая современные требования к профессиональному искусству, сегодня недостаточно только творческих порывов, нужны соответствующие подготовленные кадры, как среди оркестрантов и дирижёров, так и среди художественных руководителей, владеющих современным маркетингом, другими организаторскими качествами. Эти задачи естественно должны выполнять специальные учебные заведения сферы культуры и искусств, ориентируя учебный план в данном направлении.

Одним из важных разделов в этой работе, являются мероприятия, стимулирующие подготовку кадров в данном искусстве. Ими являются семинары, творческие лаборатории, мастер-классы, конференции, ФПК, конкурсы и фестивали, которые проводят методические центры и соответствующие учебные заведения.

Современный разнообразный пласт зарубежного фестивального движения, который с каждым годом расширяется и насыщается. Разновидность, формы проведения, составы участников и программы с каждым новым проведением варьируются и наполняются на основе лучшего, что было прежде. Таким образом, повторения не бывает, так, как рождаются новые

звёзды или новые сочинения, открытия в области науки, методики или практики, создан новый удачный вариант духового инструмента или аксессуара к нему, выпущена новая нотная или звуковая продукция. Всё здесь должно соответствовать духу времени и современным требованиям к данному искусству. На каждом фестивале, как для любого его участника, здесь есть чему поучиться, вне зависимости от профессионального уровня или возраста, так привлекает и разнообразность их проведения на любое желание и вкус. Календарь форумов настолько насыщен, что порой кажется, нет такой необходимости, но на самом деле, каждый из них несёт свою очередную пользу на современном этапе. Оперативная информация через Интернет, эффективная реклама, даёт возможность выбора для любого направления и желания участников. Активное или пассивное участие в качестве слушателя обогащает всех присутствующих, вызывает интерес и желание приехать сюда ещё раз, что и делают наши зарубежные коллеги. Часто приходится наблюдать, как рядом с убелённым сединой педагогом, стоит совсем ещё юный музыкант, и оба они приехали сюда из разных уголков земного шара, чтобы узнать для себя полезное и нужное. Готовятся к ним серьёзно за несколько лет вперёд (порой красочные информационные буклеты с участниками предстоящей конференции или семинара выпущены за три или четыре года до их проведения).

Конкурсно-фестивальное движение в России набирает силу и становится неотъемлемой частью в подготовке и становлении молодых оркестровых музыкантов. Проведение очередного учебного концерта или участие в конкурсе обязывает участника серьёзно готовиться и на высоком профессиональном уровне в них выступать. Ещё более ответственно, с предельной концентрацией сил ведётся подготовка и участие в подобных мероприятиях регионального, республиканского и, тем более, международного уровня. Как и в спортивных соревнованиях, на конкурсах и фестивалях любого статуса выявляется лучшее и определяются критерии, на которых основывается будущая работа. С 2003 года, в Московском государственном университете культуры и искусств разработана и проводится программа Российских оркестровых ассамблей, а с

2016 года совершенствуется этот проект в Московском педагогическом государственном университете, совместно с другими учебными заведениями Москвы, и проводится этот форум на Международной музыкальной выставке *NAMMMUSIKMESSE*. Здесь – всегда большая аудитория слушателей, и есть, кому поддержать концертную программу выставки, а также другие творческие её события.

Российские оркестровые ассамблеи состоят из теоретической и практической работы. В теоретической части ассамблей проходят научно-практические конференции на актуальные темы оркестрово-ансамблевого исполнительства, семинары, презентации новых сочинений для оркестров и ансамблей, организационные совещания. Практический раздел состоит из концертных выступлений лучших оркестровых коллективов и ансамблей России, мастер-классов и творческих лабораторий с участием зарубежных исполнителей и дирижёров; конкурса молодых дирижёров среди студентов средних и высших учебных заведений; конкурсов ансамблей и оркестров; авторских концертов композиторов, юбилейных вечеров ведущих исполнителей. В дни ассамблей проходит выставка-продажа музыкальных инструментов и аксессуаров, современной нотно-методической литературы и аудиозвукозаписей. Материалы научно-методических докладов, тезисов, выступлений участников публикуются в научных сборниках университета. По завершению работы ассамблей участникам выдаются удостоверения о краткосрочном повышении профессиональной квалификации.

Для преподавателей, руководителей и дирижёров творческих коллективов, студентов, этот форум помогает ориентироваться в современных условиях, делиться своим опытом, получать необходимую информацию и практическую помощь для своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Исполнительские, дирижёрские, оркестрово-ансамблевые конкурсы среди студентов активизируют и стимулируют их профессиональную подготовку. Концертные программы, темы научно-практических конференций и семинаров

ежегодно варьируются и включаются в ассамблеи с учётом интересов всех оркестровых специальностей.

Одним из главных направлений работы ассамблей, является знакомство российских музыкантов с зарубежным опытом оркестрово-ансамблевого исполнительства. В связи с этим, для участия в ассамблеях приглашаются известные зарубежные композиторы, исполнители, дирижёры, ансамбли и оркестры. Совместно с ними проводятся организационные совещания по формированию российских отделений международных профессиональных ассоциаций для дальнейшей совместной работы. Оркестровые ассамблеи становятся традиционными, ежегодными форумами, где демонстрируется профессиональный уровень подготовки будущих специалистов, определяются задачи на перспективу, совершенствуются методика и практика оркестрово-ансамблевого исполнительства.

Полезными для студентов становятся творческие встречи и мастер классы зарубежных специалистов, на которых они знакомятся с современным состоянием дел по данной области в развитых странах, методикой ведения коллективных занятий оркестра или ансамбля. К примеру, в 2003-2016 годах выступили дирижёры Мери Эн Крейг, Денис Фишер, Маркус Нойман, Джон Стенли, Ховард Миккер, Бёрч Браунинг, Брайан Уилсон, Карл Аткинс, Ласло Мароши (США), Тим Рейниш, Ян Даррингтон (Великобритания), Е Шу Хан, Кэнон Хуанг (Тайвань), Глен Прайс – президент WASBE (Канада), Александр Коротеев (Беларусь), Йозеф Чикота – президент Венгерской и Восточно-Европейской ассоциации WASBE (Венгрия); Янис Пуриныш – президент Балтийской ассоциации WASBE (Латвия), Леон Блай – президент WASBE (Германия); трубачи Валерий Пономарёв (США); саксофонист Джон Перрин (США); тубисты: Роджер Бобо (Швейцария), Велвет Браун, Гари Бёрд (США), Джон Гриффитс (Канада); эофонисты Пол Ниемисто (США), Юкка Миллис, Райне Ампуя (Финляндия), Мак Доннальд (Новая Зеландия); композиторы Дэн Ригер (США), Фр. Чибулко (Чехия), Роланд Зэмпели, Бенсе Зэмпеси (Венгрия), Хико Хатано (Япония).

В пять насыщенных дней ассамблей включены мероприятия, которые проходят в различных учебных заведениях и залах Москвы, на международной музыкальной выставке NAMMMUSIKMESSE, тем самым даётся возможность участникам знакомиться с разными подходами решения актуальных вопросов методики и профессионального уровня исполнительства.

Благодаря развитию творческих связей с зарубежными коллегами, оркестровые коллективы России участвуют в международных форумах в различных странах мира. Учащиеся и студенты, любители и профессионалы всё чаще становятся победителями в фестивально-конкурсных программах в странах Европы и Азии.

Каминская Елена Альбертовна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
музыкального образования.

*ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»,
г. Челябинск, Россия.*

Соковиков Сергей Степанович,

кандидат педагогических наук, доцент.

*ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»,
г. Челябинск, Россия*

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОР
СТУДЕНТАМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
МУЗЫКОЗНАНИЕ И МУЗЫКАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО,
ПРОФИЛЬ – МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

В последнее время все чаще поднимаются вопросы, в той или иной степени касающиеся сохранения, распространения и изучения фольклора. В большинстве работ высказываются опасения относительно утраты под воздействием изменяющихся социокультурных условий, как самого фольклора, так и его важности, значимости и ценности для современной культуры. Стоит сказать, что такие опасения вполне обоснованы. Реальные культурные практики демонстрируют нам все меньшее использование его текстов в повседневной

жизни, замене его на другие, более современные варианты, исходящие, в том числе, от массовой культуры, в определенной мере наследующей фольклору, но нередко – в сниженном, примитивизированном виде [5]. В такой ситуации фольклор не просто нуждается в определенной защите, мерах по его поддержке, но объективно этого заслуживает в силу глубины своего содержания, исторически длительного существования, в процессе которого он являлся истоком и почвой для многих явлений искусства и культуры, и далеко не реализованного потенциала его социокультурной полезности. Вместе с тем, стоит отметить относительную чрезмерность названных опасений. Дело в том, что по своей природе фольклор обладает социокультурной пластичностью, позволяющей ему гибко и эффективно реагировать на изменения условий и отражать это в своих текстах. Ведь фольклор – это не замкнутая константная система. Он постоянно видоизменяем, вариативен, способен к пополнению текстов. Но все эти видоизменения и варианты происходят в рамках заданной традиции. В этом диалектика бытия самого фольклора и особенность взаимоотношений с другими явлениями культуры.

Именно поэтому так остро и злободневно стоят вопросы, связанные с изучением самого фольклора. На наш взгляд, именно образовательные институты на сегодняшний момент, в силу обладания ими возможностей культурно-программирующего влияния на социокультурную среду, способны встроиться в механизм преемственности традиционного фольклора, выступив в качестве того самого «старшего» (родителя, носителя), от которого и происходила его передача в прошлом. Конечно же, мы не говорим о замене традиционно присущих фольклору особенностей коммуникации. Более того, в рамках образовательного процесса не исключено привлечение носителей фольклорной культуры, ведь ФГОС ВО вводят в качестве обязательного требования включение в педагогический процесс практиков в той или иной области. Тем самым будет воссоздана «вертикальная традиционность (преемственность)», в большой степени разрушенная в последнее время.

Особенно важно и значимо изучение фольклора студентами, предполагающими будущую педагогическую деятельность в общеобразовательных школах. Ведь по масштабу охвата именно на общеобразовательные школы может быть возложена миссия активного внедрения, пропаганды и массового приобщения детей к традициям во всех их проявлениях, в том числе и к традициям, транслируемым фольклором. Однако, зачастую, сами педагоги имеют лишь поверхностное, несистемное представление о фольклоре, о путях и методах его передачи детям. А это может привести к утрате существенной части и текстуального, и смыслового содержания фольклора, что, в свою очередь, будет способствовать обеднению культуры в целом.

Не претендуя на полный охват этой проблемы в рамках статьи, остановимся на особенностях изучения музыкального фольклора будущими учителями музыки. Дисциплина «Народное музыкальное творчество» некоторое время существовала в рамках обязательного изучения в образовательных стандартах по обучению на данной специальности. Но, к сожалению, в последние годы, она перестала быть таковой. Более того, новые образовательные стандарты почти не ограничивают вузы в выборе тех или иных дисциплин для изучения. Однако, как показывает практика, не во всех образовательных программах будущих учителей музыки наличествуют дисциплины, связанные с изучением музыкального фольклора и методиками обучения ему. Связано это, на наш взгляд, в том числе и с недопониманием необходимости внедрения в образовательный процесс указанных дисциплин, в первую очередь, в связи с практическими последствиями этой ситуации. В случае с будущими учителями музыки это особенно печально, потому что именно они потенциально способны к пропаганде и приобщению широкого круга населения (как обучающихся, так и их родителей, прочих родственников, друзей и т.д., слушателей на концертах и пр.) к музыкальному фольклору, способствуя тем самым его пониманию, распространению, сохранению, включению в практики повседневности.

Казалось бы, в самих программах, учебниках, методических пособиях по музыке для общеобразовательных школ рекомендуется достаточно подробное знакомство с фольклорными произведениями, причем не только музыкальными, но и словесными, театральными, хореографическими жанрами, ознакомление с изделиями декоративно-прикладного творчества. В рамках тех или иных уроков дети изучают и обрядовую культуру народа, соответственно и обрядовые формы фольклорной культуры. Как правило, это происходит в рамках начальной школы, но и в среднем звене обращение к тем или иным фольклорным жанрам, в том числе, в рамках музыкального фольклоризма, в программах по музыке сохраняется. Возникает парадоксальная ситуация. С одной стороны, будущие учителя музыки должны детям «преподносить» фольклор, с другой – за редким исключением, их этому не учат или учат не специалисты в области фольклорной культуры, что, опять-таки, может не способствовать грамотному и качественному ее освоению, пониманию, осознанию роли и значимости в культуре вообще и современной культуре, в частности. Причем, не учат ни в содержательном, ни в практическом отношении, т.е. ни пониманию фольклорных текстов как таковых, ни контекстов, в которых они исполнялись, ни методов освоения, преподнесения детям. А ведь от того, как именно будет представлен тот или иной материал, во многом может зависеть не только его знание, но и отношение к нему. Тем более, когда речь заходит о детях, особенно в начальной школе, для которых личность учителя столь значима и весома. И если сам учитель не любит, не знает, не понимает фольклор, то и обучающиеся, в большинстве своем, будут к нему так же относиться. На наш взгляд, даже не стоит особо говорить о том, к чему это может привести и, к сожалению, уже приводит: к отрыву от своих «корней», к принижению значимости собственной культуры, к снижению чувства патриотизма, а по сути – к искажению собственной культурной идентичности.

Так чему и как необходимо обучать будущих учителей музыки, чтобы они были готовы в своей профессиональной деятельности к адекватному

использованию образцов фольклора, изучению и освоению их учащимися? На наш взгляд, необходимо формирование некой целостной компетентностной модели специалиста, отвечающей данным требованиям. Если исходить из понимания компетенции, как совокупности знаний, умений, навыков (владений), то будущие учителя музыки должны обладать неким набором знаний о фольклоре, умений его преподавать, навыков работы с фольклорными произведениями. Знания эти, в свою очередь, должны включать *содержательные* аспекты (содержание, тематику, сюжеты, мотивы музыкального фольклора; их региональные и этно-локальные особенности), *исторические* аспекты (историю развития фольклора, включая современные жанры фольклорной культуры; исторические контексты его бытования, т.е. социокультурную среду, в которой он существовал и продолжает развиваться; объективные и субъективные закономерности развития того или иного музыкального фольклорного жанра и пр.); *аксиологические* аспекты (ценности, заложенные в фольклоре, транслируемые им, приобщение и ориентация в которых возможна и необходима в различные возрастные периоды), *структурно-функциональные* аспекты (знание родо-видо-жанровой структуры фольклора, особенностей каждого рода, вида, жанра, специфики их функционирования и функций самого фольклора в тот или иной исторический период, в том или ином социальном слое и/или регионе, особенности взаимодействия компонентов фольклорной культуры как между собой, так и с «окружающей» культурой и пр.), *методические* аспекты (знания о том, как представлять фольклор детям различных возрастных категорий, как его пропагандировать, как разучивать его произведения, как исполнять и т.д.). Умения преподавания фольклора как раз и будут связаны с методическими аспектами, показывая их практическую составляющую. Одновременно, необходимы умения их ситуативного использования, профессионального выбора того или иного алгоритма деятельности в различных образовательных обстоятельствах. И, наконец, навыки работы с фольклорными произведениями включают, собственно, адаптацию этих произведений, как для различных

возрастов, так и в контексте разнообразных ситуаций современности. Это и аранжировки музыкальных фольклорных произведений, и «осовременивание» поэтических текстов, и возможности их «досочинения», и импровизационность исполнения, и включение народных инструментов или их исключение из исполнительского состава, и вынесение на сценическую площадку и мн. др.

Можно рассматривать компетенции как «характеристики человека, отражающие его физиологическую, психическую, деятельностную, знаниевую и ценностно-ориентационную способности (компетенции) к самостоятельному осуществлению каких-либо видов деятельности <...>» [6]. В этом случае нам необходимо указать на физиологические, психические, деятельностные, знаниевые и ценностно-ориентационные компетенции будущих учителей музыки в сфере фольклорной культуры. При этом их выстраивание идет в обратном порядке: от деятельностных (т.е. характеристик необходимых видов и форм деятельности для организации эффективной и результативной деятельности) к ценностно-ориентировочным (т.е. ориентировке в ценностном пространстве культуры), затем – к знаниевым (т.е. совокупности знаний о самом предмете). Психические и физиологические компетенции будут определяться по отношению к деятельности как соответствующие ей [там же].

По отношению к будущим учителям музыки эта модель предстает необходимым набором видов и форм деятельности в сфере преподавания основ фольклорной культуры, включающем практические аспекты методики преподавания, деятельность по преобразованию образцов фольклора («осовременивание», аранжировки, обработки, сценическое его воплощение и пр.); знания как самого фольклора, фольклорной культуры (ее целостного представления, этно-локальных, региональных аспектов), так и социокультурных контекстов их бытования; представление о ценностях фольклорной культуры и ориентацию в них обучающихся; психологической готовности к самостоятельному освоению образцов фольклора и передаче этих образцов обучающимся, к переживанию культурных смыслов фольклора как целостного и ценностно содержательного явления, фольклора различных

этнических групп, субкультур, регионов; психо-физиологические особенности преподавания.

Как мы видим, эти составляющие профессиограмму компоненты модели не противоречат, а взаимодополняют друг друга, позволяя обозначить основной спектр деятельности учителя музыки по передаче музыкального фольклора будущим поколениям. Именно специалисты такого уровня и набора необходимых компетенций способны соучаствовать в целенаправленном, грамотном изучении, освоении фольклора, приобщении к нему широких слоев населения, воспитании личности, любящей свою Родину, историю, понимающей ее величие.

Список литературы

1. Каминская, Е.А. Духовно-нравственные традиции музыкального фольклора в культурно-образовательном пространстве // Духовно-нравственная культура России: православное наследие: матер. Всероссийск. науч.-практ.конф. / Е.А. Каминская; Челябин. Гос. акад. Культуры и искусств; Администрация Челяб. обл.; Челяб. Епархия Русской Православной церкви; Челяб. отд-ние Акад. Геополит. проблем; сост. И.Н. Морозова. – Челябинск, 2011. – С. 281-282.
2. Каминская, Е.А. Музыкальный фольклор в современном образовательном пространстве // Фундаментальные исследования / Е.А. Каминская. – Москва, 2005, № 1. – С. 25.
3. Музыкальное образование в школе / под ред. Л.В. Школяр. – Москва: Дрофа, 2001. – 288 с.
4. Рытов, Д.А. Традиции народной культуры в музыкальном воспитании детей: Русские народные инструменты: учебно-методическое пособие / Д.А. Рытов. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 382, [1]: ил. – (Воспитание и дополнительное образование детей).
5. Соковиков, С.С. Массовое и популярное в контексте корректив культурной компетенции // България в културното многообразие на

Европа: Шеста национална конференция с международно участие / С.С. Соковиков. – София: «За буквите – О писменехъ», 2009. –

С. 414- 419.

6. Худякова, Н.Л. Структура компетентностной модели результатов дополнительного образования: философское обоснование (статья) // Вестник Курганского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки» / Н.Л. Худякова. – Курган, 2014, вып. 10, № 3 (34). – С. 35-40.

Королева Таисия Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания искусства.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.

Хэ Ин,

магистрант кафедры теории и методики преподавания искусства.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь – Китай

ИЗУЧЕНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ

ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ С.В. РАХМАНИНОВА В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

В подготовке педагога-музыканта в классе фортепиано первостепенную роль играет отбор музыкального репертуара. Важно подобрать такие музыкальные произведения, которые нравились бы учащимся, находили у них эмоциональный отклик и желание сыграть. Обучающий аспект подбора фортепианного репертуара направлен как на развитие музыкальных способностей личности, так и на формирование полноценной музыкальной картины мира в сознании ученика. Среди огромного количества композиторов, музыка которых вошла в концертный репертуар ведущих исполнителей, особой любовью пользуется русский композитор Рахманинов Сергей Васильевич. Ему принадлежит ответ на вопрос, что такое музыка: «Музыка – это шелест живых листьев, отдалённый вечерний звон, это то, что рождается от сердца и идёт к

сердцу, это тончайшая материя, говорящая напрямую с душой человека, чувство в чистом, почти материальном виде, музыка – это когда слова не так уж и важны, потому что они появятся после». Особо актуальной становится проблема выявления особенностей стиля музыки данного композитора, при обучении в классе фортепиано иностранных студентов – будущих учителей музыки.

Целью работы является выявление стилистических особенностей фортепианной музыки Сергея Рахманинова и определение круга его музыкальных произведений, изучаемых учащимися школы и студентами вузов музыкально-педагогического профиля.

Сергей Васильевич Рахманинов – известный русский композитор первой половины XX века, продолживший традиции П.И. Чайковского. Многогранность его таланта выразилась также в искусстве исполнителя фортепианной музыки и дирижера. Скромный, мужественный, искренний, сдержанный, он может служить нравственным примером в воспитании новых поколений музыкантов, преподающих в классе фортепиано. О жизненном пути, исполнительстве и творческом наследии Рахманинова написано много книг. Среди них монографии, исследования, популярные брошюры, а также объемные труды З.А. Апетян, В.Н. Брянцевой, Ю.В. Келдыша, А.А. Соловцова, О.И. Соколовой и др. Литературное наследие композитора в письмах, воспоминаниях, интервью издано под редакцией З.А. Апетян (трехтомник). Ранее было опубликовано воспоминания о Рахманинове в двух томах, автор-составитель также З.А. Апетян [1]. В этих книгах много документального материала, позволяющего воссоздать и представить судьбу композитора и блестящего пианиста-исполнителя в разные периоды его жизни в России и Америке. Как и творчество Чайковского, творчество Рахманинова относится к такому художественному направлению, как русский романтизм. Русскость чувствуется в образах природы, в выражаемых в музыке эмоциях, чувствах, переживаниях. Рахманиновская музыка характеризуется выразительным мелодизмом, психологической насыщенностью. Мелодии распевны, в них

отражается славянская интонационность, широта и душевность исконно русской народной песни. Все это составляющие образа Родины, с большой любовью переданного композитором в звуковых картинах. С. Рахманинова по праву называют великим «пейзажистом», поэтом, воспевающим русскую природу в своей музыке.

Фортепианная музыка – наиболее важная часть творчества Рахманинова. Для слушания и исполнения в высших учебных заведениях музыкально-педагогического профиля выбираются отдельные пьесы из его сочинений. Это: 24 фортепианные прелюдии, 6 пьес «музыкальные моменты», 15 этюдов-картин, пьесы-фантазии («Элегия», «Мелодия», «Прелюдия», «Полишинель», «Серенада»), рапсодия на тему Паганини для фортепиано с оркестром, четыре концерта для фортепиано с оркестром, около 80 романсов, в которых фортепианный аккомпанемент раскрывает особые грани художественного образа. Исполняются на фортепиано также переложения вокальных произведений для фортепиано, например, «Вокализ» [5].

Прелюдии Рахманинова – самостоятельные пьесы, где сочетается лирика, драматизм и эпичность. Желание учащихся исполнить прелюдии до диез минор, соль диез минор, соль мажор и другие обычно поощряется преподавателем, хотя их исполнение не всегда выносится на концерт (в зависимости от результатов разучивания). Этюды-картины также выходят за рамки жанра и являются по своей сути пьесами-зарисовками картин природы, народного быта и в то же время отражением сложного внутреннего мира автора. Наиболее подготовленные студенты могут исполнить отдельную часть из какого-либо фортепианного концерта Рахманинова. В 17 лет юный Рахманинов написал свой первый концерт для фортепиано с оркестром. Вторым фортепианным концертом принес композитору небывалую популярность и известность. 2-ой и 3-ий концерты для фортепиано с оркестром вошли в школьные программы по слушанию музыки. Фортепианные концерты по праву считаются итогом всего творчества Рахманинова. В них было обобщено то, что накапливалось в творческом поиске.

При исполнении фортепианных пьес учащиеся могут почувствовать интонационность и образный строй рахманиновской музыки, форму, фактуру, необыкновенную лиричность. Процесс изучения его произведений способствует развитию различных пианистических навыков, таких как владение полноценным, объемным использованием клавиатуры, выразительным звукоизвлечением и звуковедением, штрихами, педализацией, ритмическими сложностями, полиритмией. Развивается умение воспроизводить в исполнении тончайшие нюансы и в то же время силу и мощь динамики. При этом развиваются технические навыки, проявляющиеся в ловкости пальцев, точности броска руки, мощности и точности аккордовой техники. Главное же заключается в постижении различных психических состояний, характерных для выразительности музыки Рахманинова: печаль, трепет, нежность, любовь, боль, тоска, счастье, сила весеннего прорыва, радость и т.д.

В программе по музыке для школ Беларуси музыка как специальный предмет изучается в 1-4 классах. Музыка С. Рахманинова введена в программу, но ее мало: "Итальянская полька"(1 класс, 3 четверть «Из чего выросла музыка») и Концерт для фортепиано с оркестром № 3, ч. I, (4 класс, «Музыкальные путешествия»). В российских программах по музыке для общеобразовательной школы к музыке Рахманинова идет обращение несколько раз под разными темами, что вполне убеждает: «Что роднит музыку с изобразительным искусством», «Колокольность в музыке и изобразительном искусстве», «Музыкальная живопись и живописная музыка», «Мир музыки С. Рахманинова», «Образ Родины в произведениях С.В. Рахманинова», «Музыкальная драматургия – развитие музыки», «Классика и современность», «Сюжеты и образы духовной музыки». Изучаются не только прелюдии, этюды-картины, фортепианные концерты, но и вокально-хоровая музыка. «Вокализ», романсы «Сирень», «Островок», «Здесь хорошо», православный хор «Богородица Дева, радуйся», «Всенощное бдение». Дополнительно учителями школ совместно с учениками разрабатываются и проводятся во внеклассной

работе интересные лекции-беседы, например: «С. Рахманинов – певец серебряного века» (автор Романова С.А.).

В итоге можно отметить, что творчество С. Рахманинова – это одна из весомых составных частей русской по стилю и образному строю музыки, изучение которой помогает понять и почувствовать духовную культуру целого народа.

Список литературы

1. Воспоминания о Рахманинове. Том 1/ Сост. З.Апетян. – М.: «Музыка», 1967. – 570 с.
2. Енукидзе, Н.И. П.И.Чайковский, А.Скрябин, С.Рахманинов/ Н.И.Енукидзе. – “РОСМЕН”, 2002. – 112 с.
3. Музыка. Учебная программа для 1-4 классов общеобразовательных учреждений. – Мн.: НИО, 2009. – 32 с.
4. Никитин, Б.С. Сергей Рахманинов. Две жизни /Б.С. Никитин. – М; Издательский дом «Классика – XXI», 2008. – 208 с.
5. Русская музыкальная литература. Выпуск 4./Общая редакция М.К. Михайлова, Э.Л. Фрид. – Л.: «Музыка»,1973. – 256 с.
6. Соколова, О.И. «Сергей Васильевич Рахманинов» /О.И.Соколова. – М.: «Музыка», – 1984. – 288 с.

Косилкин Михаил Юрьевич,
старший преподаватель кафедры оперной подготовки.
Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова,
г. Ростов-на-Дону, Россия.

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ ВЕРСИИ «КАРМЕН» Ж. БИЗЕ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

Традиционно изучение классической музыки в общеобразовательной школе направлено на композиторов и их творения. Выдающиеся произведения

освещены в учебниках, представлены во множестве презентаций в сетевых ресурсах, которые используются для иллюстраций на уроке.

Между тем, в музыкальной культуре сегодня очевидны принципиальные изменения: классический репертуар теснит массовая популярная песня, рок; инструментальная классика часто преподносится в виде «шоу», в комическом и ироническом ключе. Особенно наглядные изменения происходят в музыкальном театре – традиционный академический репертуар очень сильно модернизируется. Действие опер Генделя, Моцарта, Верди, Пуччини, Чайковского переносится в другие времена, персонажи переодеваются в осовремененные костюмы дизайнеров моды, декорации и антураж воплощают самые смелые фантазии театральных художников.

Общение с классической музыкой в культурной реальности создает ряд серьезных противоречий. Одно из них – практическое исчезновение ее из личной жизни, личных событий, рождающих неповторимые эмоциональные реакции, ассоциации. Стираются и исчезают представления о замысле композитора, художественном контексте возникновения произведения. Правда сама культура пытается вернуть классическим творениям утраченное содержание или «прикрепить» к ним новые образы и представления. Это выразилось в создании огромного количества мультипликационных фильмов на шедевры классики, ее репертуар фигурирует в художественном кино, где нередко звучат разнообразные выразительные и знаменитые фрагменты типа *Andante* из Третьей симфонии И. Брамса или *Adagietto* из Пятой симфонии Г. Малера. Огромной и красочной стихией «визуальной» расшифровки классических инструментальных произведений является балет XX века. Говоря о важных действиях классической музыкальной культуры, направленных на самосохранение, надо обязательно упомянуть образовательные телевизионные передачи, широко доступные и в сетевом формате.

Принимая во внимание эти обстоятельства и факты, мы должны признать, что обучение музыке в теоретической, информационной плоскости необходимо «подстраивать» под них, а, может быть, даже и перестраивать.

Конечно, надо сделать так, чтобы все типы перечисленных материалов активно вошли в учебный процесс. Важно, чтобы контакты с классическими произведениями вызывали эмоциональные реакции; показ видео может занимать весь урок – это более полезно, чем транслировать сведения. Просмотры естественно порождают обсуждение, дискуссии, давая возможность уйти от традиционных практических занятий семинарского типа.

Что же касается нормативного «осведомляющего» урока – урока с рассказом о важных художественных достижениях – для него можно предложить тип материала, точнее тему: «Исполнительская жизнь шедевра». Именно классическая музыка, в отличие от популярной, живет долгие годы, инструментальные произведения исполняются многократно, как и многократно ставятся одни и те же оперы и балеты. И дело даже не в том, что этих версий можно набрать множество и составить яркий, красочный впечатляющий обзор. Важно показать молодежи многомерную глубину классических творений, способных длительное время быть актуальными для очень разных людей, живущих в очень разных обществах.

Образ жизни, взгляды на окружающий мир, отношения друг к другу, этикетки речи и поведения и многие факторы бытия отражаются в интерпретации классических произведений. Популярное искусство тоже мобильно реагирует на них, воплощает новые социально-психологические мотивы, но множество образцов здесь оказываются как мобильными, так и недолговечными. А классическое искусство и литература обладают той многозначностью, которую философия и психология XX века обозначили понятием архетипа, сравнивая «вечные» сюжеты и персонажей с мифологическими текстами. Они находят бесконечное продолжение в современных сказках о «богатырях», сражающихся за цивилизации, о Золушке, возносящейся из нищеты и убожества на самый верх социальной лестницы, о Робин Гуде, борющемся с богатыми за бедных, о злых волшебниках и колдуньях, превращающих людей в истуканов и отбирающих у них жизнь.

Подобная педагогическая установка – раскрыть многомерность классического образца, служащего людям в яркой увлекательной форме уроком нравственных и духовных сил – очень хорошо укладывается в предлагаемый тип демонстрации концертно-сценической жизни классического произведения. Здесь можно подбирать эффектные формы иллюстрации, наглядно и не назидательно разворачивая картину изменения общественной идеологии и психологических установок, идеальных представлений и культовых идей.

В качестве иллюстрации высказанных соображений предлагается рассмотреть оперу «Кармен» Жоржа Бизе, которая, наверное, превзошла все границы по количеству интерпретаций. Сила и смысл шедевра не только в замечательной музыке – в актуальности для разных времен и типов культуры характеров и событий. Что интересного и полезного можно рассказать на уроке о «Кармен», опере, поставленной в парижском театре *Opéra comique* в 1975 году?

В ней много красивых фрагментов, с которыми надо познакомить аудиторию: сцена у табачной фабрики с хорами и «Хабанерой», ариозо Хозе о цветке, «Сегидилья», куплеты Эскамильо, сцена гадания на картах, заключительный дуэт Кармен и Хозе. Яркая, эмоционально психологически разнообразная музыка, серьезно сделанная композитором и вместе с тем простая и понятная – об этом можно рассказать и подчеркнуть гениальность мастера.

Но можно избрать другой ракурс – отметить длительную сценическую жизнь этого произведения, что само по себе всегда свидетельствует об исторической и художественной ценности классических шедевров. Такой «рассказ» об оперных спектаклях порой выглядит гораздо привлекательней, чем просто традиционные похвалы гениальному композитору и его творению. Какие сценические версии «Кармен» стоит отобрать?

Конечно, спектакль Большого театра, снятый в 1959 г. в кино с Ириной Архиповой и гастролирующим знаменитым итальянским тенором Марио дель Монако. В конце следующего десятилетия сам Герберт фон Караян

осуществляет постановку (1967) с оркестром Берлинской филармонии, испанским балетом и взошедшей звездой сопрано – чернокожей Грейс Бамбри. Еще через десять лет (1978) «Кармен» ставит Франко Дзеффирелли с нашей оперной примой Еленой Образцовой и знаменитым испанским тенором Пласидо Доминго. Дуэт великолепных певцов знаменовал начало совершенно новой трактовки оперы – серьезной актерской игры трагедии Мериме-Бизе. Что и осуществляется в 80-е гг. в двух знаменательных кинооперах – Ф. Рози (1984 г.) и П. Брука («Трагедия Кармен», 1983). В 80-е годы характерной с точки зрения следования традициям является великолепная постановка Метрополитен-опера с дирижером Д. Левайном и впечатляющей актерской игрой Агнес Бальца и Хосе Карераса (1989). Эффектно завершить такую экскурсию по сценической жизни оперы Бизе в XX веке художественным фильмом начала нового столетия – Ф. Дзеффирелли «Каллас навсегда» (2002).

Приведенный перечень примеров интересен и певцами, и режиссерскими решениями. Анализом постановок оперы в контексте знаменательных мотивов культуры, существенных представлений общества целесообразно утверждать мысль о важной роли художественных произведений – воспитательной и образовательной. Это никогда не стоит преподносить декларативно – на конкретных примерах интерпретации классического шедевра в разные периоды истории и в разных странах просветительный смысл произведения искусства будет звучать гораздо более убедительно и предметно.

Показ различных постановок стоит предварить напоминанием замыслов композитора. Анализ интерпретаций сегодня музыкального произведения в хронологическом обзоре может быть более интересным, если не допускать стирания автора музыки с его задумками из памяти зрителей-слушателей. Бизе увлекает в новелле П. Мериме вечная символика любви – пылкость и охлаждение, страсть и измена, свобода и смерть – сходством с собственной судьбой. Мотивы его жизненного опыта в созданном произведении отражаются в «Кармен», как в зеркале. Это тяга к экзотике, обезоруживающая сила страсти, горечь измены, выбор свободы.

Экзотические моменты очень выгодны для показа в обучающейся аудитории – студенческие годы парижского стипендиата в живописной Италии, мавританские покои на вилле Медичи, где живут студенты. Трагедия выбора в Риме – необходимость уехать к любимой больной матери, которую он все равно рано теряет. А она была мотором, тянувшим его к преодолению печати низкого происхождения, символом необходимости одоления судьбы. Магическая власть страстной любви как раз витает над перечисленными выше сценами прекрасной музыки: чувственно-томная хабанера, искрящаяся пылкостью сегидилья, упоительно трогательное ариозо-признание Хозе, триумфальные куплеты Эскамильо.

Все не придумано П. Мериме и либреттистом Л. Галеви. Обе любви – экстравагантную и трогательную – Бизе пережил в романе с именитой куртизанкой Могадор и женитьбе на кроткой дочери учителя Женевьеве Галеви, с которой было суждено познать горечь измены. Сугубо личные мотивы и чувства дополняются историческими реалиями: в 1870 г. на улицах Парижа в пламени боев Парижской коммуны композитор наблюдал отважное свободолюбие Кармен и будущих работниц табачной фабрики в толпе женщин «революционерок», поддерживающих бунтовщиков.

«Кармен» Ж. Бизе не просто сверкает многими мотивами его биографии и исторической судьбы, она недвусмысленно отсвечивает контекстом культуры. Строптивые чувства человека из социальных низов, безнравственно-игривые связи с куртизанками, жажда невинности и чистоты – все это отражено многочисленными вариациями во французской литературе, в произведениях Мюссе, Стендаля, Ж. Санд, Бальзака, Гюго.

Правда, парижские аристократы времен Парижской коммуны не приняли «Кармен» – они не готовы были к ощущаемой Бизе актуальности темы свободы женщины. Спустя три года в России (1878) опера Бизе вызвала громкую похвалу П. Чайковского, отметившего в ней: «музыкальные стремления целой эпохи» и прозорливо предсказавшего «лет через десять стать самой популярной в мире». Свободолюбивые героини были знакомы русскому

образованному обществу женскими портретами Пушкина, Лермонтова, Тургенева, Островского, Толстого.

В характеристике фрагментов предлагаемых постановок важно, не просто знакомство, а заострение внимания на историческом контексте каждого этапа появления интерпретации знаменитого шедевра. Нужно формировать представление о том, как удаляется она от Бизе и как, вместе с тем, актуализируется заданный им «алгоритм» в разных постановках разных времен разными исполнителями.

Так, в самом раннем в нашем списке спектакле Большого театра с волевой и энергичной И. Архиповой важно подчеркнуть ее образ Кармен, резонирующий героическим женщинам кино 50-х гг. типа «Большая семья», «Чужая родина», «Неоконченная повесть» (с Э. Быстрицкой и С. Бондарчуком).

Совершенно иная Кармен Г. Бамбри у Г. фон Караяна – бродвейская барышня «мюзик-холла», своеобразный прощальный привет современникам этой постановки от довоенной игривой «дивы» довоенного идеала.

В кинофильме Ф Розы не спектакль, снятый на пленку, как у Караяна, а яркое пространство улиц и площадей, притона в горах и корриды. Босоногая Кармен Джулия Мигенес-Джонсон – нарочито проста, но не простушка. Грубая, резкая, никаких изящных манер, изысканных нарядов и украшений. Жесты у Мигенес вульгарны – ей как будто безразлично, примут ли ее за зловещую красотку. Образная новизна и неувядаемость такого характера послужила многим критикам основанием называть ее сегодня самой символичной Кармен XX столетия. Вообще «Кармен» Розы несет сильный отзвук стиля итальянского неореализма послевоенных десятилетий с трагической женщиной из социальных низов в главной роли – Ф. Феллини «Ночи Кабирии» с Джульеттой Мазиной (1957) или В. де Сика «Брак по-итальянски» с Софи Лорен (1964).

В «гранд-спектакле» Метрополитен – «гранд Кармен» с интеллектуальной Агнесс Бальца и элегантно-лиричным Хосе Каррерасом. Это новый нюанс в образе – независимая яркая и достойная женщина, обреченная

на невозможность гармонично существовать в мире мужских страстей и амбиций. Сама жесткость мира вызвала к жизни такую Кармен накануне 90-х с их трагическим осознанием иллюзии феминистских побед. Это был вызов Бальца обществу с его декларируемым гендерным равенством – ее Кармен кажется даже где-то презирающей мужчин. Слушая любовное признание Хозе, она уклоняется от него, предчувствуя смертельную опасность игры с мужчиной.

Интересно завершить экскурсию по сценическим воплощениям «Кармен» кинофильмом Ф. Дзеффирелли «Каллас навсегда». Это показательно вымышленная и одновременно очень правдивая история о культовой певице середины XX века, которая, потеряв голос, снимается в знаменитой опере под свою фонограмму. Ее просьба к продюсеру не выпускать успешно законченный фильм дает повод обсудить проблему подлинной правды пения и актерского поведения. Своеобразная ретро-постановка (все происходит в 1977 г.) интересна и отражением традиций времен постановки Дзеффирелли «Кармен» с Е. Образцовой и П. Доминго и современной интерпретацией сценических образов Каллас. Ф. Ардан в роли Каллас-Кармен не столь фатальна, как это было принято в 70-е г.г., в ней нет безудержной агрессии, которые отличали саму оперную диву с ее обостренной нервозностью в жизни и на сцене. Она мягкая, более сдержанная и лиричная, как и мягкий, не сильно значительный Хозе.

Кстати, в предлагаемой ретроспективе можно проследить и его любопытные метаморфозы: каким предпочитало общество видеть идеал мужчины! Э. Карузо пел импульсивного и неудержимого испанца, Н. Гедда был деревенщиной, познающим опыт страсти, у П. Брука – безвольным ревнивцем и безнадежным простаком. А Хосе Карерас в Метрополитен – это всегда нужный публике элегантный тенор, повергающий в обмороки слушательниц.

Нюансы и решения «Кармен» безграничны. Принципиально то, что анализ многократных воплощений одного произведения необходимо

ориентировать на подробный исторический контекст. Ведь важно понять, не чем отличаются постановки, а какие исторические обстоятельства и фактами общественной жизни их порождают. Убедительно преподнесенный этот параметр длительной жизни произведения и может убеждать в неиссякаемой ценности классики и готовить слушателя воспринимать его в гармонии с культурой.

Список литературы

1. Брук П. Блуждающая точка. – СПб., М.: Малый драматический театр, 1996.
2. Корн И. Проблемы театральности оперы. – Автореф. дисс. доктора искусства. – Вильнюс, 1986.
3. Сокольская А. Оперный текст как феномен интерпретации. – Автореф. канд. иск.-ния. – Казань 2004
4. Ногайбаева-Брайтмен Е. Опера на экране: принципы воплощения. – Автореферат дисс. канд. иск-ния. – Магнитогорск, 1992.

Мазурина Наталья Геннадьевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры
теории и методики преподавания искусства.
*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь*

ВАРИАНТНОСТЬ НАРОДНЫХ ПЕСЕН ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПСИХОЛОГИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

Явление импровизации известно с древнейших времен. Ее важнейшая роль в возникновении и развитии ряда искусств, в том числе инароднопесенного, подчеркивается в исследованиях таких фольклористов, как К.В. Чистов, В.П. Аникин, А.М. Астахова, Б.М. Путилов, В.М. Гацак и др. Значение ее подтверждается наблюдениями над фольклорной творчеством народов, у которых дольше сохранились некоторые формы культуры ранних

ступеней общественного развития (например, в музыкальных культурах восточных народов импровизационное варьирование определенной мелодической модели составляет основную форму музицирования). Осмысление механизмов импровизации необходимо для осознания многих вопросов процесса образования вариантов в фольклоре, прежде всего, в песенном.

В целях раскрытия фольклорного процесса не с позиций изучения его результатов, а изнутри протекания его творчества, необходимо проанализировать взаимоотношения между импровизационной стороной и традиционно устойчивыми чертами фольклора, а также соотнести их с психологическими механизмами процесса импровизации. В этом нам помогут знания из фольклористики, музыковедения и психологии.

Импровизация присуща фольклору на всех стадиях его развития и обеспечивает вариативность (изменяемость). Импровизация (от лат. *improvisō* – неожиданный, внезапный) – создание художественного произведения непосредственно в процессе его исполнения, искусство мыслить и выполнять одновременно. Это также и восстановление произведения с моментальным созданием и/или изменением отдельных его частей, образов, интонационного строя. Неслучайно ее иногда называют непосредственной, мгновенно композицией. Без импровизации не существует творческого использования компонентов жанрового фонда, она охватывает весь фольклор, присутствует при любом варьировании, без нее не обходятся контаминированные произведения. В разных жанрах пространство для импровизирования имеет свои пределы, которые обусловлены особыми творческими возможностями и фондом приемов жанра. В каждом из них существует свое сочетание устойчивых традиционных свойств и подвижных компонентов. По характеру изменения этих компонентов можно судить про особенности импровизации в том или ином жанре, о масштабе импровизационных процессов в них.

При всей своей важности явление импровизации остается малоисследованным, и не только в фольклористике. Понимание ее природы и

характера в разных жанрах фольклора могут дать работы, посвященные исследованию коммуникативной системы фольклора (К.В. Чистов) и «фольклорных» или «эпических знаний» (Б.М. Путилов, В.М. Гацак и др.). Несмотря на очевидную для отечественных психологов связь процесса импровизации с деятельностью опережающего или, как сегодня говорят, антиципирующего мышления, психологические механизмы импровизации остаются малоисследованными из-за их сложности, многообразия, иногда неосознанности.

При анализе фольклора необходимо иметь в виду не только формы существования текстов и вариативность коммуникативных ситуаций, включающих многие моменты. Но нужно помнить и о «вариативности каждого из трех компонентов коммуникации – субъекта коммуникации (экспедиента) – «текста», что играет роль медиатора (посредника) коммуникации – реципиента (того, кто воспринимает), который при следующем акте воспроизводства текста может превратиться в экспедиента»[4, 123].

Исследователи указывают на различные факторы процесса импровизации. Это и разница конкретных коммуникативных ситуаций, и «фольклорные знания», которые включают не только тексты, но и все то, что помогает их восстанавливать: знание мотивов, сюжетов и законов сюжетосложения, поэтических и музыкальных формул, приемов сочетания формульных сегментов текста с неформульными, интонационного словаря и т.д. Одну из важнейших ролей играют способы и правила запоминания и воспроизводства текстов. Последние, по мнению К.В. Чистова и других фольклористов, зависят от различных жанров и групп и варьируются от точного запоминания (пословицы и поговорки; сакральные произведения – обрядовые песни и заговоры, недопустимость импровизации в которых связана с представлениями о потере их магических качеств) к воспроизводству только общей композиционной схемы и достаточно свободного содержания по довольно общим правилам (голошения). В остальных жанрах степень импровизационности разная.

Безусловно, в импровизации большое значение имеет творческий потенциал каждого народного певца, его талант и отношение к тому, что он выполняет-создает.

Следует различать импровизацию как конечный результат, созданный импровизатором, и как сам процесс создания импровизации, как бы импровизация импровизации. В первую очередь нас интересует рассмотрение психологических механизмов импровизации как процесса в народном песенном творчестве.

Поиски механизмов создания музыки и моделей творческого мышления музыканта широко проводились в США. П. Вебстер в своем исследовании «Креативное мышление в музыке» приводит более 80 фамилий американских исследователей, которые изучали проблему творческого мышления и импровизации в музыке в период с 1950 по 1988 годы. Он сделал вывод, что на творческий процесс импровизации оказывают воздействие различные факторы, но «способность двигаться между конвергентным и дивергентным мышлением» [5, 77] является ее «сердцем».

Творческая личность характеризуется целым рядом качеств, среди которых немаловажное значение имеют бессознательные компоненты, необходимые для творческих решений. По мнению Н.Ф. Вишняковой [1], к ним относятся: воображение, фантазия, эмпатия и идентификация, и что наиболее значимо для нашего исследования – интуиция и антиципация (с англ. – интуитивное предвидение). Два последних компонента очень взаимосвязаны и действуют таким образом, что решение проблемы формируется в подсознании, а затем «всплывает» в сознании творческой личности в готовом виде, как озарение. Однако, «без предварительной, иногда очень длительной и мучительной работы мысли, никакая интуиция не могла бы дать плодотворного результата» [1, 132]. Поэтому можно говорить, что в основе не только интуиции, а также и импровизации лежит определенный опыт и знания, но они приводят к неожиданному видению проблемы и ее решения.

Психологи считают, что основой всего процесса импровизации является мышление, которое предвосхищает, – антиципирующее мышление [2]. Процесс антиципации, в соответствии с концепцией о ее уровнях Б.Ф. Ломова и Е.М. Суркова, происходит на пяти уровнях: субсенсорном (подсознательном), сенсомоторном, перцептивном (восприятия), на уровне представлений, на уровне вербализации.

Все уровни взаимосвязаны и на каждом из них происходит активное включение в деятельность различных феноменов – моторики, сенсорики, долго- и кратковременной памяти, эмоций и чувств, фантазии, вербального и образного мышления. Для характеристики процесса антиципации существенно, что исходная цель, которую представлял себе человек, приступая к деятельности, меняется. И это изменение отражает переход от имовренности к определенности в ситуации каждого отдельного момента музыкальной импровизации, где имовренность того или иного развития определяется текущим положением мышления импровизатора.

На первых двух уровнях антиципации во время вокальной импровизации ведущую роль играет подсознательная корреляция между музыкальным слухом и моторикой. В момент импровизации связь между восприятиями зрительными, слуховыми и моторными настолько тесная, что нужно говорить о слышащем голосе импровизатора. Это необходимый посредник между текущими слуховыми представлениями и синхронными движениями, благодаря чему моторика импровизатора способна неосознанно, легко и мгновенно подчиниться любому приказу слуха и воссоздавать те созвучия, которые разворачиваются в данный момент в представлении народного певца. Безусловно, мгновенная готовность ответить на приказ слуха не является врожденной; это результат всей практики жизни и пения в атмосфере народнопесенной традиции.

На этих же уровнях существенную роль играет долговременная память, потому что, народный певец-импровизатор не творит произведение заново, а составляет ее из готовых блоков – музыкальных отрезков, хранимых в памяти.

Он использует эти блоками и составляет свой узор. И чем меньше каждый элемент, тем более интересным может быть музыкальное творение-импровизация. О том же говорил в свое время и С.И. Танеев. Народный певец-импровизатор комбинирует собранный слуховой музыкально-интонационный, ладо-попевочный запас и проявляет при этом фантазию и оригинальность в творческой переработке. Причем такая импровизационность не абсолютна. В зависимости от жанра песенного фольклора используются определенные характерные ладовые попевки и ритмоинтонационные обороты. Именно с особенностями первых уровней антиципации связан т. н. «поисковый» характер первой строфы песни, на который указывают Э.Е. Алексеев, А.А. Маслова, И.И. Земцовский. После, от строфы к строфы напев может варьироваться достаточно широко (особенно в лирических песнях), но максимальные отклонения в структуре строфы будут все же в первой. Такое «нащупывание» мелострофы – это не новотворчество, а поиск реализации, причем поиск, который контролируется сознанием (значит, в ней есть конкретный идеал реализации). Это один из доказательств импровизационно-вариативной природы фольклорного текста.

На перцептивном уровне ведущую роль играет восприятие чужой импровизации в ансамбле и своей – «со стороны» в сольной импровизации. Известно, что в процессе импровизации важнейшее значение имеет слуховой контроль. В этом акте восприятия уже объединены два взаимосвязанных и взаимообусловленных момента:

– момент распознавания музыкального потока, который звучит (функция оценки);

– момент соотнесения распознаваемых структур с исходными эталонами, хранящихся в долговременной памяти, и актуализация последних (функция корректировки).

Можно предположить, что именно в момент актуализации найденных в долговременной памяти возможных вариантов, в деятельность включается

дивергентное мышление, а в момент выбора единого, наиболее адекватного варианта из всех возможных – конвергентное мышление.

Функции оценки и корректировки проявляются в наибольшей степени в моменты ошибки слуха в сольной импровизации и при обмене репликами в ансамблевой. Последовательность работы восприятия и антиципирующего мышления в этих случаях будет согласованной и сходной для обоих случаев.

Необходимо отметить, что при внимательном изучении взаимодействия членов фольклорного ансамбля проявляется сложная психологическая система неоднородных контактов-связей между народными певцами. Различные стили народного пения и музицирования вырабатывают свои схемы распределения внутренних функций. Это точно раскрыто в статье Д.В. Покровского на примере южнорусского донского стиля казачьих песен [3]. Пять функций: «лидер», «сублидер», «бас», «дишкант» и «диспетчер», как их условно обозначает Д.В. Покровский, найдены его ансамблем в казачьей песни. Они удивительным и закономерным образом совпадают с пятью основными типами поведения людей, которые характерны для участников любой так называемой «малой группы». Слаженность взаимодействий носителей функций внутри фольклорного ансамбля настолько высока, что с трудом осмысливается в понятиях последовательной коммуникации. Момент опережающего воздействия-общения настолько силен, что коммуникация осуществляется на подсознательном уровне, в автокорелирующем режиме. Культура соощущений такая совершенная, что включение рационального момента осмысления из-за минимального, но неизбежного его опоздания в отношении протекания коллективных пения, может парализовать весь процесс. Участник фольклорного коллектива, который склонен к интеллектуальному контролю над своими действиями и над действиями партнеров, становится настолько непреодолимой преградой в ансамблевом пении, что его, как правило, приходится удалять из коллектива на время или навсегда. Рефлексия одного из певцов оказывается не под силу даже хорошо спетому и гибко настроенному

коллективу, который способен свободно обмениваться ролями непосредственно в процессе исполнения песни.

На последующем уровне антиципации – представлений – происходит предугадывание при помощи слуховых музыкальных и образных немusикальных зрительно-моторных представлений. Синкретическая природа музыкального художественного образа является причиной того, что музыкальные и немusикальные представления тесно связаны и воздействуют на формирование музыкальной ткани при импровизации. Вот почему такое большое значение в создании народнопесенного произведения имеет эмоциональная настройка певцов перед импровизацией-пением, которую формируют вербальные и зрительные представления об образе, что будет рожден. Эта работа чрезвычайно важна, так как направлена на активное подключение эмоционального компонента. Л.С. Выготский, А.М. Леонтьев, Я.А. Пономарев, А.К. Тихомиров и др. психологи указывают, что эмоциональные процессы являются важнейшими «механизмами» творчества.

Представления во время импровизации «прокручиваются» в кратковременной памяти, которая сохраняет сигналы от нескольких секунд до нескольких минут и ограничивается 7-2 единицами информации. Исследования последних лет подтвердили значение процессов перекодировки любой информации, позволяют оперировать более крупными единицами действия и увеличить объем кратковременной памяти. В музыке происходят аналогичные явления. Об этом говорит представление, которое сложилось в музыковедении о трех соподчиненных масштабах музыкальных построений: мелкомасштабные (звук, интонация, мотив), среднемасштабные (тема) и крупномасштабные (период, форма в целом). Единицы интонационного уровня (самые мелкие) осуществляют «цепные» предугадывания интонационного процесса.

Последний уровень антиципации в процессе импровизации – уровень вербализации. На нем важную роль играет генетическая связь между языковой и музыкальной интонациями, которую исследовал и Б.В. Асафьев. Новым для этого уровня является использование не только первичных или вторичных

образов предметов, но и знаковых систем, созданных человечеством и в которых зафиксированы его обобщенный и спрессованный опыт.

Таким образом, импровизация представляет собой сложный системный психологический процесс, понимание механизмов которого выясняет многие вопросы образования вариантов в песенном народном творчестве. Она является органической свойством устного типа коммуникации и высшей формой вариативности (изменяемости). Это творческий процесс композиции, который совершается по законам устного мышления. Он неразрывно связан с самими творческими механизмами народной музыки и идет на базе и в пределах возможностей и особенностей жанра. Основой процесса импровизации является антиципирующее мышление (предугадывание), которое опирается на определенный опыт и знания человека. В ее ход активно подключаются моторика, сенсорика, память, эмоции и чувства, фантазия, вербальное и образное мышление конкретных певцов-создателей. В ситуации каждого отдельного момента импровизации имоверность того или иного развития определяется текущим положением мышления импровизатора, что приводит к неожиданным решений-идеям.

Список литературы

1. Вишнякова, Н.Ф. Креативная психопедагогика: Психология творческого обучения / Н. Ф. Вишнякова.– Минск, 1995.– 239 с.
2. Мальцев, С.М. О психологии музыкальной импровизации / С.М. Мальцев. – М.: Музыка, 1991. – 85 с.
3. Покровский, Д.В. Фольклор и музыкальное восприятие / Д.В. Покровский. – М., 1985. – 205 с.
4. Чистов, К.В. Народные традиции и фольклор: (Очерки теории) / К.В. Чистов.– Л.: Наука, 1986.– 303 с.
5. Webster, P. Creative Thinking in Music / P. Webster// Music Edukation in the U.S.: comtemporaryissais. – The University of Alabama, 1988.– S. 66–81.

Мещерякова Наталья Алексеевна,
кандидат искусствоведения, лауреат международных конкурсов,
и.о. профессора кафедры сольного пения.
*Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова,
г. Ростов-на-Дону. Россия*

ТРАДИЦИИ ДОНСКОЙ ВОКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ОТ ТАГАНРОГА ДО ПАРИЖА

Особая историческая роль в становлении вокальной кафедры Ростовского государственного музыкально-педагогического института (ныне – Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова) принадлежит певице, педагогу и просветителю **О.И. Донцовой (1886-1966)**. Ее многогранная творческая деятельность не только подготовила появление в городе музыкального вуза, но и стала историческим мостом, связавшим Донскую консерваторию с Ростовской, органично заполнив собой временной разрыв длиной в четыре десятилетия. Уроженка г. Таганрога Ольга Щучкина, впоследствии сменившая родовую фамилию на псевдоним «Донцова», профессиональное образование получила в Петербурге: вначале – в классе профессора Н.А. Ирецкой, затем в оперной студии З.П. Греннинг-Вильде. Свою сценическую карьеру певица, в которой, по отзывам рецензентов, была заметна «хорошая актриса», начала в Тифлисском казенном оперном театре, где ранее дебютировал Ф.И. Шаляпин. Яркие достижения Ольги Донцовой, отмеченные прессой, связаны с Московской оперой с.И. Зимина и с гастролями в составе его труппы в Екатеринославе, Харькове, Ярославле. Нижнем Новгороде и других городах России. В разноплановый репертуар артистки вошли Марфа и Домна Сабурова в «Царской невесте», Панночка в его же опере «Майская ночь», Прилепа и Лиза в «Пиковой даме», Микаэла в шедевре Бизе «Кармен», Татьяна в «Евгении Онегине» Чайковского и Маргарита в «Фаусте» Гуно, Снегурочка в одноименной опере Римского-Корсакова, Оскар в опере Верди «Бал-Маскарад» и Гретель в опера Хампердинка «Гензель и Гретель» («Ваня и

Маша»), Тамара в «Демоне» Рубинштейна и Ксения в «Борисе Годунове» Мусоргского.

Возвратившись на родину в связи с болезнью родителей и вынужденно завершив свои выступления на сцене Таганрогской государственной оперы в 1922 году, в расцвете творческих сил, Ольга Ивановна четыре десятилетия своей жизни связала непосредственно с педагогикой, посвятив себя работе в вокальных студиях Таганрога и Ростова и созданию на их базе самодеятельных оперных театров. Из числа ее студийцев вышли будущие педагоги ростовской кафедры. Так, в процессе студийных занятий достигла большого сценического успеха в партии Ольги в постановке оперы Чайковского «Евгений Онегин» на сцене завода «Ростсельмаш» Е.А. Воронкова-Шипулина. Сюда же – в заводской вокальный коллектив из рабочей среды пришел Л.В. Фарапонов – впоследствии заслуженный артист РФ, солист Ростовской областной филармонии и преподаватель вуза.

На этой же сцене Дворца культуры первые профессиональные шаги совершил и В.А. Мостицкий. Спустя годы, вспоминая своих наставников, профессоров А.П. Здановича и Л.Я. Хинчин, Мостицкий с полным правом напишет: «Они, в сущности, явились моими творческими родителями, благодаря которым я стал певцом, а впоследствии и вокальным педагогом, продолжающим их традиции» [5, 43]. Наряду с этим его крестной матерью, направившей молодого артиста по театральной стезе, была, конечно же, Ольга Донцова, впервые приобщившая его к студийным постановкам. Занятия с ней, несмотря на их непродолжительность, запомнились будущему профессору пристальным вниманием педагога к чистоте интонации и крепкой дыхательной опоре.

Не случайно еще в 30-е годы творческий партнер Донцовой Н.И. Сперанский, сотрудничавший с ней в частной опере С.И. Зимина и в официальном отзыве именовавший себя «свидетелем ее сценических и педагогических успехов», решится «причислить Ольгу Ивановну Донцову к числу лучших педагогов нашего Союза, бережно и с полным знанием своего

дела готовящего кадры вокального искусства» [6, 1]. Вспоминая годы своей работы в Донской консерватории, выдающийся певец и педагог писал: «Я знаю Ольгу Ивановну Донцову с 1914 года как оперную певицу с прекрасно поставленным голосом редкой красоты. В 1922 году я познакомился с ней как с педагогом, присутствуя на ее уроках, следя за ее работой по отзывам моих бывших ростовских учеников и товарищей-педагогов» [6, 1].

Действительно, планомерно и фундаментально О.И. Донцова готовила своих учеников к участию в конкурсах, к поступлению в престижные музыкальные вузы и ведущие театры страны, включая Большой. В основе ее метода, завещанного педагогам ростовской кафедры, лежала установка на грудное резонирование, соединенное в динамичном балансе с головным резонатором. *«Не иметь грудного регистра – это значит не иметь глубины; не иметь глубины это значит не иметь поставленного голоса»* [1, 199-200]. Этот принцип, утвержденный ее наставницей Н.А. Ирецкой, Донцова органично сочетала с другими, обеспечивавшими ее ученикам, по их собственным отзывам, «легкость» и «высокое стояние звука».

Таким образом, ведя свою профессиональную родословную от Генриетты Ниссен-Саломан, обучавшей обеих ее наставниц – Ирецкую и Греннинг-Вильде, Донцова исподволь подвела под основу ростовской кафедры петербургский фундамент, закрепила *питерский след*, но, в то же время, обнаружила тесное родство своей методики с московской школой и, в частности, с педагогическим подходом А.Л. Доливо, являвшимся в свою очередь воспитанником У. Мазетти. На это обстоятельство обратила внимание в беседе с автором данной статьи известная оперная певица и авторитетный педагог, заслуженная артистка Казахстана. Заслуженный артист РФ **М.Н. Худовердова (1926-2016)**, в течение многих лет возглавлявшая вокальную кафедру в ростовском вузе. Судьба свела ее с О.И. Донцовой в «сороковые-роковые» в театре Ростовской музыкальной комедии, где Ольга Ивановна служила в ту пору педагогом, и в процессе занятий у юной солистки сложилось представление о Донцовой как яркой представительнице

итальянской школы и единомышленнице профессора Доливо, у которого в стенах московской консерватории предстояло заниматься Маргарите Худовердовой. Ей, талантливой, но строптивой ученице, по мере сил сопротивлявшейся строгим требованиям своей театральной наставницы, уже в годы консерваторской учебы открылось очевидное сходство педагогических воззрений Донцовой и Доливо. Характерно, что в своих суждениях на эту тему Маргарита Николаевна не была одинока, совпав во мнении с одним из самых ярких и талантливых студийцев Ольги Ивановны, попавшим в класс к Анатолию Леонидовичу и признавшим тождество методических основ обоих педагогов в письме к своему «дорогому профессору», как именовал он О.И. Донцову. «Установки у него такие же, как и у Вас – это очень высокое звучание и хорошая опора» [3, 3]. С другой стороны, сама Худовердова, вспоминая занятия в классе Доливо, находила прямую взаимосвязь между теми задачами, которые ставили перед своими воспитанниками Донцова и Доливо. Так же, как и ее театральная наставница, консерваторский педагог «огромное значение в извлечении звука...придавал мягкому небу» [8, 3].

В рукописи этой же статьи Маргарита Николаевна со всей прямоотой указывает на те сложности и неприятные ощущения, которые поначалу сопутствовали освоению новичками этих важных профессиональных навыков. «Сразу привыкнуть к поднятию небной занавески было трудно, уставало горло, мышцы гортани, но постепенно овладев этим вокальным приемом, студенты добивались чистого, округленного звука» [8, 3]. Кроме того, мастер камерного жанра, певец-интеллектуал, Анатолий Доливо, отличаясь духовным аристократизмом и широтой познаний, никогда не отделял технических целей от художественных устремлений, призывая своих студентов «сохранять головное резонирование на всем диапазоне» и добиваясь предельной беглости в работе со всеми типами голосов – с одной стороны.

С другой же – он никогда не «торопил» своих воспитанников с освоением текста, не допускал механического заучивания и стремился к полному «ассонансу между словом и музыкой». К тому же проницательной студентке

было ясно, что «воздействие Доливо (и на воспитанников, и на слушателей – Н.М.) было связано... с особенным, неповторимым «тембром» его артистической личности» [7, 3]. Его блестящей выпускнице Ритуше - так по-отечески нежно называл Анатолий Леонидович свою воспитанницу – только мрачное клеймо дочери репрессированного не позволило с полным правом «выйти из тени» и воссиять на столичной и европейской сцене. Но и на подмостках алма-атинской оперы с ее разнообразным и сложным репертуаром, включавшим «Гугеноты» Мейербера, «Лакме» Делиба «Сказки Гофмана» Оффенбаха и др., она, по мнению Фуата Мансурова и других выдающихся дирижеров, уверенно вошла в число лучших оперных исполнительниц своего времени, во многом опережая его запросы.

Считая себе непосредственной продолжательницей дела своего Учителя [9], Худовердова-певица демонстрировала огромный выразительный диапазон своего уникального сопрано, а Худовердова-педагог растила в своем классе певцов-актеров, способных к оптимальной самореализации как в опере, так и в мюзикле и оперетте. В ряду таких мастеров заслуженный артист РФ Петр Макаров. Ольга Макарова, Валентина Литвина, Ирина Зуева, Карина Чепурнова и в тоже время следующие неукоснительно оперной эстетике Карина Григорян, Анна Маркарова, Виктория Ястребова и др. В числе выпускников и прямая творческая наследница Худовердовой, заслуженная артистка ИР, профессор кафедры сольного пения РГК, член Всероссийского совета по развитию вокального искусства при Министерстве культуры РФ Татьяна Шорлуян, активно занятая пропагандой исполнительских и педагогических традиций в регионе и стране.

Интересно заметить, что при всей разноликости человеческих судеб, характеров и природных задатков, педагоги нашей кафедры легко приходили к общему знаменателю, неожиданно выявляя творческое родство и профессиональное единомыслие. Так, для М.Н. Худовердовой на протяжении всей ее сценической карьеры путеводной звездой и воплощением идеала в искусстве оставалась легендарная Валерия Барсова, в значительной степени

сформировавшаяся под влиянием своей сестры и наставницы М.В. Владимировой, под началом которой окончила московскую консерваторию профессор **А.П. Беляева (1921-1998)**. Во многом уже поэтому только по внешним признакам могли казаться антиподами строгая, сдержанная, всегда удивлявшая окружающих высокой самодисциплиной Маргарита Николаевна и импульсивная, темпераментная, клопочущая энергией Александра Петровна, утверждавшая в педагогике своего рода *антропософский* подход. Несомненно, один из юбилейных вечеров профессора Беляевой навсегда запомнился всем его участникам и свидетелям: в исполнении юбиляра прозвучали собственные стихи удивительного содержания – в них Александра Петровна каждого из своих воспитанников сравнивала с драгоценным самоцветом, отмечая неповторимый блеск таланта, неповторимый склад характера и несравнимый *тембр личности!* В связи с этим соответствующее эмоциональное состояние студента на уроке, его позитивный заряд и конструктивный настрой она рассматривала как важный стимулирующий фактор. «Большое значение имеет ... творческий подъем, воля, сосредоточенность ученика, хорошее настроение, вера в свои силы, целеустремленность» [2, 2]. Данный тезис подтверждает широту ракурса в методическом пособии А.П. Беляевой «Работа с легкими сопрано». Несмотря на предметный ограничитель в названии, автор демонстрирует универсальность педагогической позиции: «Воспитание певца – это комплексная работа, требующая длительного времени» [2, 3]. Считая технические навыки «основой в формировании певца-художника», Беляева и в теории, и на практике главный акцент переносила на выявление созидательных ресурсов личности и культивирование ее лучших качеств. Она призывала к терпеливому и бережному отношению к развитию творческого потенциала каждого воспитанника, к соблюдению «последовательности и постепенности в усвоении вокальной техники» и предостерегала от резкого вмешательства в голосовую природу, ведь «иначе можно разладить природой созданный инструмент – человеческий голос» [2, 3]. Порой казалось, что опережая время, Алдехсандра

Петровна на большой исторической дистанции вступала в дискуссию с теми «экспериментаторами», которые уже в наши дни, заманивая в Интернет-сети доверчивых и неопытных, сулят ускоренный вариант «превращения в звезду». «Быстрых путей в овладении техникой не существует» [2, 3].

Поставив перед собой задачу расширения учебно-художественного репертуара, Беляева и в своем отношении к инструктивному разделу учебной программы демонстрировала подчеркнуто-творческое отношение: предлагая нестандартные и весьма разнообразные в эмоциональном, жанровом и интонационном отношении распевки, опытный педагог рекомендовала их петь с психологическим подтекстом и литературным текстом, применяя отдельные слова и фразы – самые ходовые цитаты из популярных вокальных опусов, например: “signora”, “fiori”, “bellarosa”, “miocore”, “lasciatemimorire” и т.д. Авторские аннотации к подобным упражнениям настраивали на творческий лад и ученика и учителя, пробуждая в обоих креативные качества, жажду эксперимента, изобретательность и самостоятельность темповых и динамических решений. А потому и сами рекомендации звучали необычно: так, упражнение на основе разложенных аккордов, по мнению Александры Петровны, целесообразно петь, сохраняя «взволнованный характер»: «Уменьшенный септаккорд создает тревожную интонацию». По мнению автора пособия, целесообразно «следить за чистотой интонации и опорой звука, чередуя *forte* и *piano*. Петь в быстром темпе. Вначале брать дыхание в указанных местах, по мере усвоения петь на одном дыхании. Можно петь на любые слоги (на первой ноте) и на любой гласный звук, естественно звучащий» [2, 12].

Подобный подход позволяет уже в процессе распевания – собственно, строительства голоса – решать выразительные задачи, преодолевая скуку и монотонность. И хотя здесь приведен лишь отдельный прием в работе над техникой, он помогает понять, почему из класса А.П. Беляевой, как правило, выходили самобытные личности с нестандартным мышлением, с сугубо индивидуальным отношением к собственной персоне как творческому проекту,

с ярко выраженной общественной активностью, выявляющей в личности темперамент не просто певца-интерпретатора, но, в первую очередь, творческого деятеля, способного воздействовать на художественное пространство, формировать эстетическую среду, сочетать различные профессиональные склонности и возможности. Именно поэтому в числе выпускников профессора Беляевой певец, педагог, организатор, исследователь, автор многочисленных научных публикаций М.С. Агин, оперный артист и врач, глава реабилитационного центра, специалист международного класса в области музыкальной терапии С.В. Шушарджан. В стимулирующей творческой атмосфере, создаваемой Александрой Петровной, закономерно сформировались певцы и педагоги с активной жизненной позицией – Михаил Акименко, Вячеслав Калюжный, Юрий Либельдт, Михаил Косилкин, Николай Майборода, Александр Матвеев, Тереза Слупская, Надежда Чернявская, Галина Шевченко, пополнивший кадры ростовской кафедры Игорь Тавровский и др. И все это оказалось возможным на базе важнейших постулатов московской вокальной школы, неотделимых от общих традиций российской педагогики.

Список литературы

1. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной педагогики. 2-е изд. М.: Музгиз, 1956.
2. Беляева А.П. Рекомендации по работе с легким сопрано. Ростов-на-Дону: Методический комитет по учебным заведениям культуры и искусства, 1985.
3. Донцова О.И. Переписка с учениками. ТГЛИАМЗ, Ф. 07031. Оп. 1.
4. Зданович А.П. Некоторые вопросы вокальной педагогики. М.:Музыка, 1965.
5. Мостицкий В.А. Профессора А.П. Зданович и Л.Я. Хинчин: мои педагоги и их методические установки. (Южно-Российский музыкальный альманах 2014'2(15)).
6. Отзыв Н.И. Сперанского // ТГЛИАМЗ, ф. 07-31, оп. 6, ед. хр. 38.

7. Худовердова М.Н. В классе профессора А.Л. Доливо. Ростов-на-Дону, 1986. Рукопись – Библиотека РГК.
8. Худовердова М.Н. Воспоминания о профессоре А. Доливо. Ростов-на-Дону, 1983. Рукопись – Библиотека РГК.
9. Шорлуян Т.В. «Педагог» – это звучит гордо! О совершенствовании и развитии педагогических навыков в классе сольного пения консерватории // Профессиональная подготовка вокалистов: проблемы, опыт, перспективы. Сб. науч. тр. Вып. 5. М.: Литера Скрипта, 2015.

Родин Виктор Андреевич,
 профессор, Почётный работник высшего профессионального
 образования РФ, обладатель сертификата «Рекорды России»,
 Международной премии «Серебряный диск» за заслуги
 в баянном искусстве.
*ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный
 университет» (МПГУ), г. Москва, Россия*

К ЮБИЛЕЮ ЮРИЯ ИВАНОВИЧА КАЗАКОВА

В декабре 2014 года народному артисту СССР Ю. И. Казакову – музыканту, широко известному в нашей стране и за ее пределами, исполнилось 90 лет. Эта дата была отмечена, в частности, выходом в свет второго издания книги В.В. Бычкова «Юрий Иванович Казаков – патриарх баянного искусства» (М.: Библиотека клуба адмиралов, 2014). По сравнению с первым оно расширено и переработано.

Жизнь и творчество замечательного исполнителя-баяниста В.В. Бычков осветил с разных сторон: семья Казаковых, годы учебы Юрия Ивановича, путь к признанию в нашей стране и мире; анализ исполнительского искусства мастера в контексте отечественной баянной культуры, его методические рекомендации баянистам, связанные с работой над музыкальным произведением. В книге содержатся так же выдержки из авторских материалов Ю.И. Казакова, отзывы прессы и известных музыкантов о его концертах, а

также статьи о прославленном баянисте. Читатель найдет в книге обширный фотоархив семьи музыканта, афиши его концертов, исполнительский репертуар, перечень записанных произведений в его исполнении и многое другое.

Основному тексту книги предпослан раздел «Вместо предисловия», в котором друзья знаменитого баяниста рассказывают о своих встречах с ним, впечатлениях от его концертной деятельности, заслугах в создании баяна новой конструкции – многотембрового готово-выборного.

Автор книги отмечает особую роль в формировании Юрия Ивановича Казакова его отца – Ивана Константиновича Казакова. Один из лучших баянистов нашей страны, И. К. Казаков был первым учителем своего сына. Он преподавал ему начала искусства игры на баяне и оказал значительное влияние на развитие его музыкального таланта. Пророческими оказались слова Ивана Константиновича: «Все мои надежды связаны с сыном Юрием. Он меня перещеголяет».

Основания для такого высказывания были. Юра занимался на баяне увлеченно, с большим желанием и весьма успешно. Уже в 1938 году четырнадцатилетний музыкант получает первую премию на конкурсе юных талантов, который проводился в его родном Архангельске. Успех в концертной деятельности сопутствовал ему и во время службы в годы войны в Ансамбле Северного флота, и в мирное время, когда Юрий Иванович работал артистом сначала архангельской, а затем – столичной филармонии.

В ноябре 1954 года уже известный музыкант Ю. И. Казаков поступил в институте им. Гнесиных в класс профессора Н. Я. Чайкина и сразу же стал одним из самых ярких его студентов. Будучи первокурсником, он совершил свою первую гастрольную зарубежную поездку в Англию, отмеченную многочисленными положительными отзывами в прессе, участвовал в конкурсе,

проведенном в рамках Пятого Всемирного фестиваля молодежи в Варшаве, и завоевал золотую медаль.

Позже признанный баянист-виртуоз дал сольные концерты в Малом зале Московской государственной консерватории, доказав правомерность использования баяна как сольного инструмента (до этого сольные концерты баянистов на столь известных сценах не практиковались). Он много гастролировал в нашей стране и за ее пределами, выступал вместе с М.Л. Ростроповичем, давал концерты для строителей БАМа и советских космонавтов, участвовал в проводимых в Женеве концертах, посвященных двадцатилетию Организации Объединенных Наций. Описать всю многогранную концертную деятельность Ю. И. Казакова в краткой статье невозможно: достаточно сказать, что за шестьдесят лет своей творческой деятельности он дал 7692 концерта.

Музыкант явился новатором и в области создания инструментальных ансамблей (трио) необычных составов, в которых сам участвовал: баян и две скрипки (В. Малинин, А. Шароев), баян и две арфы (Т. Рожкова, И. Бабенко), баян и две флейты (А. Корнеев, И. Пикойнет). Он также положил начало созданию международных ансамблей (дуэтов), выступая с финским баянистом В. Ахвенаненом (1975), с аккордеонистами П. Фосетт (Великобритания, 1983) и Ю.Сундеквистом (Швеция, 1990).

Исполнительское искусство Юрия Ивановича многолико и по репертуару, и по исполнительским приемам. Музыкант включал в программы своих концертов произведения различных стилей (от барокко до музыки XX века), жанров (музыка академическая и народная - специально сочиненная для баяна; переложения органных, камерно-инструментальных, симфонических сочинений, песен и танцев разных народов), и форм (от монументального Концерта №1 для баяна с оркестром Н.Я. Чайкина до инструментальных миниатюр). Ю.И. Казаков мастерски использовал приемы академического

исполнения и народной игры на баяне (баянисты академической направленности к ним, как правило, не прибегают).

Он ратовал за то, чтобы баянисты – студенты и концертирующие музыканты – не ограничивали свой репертуар только классической или только народной музыкой, говорил о необходимости обращения в своей деятельности к обоим этим направлениям: «...баянист, прочувствовавший влияние могучей классической музыки, впитавший ее высочайшую культуру, будет и к оригинальному материалу подходить с той же бескомпромиссной требовательностью. А умение бережно относиться к народной музыке обогатит его творчество, его музыкальное мышление глубокими национальными связями».

Ю.И. Казаков ввел в отечественное инструментальное искусство новый баян, а игра на нем сделала возможными и необходимыми новые способы звукоизвлечения. Создание этого инструмента совершило революцию в баянном исполнительстве. Юрий Иванович вспоминает, что «на баянах старой конструкции исполнение классического репертуара было затруднено из-за технического несовершенства инструмента. Например, при исполнении увертюры к опере «Кармен», дойдя до «темы смерти», приходилось играть обеими руками на правой клавиатуре, делая переброс левой рукой, чтобы взять один бас».

На «баяне Казакова» стало возможным воспроизводить любую музыку без затруднений, так как его левая клавиатура позволяла с помощью переключателя играть и «готовые» аккорды, и хроматический звукоряд (выборная система). Расширилась и тембровая палитра инструмента. Отсюда и его название: готово-выборный многотембровый.

Работа над новым инструментом началась в пятидесятые годы, совершенствование его – с учетом предложений Ю. И. Казакова – завершилось в середине шестидесятых годов прошлого века. За эти годы мастер Ф. Фиганов создал три инструмента (наклейку голосов делали мастера из Тулы: в первом баяне – Н. Селезнев, во втором и третьем – А. Пастухов).

Третий баян – самый совершенный и самый любимый Ю.И. Казаковым. У него 15 (!) тембров; увеличен диапазон (в левой клавиатуре – от «до» контроктавы до «ре» третьей октавы, в правой – от «соль» большой октавы до «си-бемоль» четвертой); на левой клавиатуре возможно воспроизвести звучание баса в два, в три и в четыре голоса, есть сурдина, "секунда"; очень хорошая компрессия. На нем музыкант играл с 1965 года до окончания своей концертной деятельности.

О баяне новой конструкции Юрий Иванович сделал сообщение на конгрессе Международной ассоциации аккордеонистов (Бельгия, Брюгге, 1971), которое было встречено аудиторией с большим интересом.

Ныне «баян Казакова» используется во всем мире.

В книге В. В. Бычков приводит суждения Ю. И. Казаков о работе исполнителя над музыкальным произведением. Музыкант отмечает, что в ее ходе важно опираться на подробный анализ музыки с позиций музыкознания, определить ее художественно-образное содержание, стилевые особенности, а затем выбрать приемы исполнения, необходимые для адекватной передачи замысла композитора.

Юрий Иванович – автор статей о проблемах обучения баянистов, состоянии и развитии исполнительства на народных инструментах в нашей стране («Настоящее и будущее народных инструментов», «О русском баяне» и др.).

Он принимал участие как член жюри во многих конкурсах: XXIV Международный конкурс баянистов и аккордеонистов «Кубок мира» (Бельгия, Брюгге, 1971); Всероссийский конкурс исполнителей на народных инструментах и народной песни (Москва, 1972); Международный конкурс баянистов и аккордеонистов «Дни гармоник» (ГДР, Клингенталь, 1974); Международный конкурс баянистов и аккордеонистов (Италия, Кастельфидардо, 1988); Международный конкурс баянистов и аккордеонистов «Кубок мира» (Польша, Белосток, 1988) и др.

Кроме того, Юрий Иванович организовал (совместно с профессором В. К. Петровым) недельный фестиваль «Баян – Гармонь – Аккордеон» (Москва, 1987) и активно работал как председатель Комиссии по народным инструментам Всесоюзного музыкального общества (позднее – Международного союза музыкальных деятелей).

За большие заслуги в развитии музыкального искусства Ю.И. Казаков был удостоен звания «Народный артист СССР» (1986) и отмечен многочисленными наградами. Среди них почетный приз мэрии итальянского города Кастельфидардо «Золотой голос» (1988), Международная премия «Пять звезд» (Швеция, 1999), орден «За заслуги перед Отечеством» четвертой степени (2001), сертификат Ассоциации «Русские рекорды» (2006). Этот сертификат удостоверяет, что Юрий Иванович Казаков является рекордсменом России в номинации «Рекорды музыкантов России – баян, аккордеон». Основанием для признания рекордного достижения, в частности, являются его концертно-гастрольная деятельность в течение 60 лет (с 1939 по 1999 год — более 7600 концертов); количество гастрольных концертов за год (1970 г. – 231 концерт); изобретение многотембрового готово-выборного баяна; а также и то, что Юрий Иванович Казаков является первым российским музыкантом при жизни увековеченном в памятнике аккордеону (Италия, Кастельфидардо).

Интересны и содержащиеся в книге авторские материалы Ю.И. Казакова: о Главкоме ВМФ Владимире Ивановиче Куроедове, без участия которого книга не была бы издана; о верном преданном друге – жене Марине Леонидовне Казаковой (Бутырской); об идее и процессе создания нового баяна; о друзьях; о безвозмездной передаче в фонд Государственного центрального музея музыкальной культуры им. М.И. Глинки двух баянов – И. К. Казакова и своего лучшего концертного инструмента, а также о многом другом.

В день юбилея народного артиста СССР Юрия Ивановича Казакова поздравили Президент РФ Владимир Владимирович Путин, адмирал Владимир Иванович Куроедов, коллеги, друзья, многочисленные почитатели его таланта.

Самохина Наталья Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории музыки
и инструментальной подготовки.
*Институт культуры и искусств Луганского национального университета
имени Тараса Шевченко, г. Луганск*

ОСОБЕННОСТИ РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СОЧИНЕНИЙ И. СТРАВИНСКОГО

И. Стравинский – яркий новатор в области ритма. Содержание ритмических преобразований русского мастера конкретизировано обильными нарушениями регулярности, квадратности на микро- и макрокомпозиционном уровне. Новаторство ритмической техники И. Стравинского проявляется многогранно: в совокупности специфических форм ритмического развития, способов координации разнородных по ритмическому строению элементов фактуры, в особой роли ритма по отношению к форме. Особенности ритма И. Стравинского обусловлены, главным образом, его нерегулярно-акцентной природой. К основным приемам ритмической техники композитора В. Холопова относит акцентное варьирование мелодических мотивов (или ритмические «перекрестные ударения») и варьирование протяженности остинатных мотивов и фраз [6, 197]. На особую значимость нерегулярно-акцентной ритмики в творчестве композитора указывает и Л. Сергеева, анализируя особенности мелодики ранних произведений И. Стравинского [4]. Обозначенную проблему затрагивает и Г. Григорьева, рассматривая истоки «русских» сочинений композитора [1].

Исследуя ритмические особенности сочинений русского мастера 1910 – 1940-х гг., авторы названных выше работ, указывают на связь ритмики И. Стравинского с русской песней, ее текстовым своеобразием. Данными обстоятельствами обусловлена, столь характерная для сочинений композитора, частая переменность размера, свободная внутренняя ритмическая вариантность мотивов. При нарочитой скромности попевок, их формальном характере, ритмическое и метрическое варьирование является основным способом

развертывания мелодической линии, оказывается мощным фактором динамизации формы целого.

Анализируя истоки ритмики И. Стравинского, следует отметить, что в музыке композитора нашли отражение и поиски новых форм ритмической организации стиха, свойственные русской поэзии начала XX в. Так, Ю. Кон указывает, что подобные поиски были весьма характерны для поэтов-акмеистов, в частности для С. Городецкого, два стихотворения которого, легли в основу первого вокального цикла И. Стравинского (имеются ввиду два романса для голоса и фортепиано на стихи С. Городецкого – «Весна монастырская» и «Росянка Хлыстовская»). Интересные параллели в подходе к ритмическому оформлению собственных сочинений находит Ю. Кон между И. Стравинским и ярким представителем русского поэтического символизма В. Хлебниковым. Ритмическое своеобразие «стиха» В. Хлебникова является той основной особенностью, которая отличает его неординарный самобытный поэтический стиль. В статье, посвященной В. Хлебникову, Ю. Тынянов писал: «... **переменная система стиха (то ямб, то хорей, то мужское, то женское окончание)** даже традиционной стиховой речи даст переменную семантику, смысл» [3, 246]. Данное наблюдение указывает на явное сходство в трактовке ритма поэтом и композитором. Ю. Кон справедливо отмечает, что «... и для Стравинского и для Хлебникова переменчивость ритма является средством экспрессии. В музыке первого и поэзии второго ритм является началом организующим произведение во всех аспектах» [3, 247].

На связь музыкального творчества И. Стравинского и поэзии В. Маяковского указывает В. Холопова, причисляя их к общепризнанным революционерам в области ритма. «То общее, – отмечает автор, – что есть в ритмическом новаторстве стиха Маяковского и музыке Стравинского – раскованность движения во времени, острота неожиданности, ясная акцентность – характеризует семантику нерегулярного ритма, составляет часть ее выразительных возможностей» [6, 74]. Следует отметить, что в творчестве русского мастера прослеживается и характерное для музыкального искусства

XX в. возрождение некоторых черт времяизмерительной ритмики. Развернутая характеристика количественной времяизмерительной ритмики дана в работах М. Харлапа. К количественным моментам в ритмике композитора М. Харлап относит указание темпа только при помощи метронома, без традиционных словесных обозначений, а также выбор какой-либо длительности в качестве единицы измерения времени [5, 62].

Ошеломляющая новизна ритмического оформления произведений русского мастера способствовала появлению ряда работ, предлагающих экспериментальные методы анализа ритма И. Стравинского. Яркий пример – работа Ю. Кона, в которой разработан оригинальный метод «счисления ритма», в данном случае «Великой священной пляски» из балета «Весна священная». Автор работы указывал на то, что его аналитический опыт не претендует на окончательность результата. Более того Ю. Кон отмечал, что исходные данные партитуры И. Стравинского не охватываются полно и всесторонне. Однако, избранная методика анализа, способна, по мнению автора, максимально выявить самобытность и оригинальность ритмической организации текста. Затрагивая вопрос об обновлении И. Стравинским классических канонов в области ритма, Ю. Кон предпринимает попытку анализа одного из наиболее ярких примеров новаторства русского мастера в области временной организации музыки. Указывая на особую значимость «ударности» и «безударности» в рамках «Великой священной пляски», исследователь использует прием числовых обозначений, способствующий более наглядному сопоставлению этих двух начал.

Из цифровых последовательностей, изоморфно отображающих ритмическое строение партитуры, автор статьи составил таблицы, иллюстрирующие динамику развития музыкального материала в финальном номере «Весны священной». Обозначив основные стадии развития «Пляски» и проанализировав функции ритма в каждой из них, Ю. Кон приходит к выводу, что в условиях сведения до минимума мелодического и гармонического факторов становления музыки, полиритмия становится решающим фактором

динамизации процесса формообразования. Последования различных ритмических фигур, подобно сложившимся в музыке XVIII – XIX вв., рельефно очерчивают динамический профиль формы. Выявляя значение распределения «тяжелых» и «легких» фигур в «Пляске», автор прослеживает отчетливо выраженную тенденцию к использованию «тяжелых» ритмических фигур в конце. Таким образом, исследователь приходит к выводу об усилении ритмической пульсации в процессе становления музыкальной формы сочинения. Различия в ритмических отношениях внутри отдельных разделов, отражают, как утверждает Ю. Кон, еще одно свойство формообразования в «Пляске». Оно направлено на воплощение состояния «избранницы», меняющегося от смятения до экстаза. Это выражено все тем же основополагающим фактором – ритмом, выявленным в двух типах: контрастном и повторном. Переход от первого ко второму связан со сменой состояний [3].

Оригинальную теорию об изменениях интервальной и ритмической плотности, выступающих действенным средством развития музыкальной ткани в произведениях И. Стравинского, выдвигает и В. Задерацкий. Ориентация на объективные свойства музыкального текста позволила В. Задерацкому найти колебаниям уровня интервальной и ритмической плотности числовое выражение. Уровень интервальной плотности в каком-либо фактурном пласте тождественен сумме составляющих его интервальных ходов в их числовом (по системе С. Танеева) выражении. Ритмическая плотность того или иного компонента музыкальной ткани определяется отношением совокупности присущих ему звукопоследований к количеству содержащихся неметрических долей. Уровень интервальной плотности, как утверждает В. Задерацкий, повышается по мере сжатия интервальных ходов, в то время как повышение уровня ритмической плотности обусловлено увеличением количества реально «аттакуемых» звуков. В произведениях И. Стравинского неравномерные изменения интервальной и ритмической плотности выступают решающим фактором динамизации процесса формообразования, привносят в музыкальное

становление черты импровизационности, определяют индивидуально-характерный «рельеф» формы. Формообразующая роль ритма в произведениях И. Стравинского определяется его функциональной автономией в системе выразительных средств композитора. В произведениях русского мастера ритм демонстрирует свои возросшие музыкально-конструктивные возможности, становится, как отмечает В. Холопова, динамической основой формы [2].

Характеризуя метрику И. Стравинского, многие исследователи указывают на наиболее характерную ее особенность – переменность метра, внешне выраженную в весьма частой смене обозначений тактового размера. Так, метрическая переменность, различные формы ее текстовой реализации, послужили В. Задерацкому отправным моментом для введения в предложенный им классификационный перечень строго – и свободноостинатных структур И. Стравинского особой разновидности – метрически-вариационного остинато [2, 117]. Характеризуя музыкальную ритмику И. Стравинского, В. Холопова акцентирует внимание на моментах двойной и тройной полиметрии в тексте ряда произведений композитора [6, 220].

Таким образом, исследовав особенности ритмической организации в произведениях И. Стравинского, мы пришли к заключению о том, что неукротимый инстинкт реформатора толкал И. Стравинского на путь радикальных ритмических преобразований, суть которых заключалась в обильных нарушениях регулярности (нерегулярно-акцентная ритмика) и квадратности на микро- и макроуровнях. В произведениях русского мастера ритм демонстрирует свои возросшие музыкально-конструктивные возможности, становится динамической основой формы.

Список литературы:

1. Григорьева Г.В. Русский фольклор в сочинениях Стравинского / Г.В. Григорьева // Музыка и современность / сост. и общ. ред. Т.А. Лебедева. – М.: Музыка, 1969. – Вып. 6. – С. 54-76.
2. Задерацкий В.В. Полифония позднего Стравинского: вопросы интервальной и ритмической плотности, стилового синтеза /

- В.В. Задерацкий // Музыка и современность / сост. и общ. ред. Д. В. Фришман. – М.: Музыка, 1975. – Вып. 9. – С. 161 -225.
3. Кон Ю.Г. Заметки о ритме в «Великой священной пляске» из «Весны священной» Стравинского / Ю.Г. Кон // Теоретические проблемы музыкальных форм и жанров / сост. Л. Г. Раппопорт. – М.: Музыка, 1971. – С. 222-248.
 4. Сергеева Л.Н. О мелодике Стравинского в произведениях русского периода творчества / Л.Н. Сергеева // Вопросы теории музыки / ред.-сост. Т. Мюллер. – М.: Музыка, 1975. – Вып. 3. – С. 320-334.
 5. Харлап М.Г. Тактовая система музыкальной ритмики / М.Г. Харлап // Проблемы музыкального ритма / сост. В.Н. Холопова. – М.: Музыка, 1978. – С. 48-104.
 6. Холопова В.Н. Вопросы ритма в творчестве композиторов первой половины XX века [Текст] / В. Н. Холопова. – М.: Музыка, 1971. – 303 с.

Сернова Тамара Вячеславовна,

кандидат искусствоведения, доцент кафедры
музыкально-педагогического образования.

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.*

Черняк Валентина Адольфовна,

кандидат искусствоведения, доцент кафедры
музыкально-педагогического образования.

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь*

В КЛАССЕ ЭДУАРДА ПЕЛАГЕЙЧЕНКО (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП РАБОТЫ СО СТУДЕНТОМ)

Развитие вокального академического исполнительского искусства в Беларуси тесно связано с именами ведущих оперных певцов, которые смогли реализовать себя не только как выдающиеся вокалисты, но и высокопрофессиональные педагоги, среди них: Л. Галушкина, А. Генералов,

К. Дроздова, М. Жилюк, Т. Нижникова, Э. Пелагейченко, И. Шикунова и другие. Их педагогическая практика создала основу для успешного развития вокального искусства в республике, которое по праву завоевало достойное место в мировом культурном пространстве.

Являясь выпускниками различных музыкальных вузов, белорусские педагоги-вокалисты в своей практике гибко сочетают лучшие исполнительские традиции русской, западноевропейской, украинской, белорусской музыкальных культур, выработав конкретные принципы и методы воспитания певца, что создало благоприятные условия для становления и развития вокальной школы в Беларуси.

В нашей статье мы остановились на рассмотрении основных приемов работы с начинающим певцом (начальный этап) одного из ведущих теноров Беларуси – народного артиста РСФСР Эдуарда Пелагейченко. Певец – выпускник Новосибирской государственной консерватории. С 1985 по 2006 год являлся ведущим солистом Национального академического Большого театра оперы и балета Республики Беларусь, исполнивший более 20 ведущих партий тенорового (лирического и драматического) репертуара. Доцент кафедры пения Белорусской государственной академии музыки.

Изучение вокально-педагогического опыта Э. Пелагейченко показало, что формирование основ вокального мастерства у начинающего певца осуществляется педагогом через постепенное нарабатывание определенных исполнительских действий, приемов и навыков. Последовательность обучения связана с рядом условий, влияющих на формирование у ученика определенной культуры отношения к процессу обучения, которые, по мнению Э. Пелагейченко, являются обязательными.

Прежде всего, неперенным условием успешности формирования начинающего певца Э. Пелагейченко считает дисциплину и организованность в процессе обучения. С первых занятий педагог следит за самодисциплиной студента. Определенность и доступность пониманию ученика заданий, является своеобразным стимулом к организации процесса его становления, проявлению

им активности, инициативы, реализации творческого потенциала, преодолению вокально-технических трудностей, изучению нового репертуара.

Вместе с тем, Э. Пелагейченко большое внимание уделяет умению ученика настраиваться на творческий процесс. В случае, когда студент не готов к уроку, педагог категоричен в своем решении. Он отмечает: «Попустительство вредно, оно развращает и расслабляет. Поэтому считаю, что конкретное педагогическое решение имеет важное воспитательное значение. Оно заставит нерадивого студента пересмотреть свое отношение к учебе, и это, в конечном счете, принесет пользу всем. Студент на урок должен являться подготовленным. Изучив и проработав заданный материал, строго в свое время по расписанию, в рабочем состоянии...» [3, 159].

Отсутствие поспешности в работе со студентом позволяет, по мнению педагога, выявить у ученика индивидуальную специфику функционирования его голосового аппарата, склонность к реактивному освоению приемов звукообразования, гармоничности и точности движений. Исходя из индивидуальных особенностей голоса, весь процесс работы над координацией голосового аппарата осуществляется на системе целесообразно подобранных музыкально-фонетических упражнений. Значительное внимание Э. Пелагейченко уделяет упражнениям на дыхание без голоса. По мнению преподавателя, они позволяют укрепить мышцы, которые будут участвовать в процессе фонации; налаживают координацию между основными составляющими голосового аппарата; активизируют артикуляционный аппарат; позволяют освоить различные виды атаки звука.

Обязательным условием продуктивной работы в классе Э. Пелагейченко считает систематические занятия студента с концертмейстером, которые, по мнению педагога, позволят ученику не только разучить учебный репертуар, но и детально проработать исполнительские приемы, осознать специфику их применения, что положительно скажется на формировании его певческой культуры. Именно контроль со стороны концертмейстера является, как подчеркивает преподаватель, основой этому, так как именно «от уровня

музыкальной культуры и эрудиции концертмейстера напрямую зависит вкус и исполнительские возможности студента» [3, 142].

Работа голосового аппарата организуется в классе как процесс, ориентированный на формирование вокально-исполнительских навыков, их систематизирование, уравнивание, выстраивание «динамического стереотипа» (И. Павлов), что соответствует современным подходам к воспитанию певца. Э. Пелагейченко стремится добиться установления у студента условнорефлекторных связей, которые закрепляются, автоматизируются, становятся условнорефлекторным стереотипом, в результате чего развивается вокальная техника.

Овладение вокальной технологией Э. Пелагейченко осуществляет на основе резонансного принципа голосообразования, способного обеспечить максимальную силу, полетность и красоту тембра при минимальных физических затратах. Значительную роль резонаторов в пении подчеркивали в своих трудах Д. Аспелунд, Л. Дмитриев, Ф. Заседателев, И. Ливидов, В. Морозов. Так, например, В. Морозов, автор резонансной теории пения, отмечает, что умелое использование резонаторов благотворно влияет не только на тембр голоса, но и на полетность звука, его высокое формирование, способствующее округлению. Активное применение головного регистра позволяет создать звук с хорошими тембровыми, колоритными, техническими свойствами [2].

Вместе с тем, Э. Пелагейченко целенаправленно развивает умение студента «слышать» и «представлять» звучание, создавать «образ воображаемой цели» (В. Морозов): «Это своего рода эталон для сравнения с тем результатом, который получается после попытки его воспроизвести. По нему же регулируется система движений, поэтому его можно назвать регулировочным образом. Звуковой образ вызывает соответствующие двигательные представления» [1, 77].

Свою роль педагог видит в направлении внимания ученика на определенные параметры звучания и на соответствие ему вокально-

исполнительских приемов, а также на расшифровку механизма воспроизведения звука и возникающих в звучании погрешностей. Подобным образом поступали и ведущие представители итальянской вокальной школы, считавшие, что недостаточно только услышать правильное или неверное звучание, необходимо понять механизм действий голосового аппарата.

При пояснении условий выполнения мышечных приемов Э. Пелагейченко считает целесообразным использовать преподавателем специальную терминологию, владение которой должно быть продиктовано «глубоким знанием работы голосового аппарата, знанием реальных функций его отдельных частей, а не произвольными догадками или неверными восприятиями от извлеченного звука» [3, 149]. При этом, как отмечает педагог, знания должны вводиться в учебный процесс постепенно, когда ученик готов к их восприятию. Он подчеркивает: «Чтобы объяснение достигло цели, оно должно даваться в четкой форме, без случайных, ненужных слов, точно подчеркивая ту мысль, на которую следует обратить внимание ученика. Каждому новому термину, который вводит педагог в процессе обучения, должно соответствовать конкретное, совершенно определенное представление ученика» [3, 150].

Для эффективного овладения вокальной технологией на основе естественного певческого резонанса, приоритетным условием педагог считает организацию певческого дыхания. Следует отметить, что тип дыхания (смешанный), регулирование степени выдоха и фиксации внимания на его организации в классе Э. Пелагейченко полностью схожи с научными данными, полученными исследователями в лабораторных условиях (Л. Дмитриев, Л. Ярославцева). С первых занятий ученик должен контролировать качество певческого звука, держать его на дыхании и следить, чтобы он был ровный и одинаковой силы. Данное требование перекликается с установками многих известных педагогов пения (М. Донец-Тессейр, М. Мирзоева, Е. Нестеренко, Е. Образцова и других).

Стремление к целостному и координированному функционированию голосового аппарата в пении определяют и выбор методов, сознательно воздействующих на различные стороны фонации. Широкое применение в практике Э. Пелагейченко нашел эмпирический метод с большим количеством практических приемов. В работе из многообразия вокально-педагогических средств, используемых в практике, он выбирает показ в сочетании с пояснениями. Хороший вокальный слух, знание особенностей голоса ученика, позволяют ему демонстрировать технологию исполнения приема, вызывая у студента не только понимание его сути, но и соответствующую эмоциональную реакцию. Говоря о значении показа при разучивании произведения, педагог отмечает: «Показ примеров голосом обладает неоценимым достоинством, если его верно использовать. Этот прием в высшей степени нагляден, заразителен, доступен, побуждает ученика интуитивным образом искать нужные ощущения и способы их запоминания» [3, 148].

Важное место занимает применение фонетического метода, дифференцированное использование которого позволяет в соответствии с типами недостатков звукообразования добиться желаемой звучности, снятия напряжения, форсировки, обеспечить качественное развитие голоса.

Педагог последовательно организует нужную координацию мышц артикуляционного аппарата, снимает излишнее напряжение и одновременно добивается ровного звучания гласных фонем, требующих, в отличие от речевых, большего округления. Для этого широко используется такое явление, как «физиологическая инерция» (Д. Аспелунд). Начало упражнения с гласных «у», «о» способствует прикрытию звука, для их осветления педагог рекомендует приближать звучание к «е», «а». Если «а» формируется далеко, что приводит к заглубленному звучанию, она дается в сочетании с согласной «н», берущейся в начале упражнения для нахождения близкого звучания

гласной «а». Последовательность включения в работу гласных строго индивидуальна и зависит от особенностей голоса ученика.

Фонетический метод активно применяется Э. Пелагейченко и при пении вокализов, но строго индивидуально. Выбор гласных обусловлен недостатками ученика, но всегда направлены на выработку активной и мягкой атаки звука, экономное расходование дыхания, удерживание близкого, естественного звучания голоса. Основными требованиями к воспроизведению данного вокального материала являются: ясность артикуляции, сохранение однородности звучания слогов при удержании высокой позиции звука.

Таким образом, отметим, методика Э. Пелагейченко показала, что в ней задействован комплекс индивидуально-направленных определенных художественно-дидактических приемов. Процесс овладения вокально-исполнительской деятельностью в классе педагога представляет собой последовательное сочетание вокально-технической и исполнительской составляющих. Подобное сочетание позволяет начинающему певцу естественно и осознанно переносить осваиваемые вокальные приемы в изучаемый репертуар, на котором он совершенствует свои исполнительские умения и навыки.

Список литературы

1. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б.Дмитриев. – М.: Музыка, 2000. – 368 с.
2. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. – М.: Искусство и наука, 2002. – 496 с.
3. Педагейченко, Э.И. Истоки современной белорусской школы пения: учеб.-метод. пособие / Э.И. Пелагейченко. – Минск: Белорусская государственная академия музыки, 2010. – 187 с.

Тараева Галина Рубеновна,
доктор искусствоведения, профессор кафедры
теории музыки и композиции.
*Ростовская государственная консерватория
им. С.В. Рахманинова, г. Ростов-на-Дону, Россия*

ВИДЕОПРОЕКТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ КАК ТВОРЧЕСКАЯ ФОРМА

Сегодня в музыкальном образовании, может быть, самой острой потребностью является поиск инновационных технологий обучения. Именно, поиск технологий – не методик и приемов. Это означает, что важно представить и стратегии, и конкретный облик учебного процесса. Конечно, музыкальное образование – широкое понятие; за ним стоит и начальная ступень, и средние специальные заведения (колледжи, училища), и вузы. В специальных вузах сегодня есть различные компетентностные ориентиры – подготовка музыкантов-исполнителей и преподавателей, в том числе, учителей музыки для общеобразовательных школ. И в музыкальных школах, которые до недавнего времени – по умолчанию – были ориентированы на предпрофессиональное обучение, теперь выделено общеразвивающее направление. Кроме того, в специальных музыкальных вузах открыта подготовка учителей музыки в общеобразовательной школе. Это все создает, может быть, пеструю картину, где не очень отчетливо определяются конкретные задачи преобразований.

Но эта пестрота – мнимая; у нее есть четко выраженная направленность, которую мы не всегда объясняем себе с непрекаемой уверенностью. Эта направленность формулируется однозначно: *преодоление разбалансированных отношений музыкальной культуры и образовательной системы.*

Музыкальная культура – чтобы не вторгаться в научные дебри объяснения понятия – это жизнь музыки в обществе, существование людей с музыкой. Важные точки этой панорамы, точнее, пласты или планы надо четко определить. Это широко звучащий и востребованный репертуар, формы музицирования, звезды и кумиры публичной презентации, личные формы

коммуникации, каналы распространения, музыкальные учреждения (концертные залы, музыкальные театры), обслуживающие музыкальную жизнь отрасли. Это достаточно давно сформированные составляющие музыкальной культуры, которые, естественно, пребывают в постоянном развивающемся историческом движении.

В последние десятилетия закономерные эволюционные изменения, однако, настолько интенсивны, что значительно меняют общую картину – и форм, и отношений. Не будем углубляться в анализ причин – перемены в бытии или мировоззренческие процессы, научно-технический прогресс или конкретно ИКТ. В музыкальной жизни, как вообще в жизни современного общества, складываются новые реалии, которые не всегда осознаются как импульсы давления на традиционную, имеющую, несомненно, славное триумфальное прошлое музыкальную педагогику.

Она продолжает жить в традиционных дидактических структурах, преумножая свою общественную изоляцию. Студенты учатся в тиражных форматах тому искусству, которое теряет свой авторитет. Опустошаются концертные залы филармоний, в них скудеет репертуар. Музыкальные театры работают на модернизацию оперных и балетных образцов стереотипного репертуарного набора любой ценой, отыскивая массовые аудитории через спутниковые каналы передачи в кинозалы.

И коммерциализация музыкальных форм, превратившая их в обслуживающий сервис, и падение духовного и интеллектуального престижа классики, и новые точки ее локализации в культурном пространстве (кино, иронические и комические презентации, творческие визуализации в Сети и пр.), и новые жанры и стили массовой музыки не оказывают серьёзного воздействия на образовательную систему. Она тихо застывает под маской службы верным идеалам прошлого, обнаруживая недвусмысленные черты стагнации.

Инерция образовательной технологии, созданной в совершенно иной культурной среде, иной культурной жизни, далеко зашла в своём непризнании, неприятии и даже осуждении современной культурной модели. Стратегия

обучения опирается под видом верности традициям на образовательный контур консерваторий, возникший и сложившийся полтора столетия назад. Сегодняшнее общество в России вслед за всем миром живёт музыкой иной, нежели та, которая составляет содержание образовательных музыкальных заведений. Изучаемые в них композиторы и произведения, исторические факты и события, их освещение и анализ противостоят, по существу, предпочтениям современного общества. Типовая историческая и теоретическая информация восходит к научным источникам полувековой давности – работам советских музыковедов начала второй половины прошлого века.

Тогда сформулируем первый вопрос: где и каким образом возможны позитивные сдвиги, какие-то целесообразные дидактические стратегии?

Это внимание к новым творческим объектам, возникшим в информационном обществе, в медиакультуре, в новых формах художественной коммуникации. Тогда первый шаг – это движение навстречу современной модели культуры, приоритетам музыкальной жизни. Невозможно и далее делать вид, что Бах или Шопен, Глинка или Чайковский, Рахманинов или Стравинский, Шостакович или Канчели остались теми и там, где они благополучно существовали длительный период.

В изучении музыки надо ориентироваться на музыку в обществе. И если это изучение классической музыки, то оно должно идти по той координате, в которой она существует в современной среде. Упрощенно это можно сформулировать так: изучать не композиторов и их творения, а то, что представлено в современной музыкальной жизни и то, как оно представлено. Тогда вместо традиционной и нейтральной истории музыки, может быть, стоит и переименовать дисциплину, соответственно, перестроив ее в предмет «Классическая музыка в информационной культуре».

Любое произведение классического композитора (жанра, стиля) много лет изучалось как нотный текст со звучащей иллюстрацией. С распространением звуковоспроизводящей и видео аппаратуры иллюстрации прочно вошли в лекционные представления. Но сама дисциплина истории

музыки не изменилась, оставшись хронологически осведомляющей. В то время как все обучение самому музицированию нацелено на игру по нотам и интонационную интерпретацию неизменного нотного текста. Благодаря звуко- и видео записи мы убедились, что стили исполнения – тоже подвижная среда.

Сегодня никто не станет играть Рахманинова, как его играл сам выдающийся пианист-композитор (а его записи доступны). Никто не станет идеально имитировать Владимира Горовица или Святослава Рихтера, Давида Ойстраха или Иегуди Менухина, Ивана Козловского или Зару Долуханову. Но очевидно, что интересно изучать, как звучал Бах и Шопен, Бетховен и Брамс, Шуберт и Малер 80, 60, 40, 20 лет назад. Как в оперных театрах ставили Моцарта и Чайковского, Верди и Прокофьева, Генделя и Пуччини в разные годы и в разных странах. Ведь именно при таком подходе мы наблюдаем и саму музыкальную культуру – общественные идеалы, типовые образы, модные тенденции.

Мы не изучаем музыку в кино – а это огромная и красочная область, к тому же известная широкому кругу людей. Не изучаем балетные постановки выдающихся хореографов XX века и нынешнего на инструментальные классические произведения. Не знакомим студентов и школьников с огромным массивом мультфильмов по классическим сочинениям – убедительное начало этому эксперименту положил Уолт Дисней своими «Фантазиями» в 1940 г. (хотя примеры анимации музыки предпринимались еще в 20-е гг.). Сегодня в музыкальных и общеобразовательных школах весьма популярно показывать мультфильм «Камаринская» советского режиссера Инги Ковалевской, но таких образцов с музыкой Грига и Мусоргского, Моцарта и Сен-Санса, Шуберта и Дюка, Шумана и Гершвина – необозримое множество.

Балеты, кинофильмы, мультипликации и анимации с использованием классической музыки привлекательны для музыкального образования в его историко-теоретической части не только тем, что эти материалы привлекают своей зрелищностью учебную аудиторию.

Они, конечно, оживляют учебный процесс, насыщают уроки эмоциональными реакциями – надежно сенсбилизируют учащихся, а вместе с тем легко будят желание обсуждать. Но главное в том, что этими материалами мы привлекаем внимание к проблеме восстановления культурой утраченного – удаляющегося в царство забвения – содержания инструментальной музыки. Восприятие сочинений, которые изучаются, нуждается не просто в моделировании эмоционального фона. Распавшиеся связи классической инструментальной музыки с театром, от которого она произошла, и с личной музыкальной жизнью (традициями бытового музицирования) губительны для ее содержательного понимания и представления. Реалии жизни периода ее создания композитором исчезают из памяти. Да и не они только важны; произведение живет жизнью отдельно от автора в различных эпохах и обрывает «новыми содержаниями».

Перечисленные области существования классики в культуре как раз реконструируют, с одной стороны, и, с другой, конструируют содержательные планы представлений, которые необходимы слушателю. Ведь большинство классических инструментальных жанров связано с визуальной (театральной) и литературной средой. Музыка не может быть понятной только своим эмоциональным характером – она ассоциирует множество немусыкальных образов. Об этом когда-то блистательно высказался Филипп Эммануил Бах, подчеркнув, что в музыке есть так много того, чего там нет и быть не может.

Новые сферы локализации классической музыки в современной культуре (хотя этой ситуации более ста лет) органично влекут к изменению содержания учебного процесса. Его надо обогащать новой информацией и реформировать сами учебные дисциплины. Пофантазируем, что это могли бы быть «Музыка в кино», «Инструментальная классика в балете», «Визуализация классики в мультфильме», «Интерпретации классики в оперном театре», «Выдающиеся музыканты-исполнители».

Перестраивать целиком систему предметов и методику ведения занятий всегда трудно, да и не очень целесообразно. В любых резких переменах таится

опасность скомпрометировать новые подходы и новый материал, так как нарушается инерция; отрицание привычного режима обучения требует деликатности и аккуратности. Какую реакцию можно вызвать призывами убрать долой дисциплины и методики, складывающиеся десятилетиями и успешно функционирующие еще совсем недавно?!

Но как бы осторожно мы не изменяли изучаемый материал, как бы его не актуализировали, самой существенной проблемой останется педагогическая технология. В эру компьютеров и интернета ветшают и устаревают старые формы обучения; мы получили мощное вспомогательное средство оснащать информацией.

Строго говоря, необходимость преподавателю преподносить информацию уже отмирает – самые лично добытые и скомпонованные сведения он может не просто публиковать, но на специальных образовательных сайтах и в сетевых сервисах доводить до сведения обучающихся. Тогда его роль – стимулировать разнообразные формы самостоятельных работ, быть консультантом-партнером, инициировать обсуждение, в том числе, споры и дискуссии, будить желание рассуждать и мыслить. Сами по себе эти истины известны еще из античной практики обучения, но компьютеры высвободили время педагогу, избавив его от необходимости «сообщать» знание. И если преподаватель все же не уходит полностью от этой функции, он может и должен транслировать информацию исключительно в индивидуальной, личной и неповторимой проекции. Компьютер как универсальный аппарат для иллюстрации, преимущественно визуальной, обеспечивает господство медиapedагогики, в которой замечательной формой является показ с личным оригинальным комментарием.

Но гораздо более значительным эффектом обладают информационные технологии в переходе к педагогике партнерства в сочетании с методом индивидуального проектирования и психологической концепцией конструктивизма. Здесь сокрыт огромный потенциал для ухода образовательной системы от информационного осведомления.

Для таких «инноваций» удобно употребить выражение «педагогика телевизионного формата», имея в виду распространение образовательных телепередач. В личной практике преподавателя теоретических музыкальных дисциплин в консерватории есть сугубо традиционные курсы – анализ музыкальных произведений, методология музыкознания, психология художественной деятельности. Есть авторские, созданные для более органичной связи с современной культурой: классическая музыка в медиакультуре, современная история исполнительства, современные дидактические технологии, электронная музыкальная педагогика. И в тех и в других, в соответствии с названной педагогикой TV-формата предлагаются «жанровые разновидности» электронных работ:

- журналистское расследование;
- неожиданный портрет;
- парадоксальная презентация.

Эти определения нужны для обдумывания целостного проекта, для преодоления пагубной традиции писать любые учебные рефераты или курсовые предложение за предложением. В электронном проекте тоже таится опасность тривиального нагромождения медиаинформации – тем более, что она легитимно *копируется*. Если письменная работа сегодня может быть «уличена» в несамостоятельности антиплагиатными контроллерами, то фото, репродукции, аудио и видео фрагменты извлекаются из галерей и разнообразных интернет ресурсов буквальным заимствованием.

Изменившаяся принципиально роль педагогического наставника состоит, прежде всего, в умении любой избранной обучающимся проект увидеть сразу в возможной конечной перспективе. Для этого надо помогать составить эскизную экспликацию в виде своеобразного плана – что-то вроде синопсиса сценария кинофильма. Таким способом управляется педагогом перспектива освещения самостоятельно избранной темы; определение объекта, материала или даже ракурса при этом управляется с самого начала в сторону пробуждения фантазии, нетривиальных поворотов, поиску себя в своём проекте. И тогда,

конечно, преподаватель сам должен склоняться к самостоятельности, креативности, маленьким «открытиям» – ведь речь идет, по сути, о личностно развивающей педагогике, которая определяется личностью преподавателя.

Особым жанром работы уже не столько TV, сколько Internet-формата полезно, целесообразно и увлекательно использовать визуализацию музыки. Изначально визуализацией называли программы, представляющие изображение звуковых волн в виде графических модулей, своеобразное кибер осуществление идей цветомузыки, восходящих к А. Скрябину.

С распространением практики размещения аудио записей в сетевых сервисах и файлообменниках возник особый вид творчества – визуальное сопровождение. Особенно в тех случаях, когда нет в видеозаписи концерта, выступления артиста, стихийно возникает потребность поддержки музыки слайд-шоу из фотографий, репродукций картин, сканированных документов (писем, автографов, ярких цитат), а во многих случаях это сопровождение страницами нотного текста, синхронно меняющимися соответственно звучанию.

Эта форма прекрасно адаптируется в учебный процесс, представляя собой ещё и своеобразное тестирование представлений учеников о содержательной стороне музыки. Несколько лет назад было нелегко добиться подобных работ в оформительских программах типа PowerPoint, сегодня многие свободно работают в видеоредакторах от самых простых типа MovieMaker до профессиональных – SonyVegas или Pinnacle. Пользовательская свобода в программе сегодня не представляет проблемы, все рекомендации есть в Сети.

Создание удачного видео ролика вызывает азарт учеников и студентов в любом возрасте, плодотворное соперничество – это настоящая творческая деятельность. Особо пользующийся интересом вид визуализации – замена саундтрека классическим фрагментом в известном кинофильме или создание музыкального фона к кинофрагментам или фрагментам мультфильмов.

По заголовкам, действительно, интересных проектов можно судить о том, как интригующе и самостоятельно выбираются материалы и какова скрытая

личная мотивация. Это небольшие, очень эффектно сделанные 15-20-минутные клипы. Перечислю несколько работ, выполненных студентами Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова в течение последних нескольких лет.

«Неожиданный портрет» – «AdiosNonino» А. Пьяцолы с титулом «Нашим папам посвящается» представляет попытку возвращения знаменитому танго его подлинного имени, забытого культурой, превратившей это сочинение в «хит» для военных парадов, танцев на льду и паркете, телевизионных заставок.

«Секрет успеха одной мелодии» содержит «журналистское расследование» о песне «Speak Softly Love» и вообще музыке Нино Рота к кинофильму Ф. Копполы «Крёстный отец».

«Парадоксальный портрет» повествует о современном дуэте «Баян микс» Сергея Войтенко и Дмитрия Храмова, которые вышли из консерваторского имиджа в современный молодёжный формат.

Из визуализаций назову только новые саундтреки к кинофильмам. Пятая симфония Бетховена к фрагменту новеллы «Забавное приключение» М. Зощенко из фильма Л. Гайдая «Не может быть» увеличивает на порядки иронический подтекст сцен О. Даля и С. Крючковой. А медленная часть из фортепианного концерта А. Шнитке в сценах «Сталкера» А. Тарковского придаёт замечательно современный оттенок тем поискам, которые сам режиссёр называл легальными прикосновениями к трансцендентному.

Сегодня классическая музыка живёт в новых пространствах, и описанные варианты деятельности – визуальные проекты, работы в формате телевизионных передач позволяют осуществлять связь с культурой более тесную и адекватную. Музыка, когда-то жившая в оперном театре и оттуда перемещающаяся в симфонию и иные инструментальные жанры, несущие память о персонажах, коллизиях сценическом оформлении, пластике, как будто растеряла этот тезаурус. Но в действительности, инструментальные классические сочинения соединились с кино, мультфильмом, балетом, не

говоря уже об интернетных слайд-шоу. Этим они помогают сегодня культуре интерпретировать и создавать новое содержание. И занятия описанными жанрами электронных проектов оказываются по-настоящему творческими, стимулируют творческие импульсы молодёжи, занятой преимущественной игрой по нотам.

Любого возраста аудиторию всегда несколько сковывает необходимость сообщений на занятиях «семинарского» типа – неуверенность в верности ответа, который удовлетворит преподавателя, порождает пассивность. Высказывание мнений о студенческом проекте, выполненном в визуальном формате – презентации или видеоклипе – происходит спонтанно и с удовольствием. Споры и дискуссии возникают легко и сами по себе, а это самый надёжный путь обучения. Важный момент – выбор тем для индивидуальных проектов, для создания дидактических ресурсов в электронном формате, соответствие их интересам студентов, как бы далеки они ни были от сегодняшних учебных программ.

Художественная действительность меняется в очень быстрых темпах, поэтому создание мобильного электронного контента своих – ученических, студенческих, аспирантских – работ позволяет бесконечно обновлять курсы. Предоставление студенту в индивидуальном проекте самостоятельности в выборе идеи и темы работы позволяет выйти ещё на одно важное действие – партнёрское коллективное создание электронного контента дисциплины. Бумажный и даже электронный учебник, электронное пособие, во всяком случае, в художественном образовании уходят в прошлое. Их должны заменить подборки хрестоматийного типа, которые широко представлены в Сетевых источниках. И особая разновидность дидактического контента в музыкальном образовании – собрание самих творческих работ, комплектация их по тематике или иному признаку. Это позволяет в идеальном партнерстве с самими учениками заниматься инновационными поисками в образовательном процессе.

Список литературы

1. Бажанов Н.. Изучение звучащего музыкального произведения компьютерными технологиями // Музыка в информационном мире. Наука. Творчество. Педагогика: Сб. научн. статей. Ростов-на-Дону, 2003. С. 10-40
2. Иванченко Г. В. Аутентичный человек и забота о себе. – Электронный ресурс. Режим доступа: view_post.php?id=1779
3. Полозов С. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2002.
4. Тараева Г. Инерция традиции или экспериментальный экстрим //Иновационные технологии образовательного пространства художественного вуза. Материалы международной научной конференции. Саратов, 2008. С. 127-136.
5. Тараева Г. Медиатексты как творческие формы в музыкальном обучении//Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций. – М. Российский институт культурологи, 2012. – С. 192-201.

Шарма Елена Юрьевна,

кандидат искусствоведения, доцент кафедры академического пения.

*Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Институт современного искусства» (АНО ВО ИСИ), г. Москва, Россия*

ВОКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ:

К ИСТОРИИ ВОПРОСА

В последнее время все острее встает вопрос повышения качества российского образования, в том числе в вокальном искусстве, и, как следствие, активной интеграции последнего в общеевропейское культурное пространство. Однако этот сложный процесс требует не только решения целого ряда стратегических задач государственного уровня, но и намечает новые горизонты

совершенствования сущностных компонентов процесса обучения певцов-профессионалов.

В подобном контексте уместнее всего, на наш взгляд, было бы обратиться к образовательным традициям российских учебных заведений, которые на практике доказали эффективность своих методов обучения.

Особого внимания в данном случае заслуживает ситуация рубежа XIX-XX вв., которая во многом созвучна сегодняшнему дню. Это подтверждают и многочисленные публикации вокальных педагогов Серебряного века, среди которых можно найти большое количество актуальных постулатов. К примеру, О.Ф. Сеффери писал в своей книге «Отчего у нас падает искусство пения?»: «В наше время, – время расшатанных нервов и электричества, все движется с быстротой молнии и потому очень мало находится таких лиц, которые желают заниматься пением так же основательно и терпеливо, как занимались им наши предки; теперешние ученики предпочитают тех учителей, которые сразу дают петь романсы, арии, дуэты и т.п., не обращая внимания на грозные симптомы, указывающие на роковой исход для их голосовых данных». [5, 34].

Если углубиться в историю вопроса, то следует отметить, что когда примерно со второй половины XIX века в России существенно увеличился объем оперно-театральной деятельности, как следствие возросла и потребность в профессиональном академическом образовании. Безусловно, решению проблемы способствовало открытие консерваторий в Петербурге (1862) и Москве (1866). Однако желающих поступить в эти учебные заведения было гораздо больше, чем они могли вместить. Естественным продолжением в данном случае оказалось открытие частных образовательных учреждений. Но конкуренцию, к примеру, Московской консерватории смогло составить лишь Музыкально-драматическое училище при Московском филармоническом обществе (далее – МДУ), образованное в 1883 году на базе частной музыкальной школы Петра Адамовича Шостаковского.

В сентябре 1884 года «Русский курьер» отметил интересную тенденцию: «Наплыв учащихся в это заведение очень велик, и, что, странно, большой контингент из них составляют бывшие ученики и ученицы московской консерватории» [6, 4]. Таким образом, появление подобного учебного заведения значительно расширило возможности получения профессионального образования. Тем более что, по воспоминаниям современника: «Филармоническое училище по своей структуре и по составу педагогов было крупным музыкальным учреждением в Москве, давшим за много лет своего существования большой процент видных и полезных деятелей искусства, в том числе и артистов-певцов» [7, 45].

Из истории возникновения МДУ известно, что его директор П. А. Шостаковский был в свое время одним из директоров «Общества любителей музыкального и драматического искусств», которое давало ежегодно серию концертов и драматических спектаклей. В 1883 году данное Общество было преобразовано в Московское филармоническое общество, а школа П.А. Шостаковского – при поддержке меценатов из числа московского купечества – в Музыкально-драматическое училище (или просто Филармоническое училище) при нем. Сам П. А. Шостаковский был пианистом, получившим образование «в Петербургской консерватории у А. Дрейшока и в Берлине у Т. Куллака, бравший уроки у Ф. Листа и впоследствии выступавший также в качестве дирижера» [2, 431]. Он являлся первым директором и Общества, и училища вплоть до 1898 года.

Школа П.А. Шостаковского была открыта 22 сентября 1878 года. Вот как описывает ее становление С.Н. Кругликов: «Частная школа П.А. Шостаковского была посвящена исключительно *музыкальным* (курсив – С.Н. Кругликов) целям. В ней имелись классы игры на фортепиано, скрипке, виолончели, пения, теории и истории музыки» [3, 3]. Однако со временем ее программа расширилась, «в ней стали обучать и драматическому искусству, которое в то время нигде в России, кроме этой школы, не преподавалось» [3, 5].

В итоге школа разрослась «в учреждение, по программе, значению и правам равное консерваториям Императорского русского музыкального общества» [3, 3]. Эту информацию подтверждает в своих воспоминаниях В.П. Шкафер: «Программа была консерваторская, но с прибавлением класса драматического искусства» [7, 39].

Таким образом, в училище сформировалось два отделения: музыкальное и драматическое. Музыкальное отделение готовило певцов, композиторов, теоретиков, музыкантов-инструменталистов, а драматическое – актеров. Среди педагогов-музыкантов в разные годы здесь преподавали А. Ф. Арендс, В.В. Безекирский, П.И. Бларамберг, А.Т. Гречанинов, А.Д. Кастальский, Г.Э. Конюс, А.Н. Корещенко.

В числе выпускников училища, получивших известность, были А.В. Свешников, И.А. Сац, А.К. Метнер (стал преподавателем училища), В.С. Калинин (стал преподавателем училища), Л.В. Собинов, Д.И. Аракишвили и многие другие.

Диплом училища имел следующую градацию по отношению к консерваторскому: «Оканчивающие в нем с *аттестатом первой степени* удостоиваются, как кончающие в консерваториях с *дипломом*, – звание *свободного художника*; оканчивающие же в Училище с *аттестатом второй степени* сравнены по учебным правам с кончившими в консерваториях с *аттестатом* (курсив – С.Н. Кругликов)» [3, 9].

Что касается пения, то преподавали его известные певцы и педагоги, в частности, А.Мацолли, А.А. Сантагано-Горчакова, А.М. Додонов, С.М. Сонки и др. Последний – один из ярчайших представителей вокального искусства рубежа XIX-XX вв. Основные принципы постановки голоса он изложил в своем фундаментальном труде «Теория постановки голоса», который только при его жизни выдержал восемь изданий. Первоначальные два издания, которые сразу же зарекомендовали себя серьезным трудом вышли именно в тот период: «когда он состоял профессором пения в училище московского филармонического общества» [1, 360]. Отметим, что уже самое первое издание

«обратило на себя в свое время внимание знатоков дела, благодаря рациональности рекомендовавшихся в нем приемов изучения пения» [Там же].

В этой связи интересно проследить систему преподавания вокала в МДУ в целом. В классе пения ученики обучались пять лет, при этом учащихся разделяли на два отделения: младшее (1-3 курс) и старшее (4-5 курс), что отражалось на содержании программы. При переходе с младшего на старшее отделение необходимо было сдать экзамены по сольфеджио и элементарной теории музыки. Программа обучения была достаточно подробно проработана и строилась следующим образом:

1. В училище не принимались абитуриенты без знания нот, т.е. вообще без музыкальной подготовки.

2. «Первые два курса посвящаются упражнениям, сольфеджио и вокализам; пение пьес со словами начинается на третьем курсе. Для особенно способных может быть сделано исключение, и переход к легким пьесам может быть сделан ранее» [4, 3]. При этом за год на втором курсе необходимо было пройти не менее 15 (!) вокализов, а на третьем курсе – не менее 10.

3. Программа обучения строилась по принципу постепенного усложнения вокально-педагогического репертуара в зависимости от курса. На младшем отделении на экзамене показывалась только работа над техническими упражнениями и вокализы. И лишь на третьем курсе добавлялось исполнение двух произведений, причем одно из них должно было быть выучено учеником самостоятельно.

4. Начиная с четвертого курса, шло разделение учащихся на оперных и камерных певцов. Для оперного отделения в программу добавлялись «сценические упражнения». К выпускному экзамену для всех требовалось исполнить две арии, «из которых одна готовится с помощью профессора, другая же вполне самостоятельно учеником, причем одна из этих арий непременно должна быть из классического репертуара» [4, 7], а также спеть романсы, подготовленный ансамбль, прочитать вокальные пьесы с листа.

Специально оговаривалось, что вышеуказанные арии не должны были входить в оперы, приготовленные для экзамена.

5. Для выпускника оперного отделения требовалось «знание наизусть трех оперных партий», причем «точное знание, во всех подробностях, арий, ансамблей и речитативов, со всеми оттенками» [Там же].

6. Для «не состоящих в оперном отделении» нужно было «знание наизусть большой вокальной партии в одной оратории или кантате и какого-нибудь цикла романсов (например “DieschöneMüllerin” Шуберта или др.)» [Там же].

Интересно, что вокализы изучались и выносились на экзамен вплоть до 4 курса, усложняясь по мере обучения: от простых (Ф. Абт, Дж. Конконе и др.) к более сложным (Л. Лаблаш, М. Бордоньи и др.), и, наконец, повышенной трудности (Дж. Крешентини, Дж. Априле, Г. Панофка и др.). Большое внимание на 4 курсе уделялось технической подготовке, которая доводилась «по возможности до того, чтобы учащийся на V курсе мог работать над постоянным дальнейшим усовершенствованием техники уже самостоятельно, без постоянного руководства профессором» [4, 6].

Кроме узкоспециальных дисциплин в МДУ читались также лекции по теории и истории искусств, теории и истории драмы. В 1886-1887 учебном году открылся первый научный класс, в котором преподавались Закон Божий, русский, французский и немецкий языки, арифметика и чистописание. По воспоминаниям В.П. Шкафера: «Занимаясь сольным пением, певцы обязаны были посещать и другие общеобразовательные предметы» [7, 42].

Учитывая особенность Филармонического училища, а именно наличие как музыкального, так и драматического отделения, экзамены в первые годы его существования проводились объединенные, т.е. в один вечер показывалось несколько оперных и драматических сцен или даже спектаклей.

По сохранившейся программке ученического спектакля за 1886-1887 учебный год можно получить представление об экзаменационных требованиях по оперному отделению в МДУ, которые, как видно, были достаточно

высокими, особенно если принять во внимание объем и сложность демонстрируемого во время экзамена музыкального материала: сцены из опер «Фенелла» (Немая из Портичи) Д. Обера (большая французская опера), «Аида» Дж. Верди (психологическая музыкальная драма), «Фаворитка» Г. Доницетти («романтическое бельканто») и «Скоморох» П. Бларамберга (опера русского, современного тому времени композитора). Все это, несомненно, требовало от учащихся серьезной вокально-технической и актерской подготовки и, следовательно, приведенная выше программа обучения, подобную подготовку обеспечивала.

Примечательно, что младшие ученики, «занимающиеся специально пением» участвовали в экзаменационных спектаклях в хоровых сценах, что естественным образом способствовало их комплексному вокальному развитию.

Изучение учебной программы МДУ в целом показало, что обучение пению в училище происходило в соответствии с основными педагогическими принципами отечественной вокальной школы: индивидуальный подход, постепенность и последовательность в обучении, связь теории и практики. Однако принцип единства художественного и технического развития в программе не прослеживается. Наоборот, обращает на себя внимание явное превалирование технического совершенствования голоса над художественным содержанием произведения. Хотя вполне вероятно, что эта сторона подразумевалась сама собой, т.к. выше говорилось о том, что знание оперных партий предполагало освоение «всех оттенков». Как бы то ни было рассматривать данный аспект в негативном ключе, все-таки, не стоит, потому что всем известен высочайший уровень отечественных певцов рубежа XIX-XX вв. Достаточно привести в пример Л. В. Собинова, который в свое время обучался в МДУ. А ведь существовали еще и другие менее «звездные» выпускники, состоявшиеся в профессии и зарекомендовавшие себя как весьма крепкие профессионалы. К примеру, А.Н. Круглов (баритон), которого «Казань ... носила на руках» [7, 39], М.Д. Агулин (настоящая фамилия – Агульник,

тенор), «певший с большим успехом в провинции» [7, 40], Е.К. Тумасова (сопрано) и многие другие. Поэтому представляется, что сегодня стоит более внимательно присмотреться к некоторым элементам обучения, применявшимся в МДУ. К примеру, для развития техники бельканто, очень востребованной сегодня в мировой концертной практике, полезно было бы, на наш взгляд, использование в современном учебном процессе вокализов Дж. Крешентини.

Кроме того, вполне актуально выглядит большой объем самостоятельной работы учеников, которые к пятому курсу должны были не только уметь работать над техникой, но и разучивать сложные вокальные произведения без помощи педагога.

Использование данного позитивного опыта не только существенно облегчило бы профессиональное становление многих современных вокалистов, но и поспособствовало решению стратегической задачи повышения качества российского вокального образования в целом.

Список литературы

1. Библиография. С.М. Сонки. Теория постановки голоса в связи с физиологией органов воспроизводящих звук. СПб., 1907 // Русская музыкальная газета. 1907. № 12.
2. История русской музыки. 70-80-е годы XIX в. М., 1994. Т. 8. Ч. 2.
3. Кругликов С.Н. Обзор десятилетней деятельности Музыкально-драматического училища Московского филармонического общества за время от 1878 по 1888 г. М., 1888.
4. Программа по классу пения в Музыкально-драматическом училище Московского филармонического общества. Б.г., Б.и.
5. Сеффери О.Ф. Отчего у нас падает искусство пения. СПб., 1914.
6. Театр и музыка // Русский курьер. 1884. № 244.
7. Шкафер В.П. Сорок лет на сцене русской оперы. Воспоминания. 1890-1930. Л., 1936.

Логунова Анастасия Александровна,
аспирант кафедры истории зарубежной музыки.
*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная консерватория
им. Н.А. Римского-Корсакова», г. Санкт-Петербург, Россия*

О НОВАТОРСКОЙ ТРАКТОВКЕ ФИНАЛА В ОПЕРЕ ВЕРДИ «ДВОЕ ФОСКАРИ»

Сюжетом пьесы Байрона «Двое Фоскари», основанной на событиях из истории Венецианской республики, Верди заинтересовался летом 1843 года, когда готовился к предполагаемому дебюту в Венеции. Вероятно, первым у Верди упоминанием истории о Фоскари является его письмо к секретарю театра LaFenice Гульельмо Бренне от 4 июля 1843 года, в котором байроновский сюжет назван «полным страсти и подходящим для музыкального воплощения» [11, LXVII]. Однако в том же месяце композитору было отказано в выборе «Двое Фоскари» – из уважения к венецианским семьям потомков членов Совета Десяти. 26 июля 1843 года он сообщал директору LaFenice графу Мочениго, что возьмется за байроновский сюжет «в другой раз» [11, LXVII]. В результате для Венеции Верди написал «Эрнани», но мысль о «Двое Фоскари» не покидала композитора.

18 апреля 1844 года, уже после подписания контракта с римским Teatro Argentina на оперу «Лоренцино де Медичи» в сотрудничестве с Ф.М. Пиаве, Верди предлагает либреттисту параллельно посмотреть пьесу Байрона и, по традиции, просит держаться как можно ближе к тексту [9, 175]. Когда римская полиция наложила запрет на «Лоренцино», вопрос сюжета решился окончательно. Таким образом, премьера «Двое Фоскари» состоялась в Риме 3 ноября 1844 года.

К 1840-м годам сложившейся традицией в итальянской опере стало завершение одного из актов кульминационной массовой сценой, в которой происходит генеральное столкновение конфликтующих сторон. В современных западных исследованиях [6, 9, 12, 14] такая сцена называется центральным финалом (*centralfinale*, *finalecentrale*) или гранд-финалом. Уже в операх Россини сформировалась и типичная музыкально-драматическая структура подобных сцен. В ее основе лежит так называемая *lasolitaforma*, состоящая из четырех базовых разделов, предваряемых речитативом или вступительным хором. Это *tempod'attacco*– событийный раздел с ведущей ролью оркестра и вокальными партиями в декламационной манере, *pezzoconcertato*– лирический ансамбль с хором, *tempodimezzo*– связующий событийный раздел с преобладанием речитативно-декламационного типа высказывания, и *stretta*– заключительный быстрый раздел, объединяющий всех участников сцены. Терминология аутентична – она была распространена в музыкальных кругах XIX века и приобрела научный вес благодаря исследованию опер Верди А. Базеви [8]. С 1970-х термины Базеви получили новую жизнь, закрепившись в научном обиходе крупнейших исследователей итальянской оперы – Ф. Госсетта [12], Г. Пауэрса [14], С. Бальтазара [6, 7], Дж. Баддена [9] и др. В творчестве Верди следование традиции центрального финала наблюдается вплоть до последних опер, однако уже в 1840-е композитор начинает смело трансформировать типичную структуру. Одним из ранних образцов новаторского подхода является финал II акта «Двое Фоскари».

Совет Десяти выносит обвинительный приговор Якопо Фоскари, сыну дожа Венеции, приписывая ему несовершенно убийство. Сам дож Франческо Фоскари не в силах защитить сына перед судом. Якопо приговаривают к ссылке – он должен покинуть родной город и отплыть на остров Крит. Даже появление в зале суда его жены Лукреции и маленьких детей не может смягчить сердца

судей (*tempod'attacco*, *pezzoconcertato*). Лоредано, один из членов Совета, требует немедленного исполнения приговора, не позволяя жене и детям последовать за ссыльным (*tempodimezzo*).

Схема

«Двое Фоскари». Финал II акта. Раздел	Coro	Tempod'attacco			Pezzoconcertato		Tempodimezzo		
		Temp.	Rec.	Andante	Allegro	Andantemosso		Andantemosso	Piumosso
Temp.	Andante con moto					Andantemosso		Andantemosso	Piumosso
Поэтич. размер	settenari		ottonari		Settenari				
Тональность	Es-dur–C-dur		d-moll→	f-moll	es-moll	Es-dur	es-moll	Es-dur	
Такты	18+79	14	5+11	44	a(1+11+14)	b(11)a1(9+9)	25	17	
	97	74			55		42		

Вторая картина II акта открывается хором сенаторов Совета Десяти, прославляющих могущество и справедливость своего суда. В клавирах разных изданий хор фигурирует или как отдельный номер, или как часть финала. Сам Верди, который к этому времени начинает все более уверенно направлять либреттиста, пишет Пиаве 23 мая 1844 года: «Во втором акте сочини романс Джакопо и не забудь дуэт с Мариной; затем большой терцет, *хор и финал* [курсив мой. – А. Л.]» [1, 32]. Следовательно, Верди рассматривает хор как «предфинальный» номер. Тональный план (см. схему) позволяет рассматривать хор как органичную часть финала. Таким образом, в своей шестой опере Верди впервые решает центральный финал не как итоговую сцену акта, но как отдельную картину. К подобному структурному решению композитор был близок в I акте «Ломбардцев», учитывая тематические арки между молитвой Джизельды и разделами *lasolitaforma*, однако только здесь вся вторая картина представляет собой цельный в драматическом плане эпизод, а именно, судебное заседание.

Оркестровое вступление к мужскому хору построено на лейтмотиве Совета Десяти, еще одна сквозная тема появляется уже в *tempod'attacco*– тема

Якопо, которая звучала во вступлении к его каватине из I акта и в увертюре (пример 1).

Пример 1. «Двое Фоскари». Финал II акта. Tempo d'attacco. Тема Якопо



В центре раздела tempo d'attacco – взволнованное ариозо Якопо (f-moll), умоляющего отца о заступничестве, ариозо, которое перерастает в диалог с отцом, сопровождаемый комментариями хора.

Мотивом для pezzoconcertato становится появление Лукреции с детьми. Секстет с хором, построенный по принципу цепной формы (термин С.М. Слонимского), состоит из четырех звеньев. Первое – сентиментальное соло Якопо романсового склада (es-moll, «Эти невинные слезы молят тебя о прощении», пример 2) – сменяется страстной строфой негодующей Лукреции, обращающейся к членам Совета.

Пример 2. «Двое Фоскари». Финал II акта. Pezzo concertato. Первое звено

(prende i figli e li pone in ginocchio ai piedi del Doge)
 AND.^{te} MOSSO con disperazione

Queste in nocen - ti la - grime ti chiegono per do - - no... a lor m'unisco e sup - - plice a' pie - di del tuo

27 AND.^{te} MOSSO

Третье звено начинается как дополнение, однако в нем появляется контрастный материал – квартовый мотив в пунктирном ритме, который звучит у противников Фоскари во главе с Лоредано. Именно здесь находит прямое музыкальное выражение основной конфликт – через чередование квартового мотива Лоредано с интонациями lamento Лукреции, Якопо, Дожа и их сторонников. Самую яркую мелодическую идею Верди оставляет на конец concertato: в четвертом звене у Лукреции, Якопо и Дожа господствует широкая волнообразная тема (Es-dur), производная от первой темы concertato

(пример 53). *Пример 3. «Двое Фоскари». Финал II акта. Pezzoconcertato.*

Четвертое звено

The musical score consists of ten staves. The top six staves are for voices: Lr. (Tenor), P. (Soprano), J. (Alto), B. (Bass), D. (Tenor), and Lo. (Bass). The bottom two staves are for piano. The lyrics are in Italian and discuss themes of piety and divine justice. The score includes various musical notations such as dynamics (p, f, cresc.), articulation (acc.), and phrasing slurs. The piano part features a complex texture with multiple voices and a strong rhythmic presence.

В «Двое Фоскари» Верди демонстрирует новый для его опер тип цепной формы *pezzoconcertato*, где все направлено к центральной музыкальной мысли, которая венчает форму как главная цель и итог развития. Идея подобного эмоционального *crescendo* в конце лирического раздела финала не нова, она ведет свое происхождение от *concertati* Беллини, в которых второй период двухчастной формы превращается в цепь дополнений, когда в ансамбль вовлекаются все участники сцены. Таким образом, *concertato* «Двое Фоскари» демонстрирует яркий пример *groundswell* (термин Дж. Баддена). Под *groundswell* понимается заключительное, кульминационное построение *pezzoconcertato*, в синтаксическом плане представляющее собой предложение или период единого строения, который проводится дважды. Этот раздел характеризуется участием всего ансамбля, объединенного единым лирическим порывом. Термин, предложенный Дж. Бадденом, используется Р. Паркером, С. Бальтазаром и другими исследователями, в том числе итальянскими [10]. Именно этой беллиниевской традицией объясняются гроздь дополнений в

конце *concertati* финалов Верди, начиная с оперы «Король на час, или Мнимый Станислав».

Pezzoconcertato в сцене Совета Десяти примечательно тем, что основной кульминационной волны лирического обобщения становится самая рельефная тема финала – именно финала, а не только *concertato*, поскольку сфера влияния этой темы не ограничивается медленным разделом *lasolitaforma*. После двух проведений этой темы, образующих четвертое звено *concertato* (*groundswell*), ансамбль прерывается неожиданным вторжением уменьшенной гармонии и острым восходящим мотивом в оркестровых басах – следует сцена, в которой Лоредано требует немедленного отъезда Якопо (*tempodimezzo*). Верди лишает большой финал традиционной *stretta*. В зрелом творчестве композитора отказ от *stretta* станет одной из характерных примет авторской трактовки *lasolitaforma*, хотя эксперименты в этой области начались еще в 1842 году: финал II части «Набукко» венчает большое соло вавилонского царя, теряющего рассудок, при том что финал I части той же оперы завершается типичной *stretta*. В «Двое Фоскари» в заключение *tempodimezzo* повторяется тема лирического ансамбля в кульминационном изложении *tuttifff*.

Обобщая сказанное, можно отметить, что центральный финал «Двое Фоскари» стал новаторским по отношению к предшествующим операм Верди сразу в нескольких отношениях:

1. Финал занимает всю вторую картину II акта (именно финалы-картины станут основным типом центрального финала в поздних операх Верди).
2. Впервые в опере Верди нет ни одного внутреннего финала с традиционной *stretta*.
3. В «усеченном» (без *stretta*) варианте *lasolitaforma* Верди решительно стирает границы между разделами, совмещая функции статичной лирической (*pezzoconcertato*) и действенной (*tempodimezzo*) составляющих за счет реминисценции темы *groundswell* в последнем разделе.

Таким образом, опера Верди «Двое Фоскари» выделяется не только мрачным колоритом, передающим жестокие законы Венецианской республики

XV века, и не только исключительным для итальянской оперы начала 1840-х значением лейттематического принципа, но и новаторской трактовкой такой традиционной составляющей оперного спектакля, как центральный финал.

Список литературы

1. Верди Дж. Избранные письма / Сост., пер., вступ. ст. и прим. А.Д. Бушен. 2-е изд. Л.: Музыка, 1973. 352 с.
2. Дегтярева Н.И. «Аида», «Отелло», «Фальстаф» Дж. Верди: интонационный сюжет и музыкальная драматургия. СПб.: Скифия-принт, 2015. 51 с.
3. Логунова А.А. Оперный финал как музыкально-драматическая структура: *lasolitaforma* и ее модификации // Музыкаведение. 2015. № 8. С. 10–17.
4. Слонимский С.М. Симфонии Прокофьева: опыт исследования. М., Л.: Музыка, 1964. 231 с.
5. Соловцова Л.А. Джузеппе Верди. 3-е доп. и перераб. изд. М.: Музыка, 1981. 416 с.
6. Balthazar S.L. Mayr, Rossini, and the Development of the Early «Concertato» Finale // *Journal of the Royal Musical Association*. Vol. 116. 1991. № 2. P. 236–266.
7. Balthazar S. L. The Primo Ottocento Duet and the Transformation of the Rossinian Code // *The Journal of Musicology*. Vol. 7. 1989. № 4. P. 471–497.
8. Basevi A. *Studio sulle opera di Giuseppe Verdi*. Firenze: Tip. Tofani, 1859. 324 p.
9. Budden J. *The Operas of Verdi: in 3 v. Vol. 1. Rev. ed.* New York: Oxford University Press, 1992. 524 p.
10. Carnini D. I concertati nelle opere di Verdi // *Studi Verdiani*. 17. Parma: Istitutonazionale distudi verdiani, 2003. P. 70–109.
11. Gallico C. Introduction // Verdi G. *Ernani: dramma lirico in four acts* by Francesco Maria Piave English version by Mark Herman e Ronnie Apter; reduction for voice and piano based on the critical edition of the orchestral

- score edited by Claudio Gallico. Chicago and London: The University of Chicago Press; Milano: Ricordi, 1995.
12. Gossett Ph. The «Candeur Virginale» of «Tancredi» // The Musical Times. Vol. 112. 1971. № 1538. P. 326–329.
13. Kerman J., Grey T.S. Verdi's Groundswells: Surveying an Operatic Convention // Analyzing Opera: Verdi and Wagner. Berkeley, Los Angeles, London, 1989. P. 153–179.
14. Powers H.S. «La solita forma» and «The Uses of Convention» // Acta Musicologica. Vol. 59. 1987. № 1. P. 65–90.

Осадчая Мария Александровна,
соискатель.

*Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова,
г. Ростов-на-Дону, Россия.*

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТАМОРФОЗЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

В музыкальном исполнительстве академической традиции последних десятилетий намечаются новые характерные тенденции – распространение формата «шоу». Само выражение «шоу» пришло из той сферы, которая ещё недавно представляла собой альтернативу академической музыкальной стихии – музыки «эстрадной», «легкой», развлекательной. Массовая популярная песня на эстраде, постепенно удаляясь от чистого представления артиста в вокале, обрела вид яркого театрализованного представления, который и получил название «шоу». Сегодня этим словом обозначают разного рода сценические представления массовой культуры – не только выступления певцов, но конкурсы поиска талантов, юмористические скетчи, джазовые концерты и т. п.

В наши дни ансамбли классических инструментов и исполнители, получившие академическое образование и признание, показывают программы со смешанным репертуаром – серьёзным и популярным, в строгом и комическом формате – как дуэт Игудесман & Джу с Гидоном Кремером и его

камерным оркестром «Кремерата». Некоторые из них принципиально трансформируются в новый тип ансамбля – развлекательно юмористический, как женский квартет из Германии Salut Salon или французский мужской квартет Paganini. Другие сохраняют свою академическую ориентацию, включая различные развлекательные атрибуты – комическую пластику поведения, высказывания артистов на сцене, стилизованные и фантазийные одежды – как в симфоническом оркестре Андре Ръё с роскошными разноцветными платьями женщин и юмористическими речевыми комментариями дирижёра.

В данной статье предпринята попытка очертить и обозначить характерные виды трансформаций академического концерта и классического репертуара в той сфере, которая выходит на использование элементов и технологий «шоу». Это представляется целесообразным для понимания, с одной стороны, современной музыкальной культуры, а с другой – для наблюдения за логикой исторической эволюции концертных форм.

Активный интерес публики к «шоу» в академической сфере, востребованность подобных культурных явлений на протяжении уже нескольких десятилетий, начиная с последней трети XX в., привлекают внимание не только музыкальных критиков, но и учёных. В связи с активным процессом разного рода взаимодействий академической культуры в трудах исследователей появляется термин «middleculture» – «серединая культура». В. Сыров в своей работе «Психология музыкального шедевра и шлягера» определяет «middleculture» как новую интегральную культуру, «где стирается барьер между элитарным и массовым, где интеллектуализм классической традиции объединяется с горячими потоками «низких» жанров» [6].

Поведение, подобное эстраднему певцу, костюмы и атрибутика, сценография, спецэффекты, световые и лазерные технологии – всё это стало не только неотъемлемым сопровождением, но существом современного популярного концерта. Аскетичный фрак или смокинг академического музыканта, как и его репертуар, стали испытывать давление публики, склонной к яркому зрелищу. И музыка в академическом концертном формате склоняется

к использованию ярких зрелищных элементов, преобразуется в «шоу». Формы эти необычайно многообразны: от лёгких красок демократизации одежды и поведения, преобразования классического репертуара в транскрипциях и попури с элементами эстрадных и джазовых стилей до юмористических, комических форм, гротескных представлений, абсурдной театрализации.

Строгость академической концертной сферы – одна из исторических фаз музыкальной культуры, пик её приходится, видимо, на 50-80-е гг. прошлого столетия. Хотя и сегодня эта форма по-прежнему существует, функционирует в многочисленных концертах, конкурсах, фестивалях. Но, наряду с этим, музыканты, получившие классическое академическое образование, владея технологией игры и классическим репертуаром, демонстрируют обилие преобразований репертуара и вообще классического инструмента, меняя и облик артиста, его внешний имидж.

Академическая концертная среда сегодня представлена достаточно убедительно формами сольного, камерного, оркестрового концерта, а также музыкального конкурса. Звезды инструментального исполнительства разных поколений собирают залы по всему миру, исполняя академическую музыку в контексте классических традиций исполнительской интерпретации. Это Владимир Спиваков, Юрий Башмет, Гидон Кремер (и его оркестр «Кремерата-Балтика»), Светлана Безродная (и ее «Вивальди-оркестр»), Татьяна Гринденко (и ансамбль «Opuspost»), Джошуа Белл, Никита Борисоглебский, Алена Баева, Марта Аргерих, Денис Мацуев, Борис Березовский, Миша Майский. Но они же совмещают традиционную концертную форму с неакадемическими проявлениями: театрализацией, участием танцевальных коллективов или танцоров-солистов, актеров, цирковых артистов, включением в репертуар произведений иной стилистики. В исполнительской практике Дениса Мацуева джазовое произведение может прозвучать в качестве отдельного концертного номера, как это происходит в программе «Новогодняя ночь с Владимиром Спиваковым» [4]. В этом же концерте пианист исполняет юмористическую импровизацию на тему народной песни «Жил был у бабушки серенький

козлик», используя, помимо непосредственно джазовой, стилистику музыки Ф. Шопена, И. С. Баха, Л. Бетховена, С. Рахманинова. Совместно с академической певицей Хиблой Гирзماвой Мацуев исполняют популярную песню Б. Ховарда «Fly Me to the Moon» в джазовой интерпретации. Во время инструментального номера В. Спивакова и Д. Мацуева, исполняющих «Хабанеру» на музыку М. Равеля, их сопровождает дуэт танцоров. Также танцевальный дуэт участвует в концерте «Любовь и танго» 2015 г. Светланы Безродной и «Вивальди-оркестра», исполняющих танго Э. Донато «Украшение» [1]. Гидон Кремер выступает в содружестве с Алексеем Игудесманом и Хьюнг-Ки Джу – музыкантами, получившими академическое образование, прекрасно владеющими тонкостями ансамблевого мастерства и создающими музыкально-комедийные представления с попури из классических произведений, популярной музыки, рока и джаза. Широко известный пример их совместного творчества – попури из концертной программы «Being Gidon Kremer» [2]. Театрализация и юмор характерны так же для спектакля «Снежная симфония», созданного Гидоном Кремером совместно с актером и клоуном Вячеславом Полуниным. В нем фрагменты академических произведений звучат с популярными мелодиями из кинофильмов в переложении для камерного оркестра; главная метаморфоза состоит в игре клоунов, световых эффектах и декорациях. Возможность органичности сосуществования возвышенного и комического звучит в высказывании Гидона Кремера: «Юмор как музыка – он говорит с нами напрямую, трогает нас и подвигает нас к осознанию нашей истинной души, часто скрытой за претенциозными личинами и словами» [3].

Несмотря на мировую известность таких коллективов, как «Kronos Quartet», «Opuspost», «Виртуозы Москвы», «Вивальди-оркестр», камерное исполнительство в рамках академической традиции переживает непростой период в связи со смещением акцентов с самостоятельного явления на сопровождающие функции. Камерные составы, исполняющие академический репертуар чрезвычайно востребованы, но зачастую в качестве музыкального

оформления и сопровождения мероприятий – как международного, так и частного масштаба. В подобном контексте выступлений академические традиции интерпретации классических произведений соблюдаются, как правило, строго. В качестве элементов «шоу» при этом могут иметь место декорации, яркие костюмы, световые и пиротехнические эффекты. Также важным аспектом современного камерного исполнительства является перенесение акцента со слаженности ансамбля на профессиональную значимость отдельных музыкантов.

Вместе с тем, в камерном искусстве современности существуют коллективы, совмещающие в своем творчестве академическую основу с другими направлениями. Театрализация, например, ярко выражена в творчестве барочного ансамбля «RedPriest», исполняющего старинную музыку в неакадемическом стиле [9]. В интерпретации концерта А. Вивальди «Весна» из цикла «Времена года» отчетливо прослеживаются отличия от академического стиля: нарочитость звукоподражания, темповая и агогическая свобода. Туттийные фрагменты исполняются в чрезвычайно быстром темпе, сольные же эпизоды, выстроенные в виде перекличек скрипки и флейты, наоборот исполняются очень свободно – главенствующая роль отдана блок-флейте, которой отводится большинство виртуозных эпизодов. Во время выступления используются световые эффекты и большой экран, находящийся на дальнем плане за музыкантами.

Традиционные оркестровые концерты с их мощью и блеском не теряют значимости у публики. Известные современные дирижеры – В. Гергиев, Ю. Темирканов, В. Спиваков, С. Озава, Р. Шайи – проводят концерты в академическом формате. Вместе с тем, наиболее востребованными становятся концертные программы, состоящие из «популярной классики», а также оркестровых аранжировок музыки известных кинофильмов – «Титаник», «Властелин колец», «Гарри Поттер», «Звездные войны». Исполнению саундтреков из фильмов посвящаются целые концертные программы. Одним из наиболее известных в этом плане можно назвать ежегодный фестиваль

киномузыки «Hollywood in Vienna»[8], проходящий в Вене, в Vienna Concert Hall при участии симфонического оркестра радио и телевидения и венского молодежного хора. Несмотря на применение современных технологий (звуковые и световые эффекты, использование видеоэкрана с демонстрируемым на нем специально подобранным видеорядом) эти концерты проводятся в исключительно академическом ключе.

Одним из интересных явлений академической концертной практики становится чтение поэтических и прозаических литературных произведений на фоне музыки. В качестве примера можно привести концерты цикла «Сказки с оркестром» [5], представляющие собой чтение сказок знаменитыми актерами (Евгения Симонова, Чулпан Хаматова, Олег Табаков, Михаил Ефремов). Сопровождение симфонического оркестра представляет собой композиции из фрагментов академических музыкальных произведений.

В академической среде традиция активно поддерживается и воспроизводится музыкальными конкурсами. Заложенная ещё в конце XIX века Антоном Рубинштейном, она в XX и XXI вв. набирает силу, становясь мощным резервом классической ориентации. И сегодня по-прежнему знамениты авторитетнейшие конкурсы, проходящие в Брюсселе, Лидсе, Генуе, Лейпциге, Больцано, Веймаре, Милане, Москве. Некоторые новые конкурсы тоже приобретают значительный авторитет (конкурс имени В. Клиберна, Д. Ойстраха, А. Рубинштейна).

Число конкурсов растёт неуклонно; в небольших итальянских, французских, швейцарских городках ежегодно проводятся различные музыкальные конкурсы и фестивали, обладающие статусом «международных». Несмотря на богатые профессиональные возможности, открывающиеся перед лауреатами самых престижных конкурсов, музыканты, свершившие совершенно академическую карьеру, принимают участие не только в классических концертах, но и в концертных акциях более широкого плана – сценических постановках, телепроектах, участвуют в юмористических программах.

И это не одно поколение. Старшее представлено такими фигурами, как Андре Рьё, концерты которого характерны сочетанием пышного оформления и популяризованным репертуаром, Жан-Жак Лусье, известный джазовыми импровизациями на темы академических произведений И.С. Баха, А. Вивальди. Молодое поколение представлено тоже всемирно знаменитыми фигурами. Среди них Дэвид Гаррет, прекрасно владеющий инструментом, знаменитый своими инструментальными попури, в которых популярная и рок-музыка искусно сочетаются с академической стилистикой и цитатами шедевров классического искусства. Сочетание академического произведения с рок-обработкой в исполнении Дэвида Гаррета в очередной раз подтверждает точку зрения А. Цукера, выраженную в работе «Массовые музыкальные жанры в контексте культуры»: «Рок оказался не таким уж антагонистом «большой музыки», каким он поначалу стремился себя представить» [7]. Эдвин Мартон – талантливый скрипач с академическим образованием, получивший известность после победного выступления на конкурсе «Евровидение-2008» совместно с фигуристом Е. Плющенко и популярным певцом Д. Биланом. Ванесса Мей приобрела большую популярность с середины 1990-х годов благодаря обработкам академических произведений в стиле поп-музыки. Среди камерных ансамблей можно назвать дуэт виолончелистов «2 Cellos», ставших известными благодаря оригинальным композициям, сочетающим академическую, популярную и рок-музыку. Квартеты «Bond» и «Escala» обладают весьма схожими чертами: сочетание академической музыки с популярными мотивами и танцевальными ритмами, одновременное исполнение музыки и танцевальных постановок. Особняком среди квартетов, выступающих вне рамок академического стиля, стоит творчество ансамбля «SalutSalon», в котором музыканты, создают на основе музыкального попури из академической музыки с популярными мелодиями оригинальное музыкально-комедийное представление [10].

Описанные явления складываются и меняются. Меняются пропорции включения в академические программы инородных элементов, усиливается или

ослабевают тенденция академических концертов набирать популярные эффекты и материал. Благодаря мгновенному размещению концертов в сетевых ресурсах и созданию специальных интернет-клипов эта вся практика становится доступной для наблюдения и изучения закономерностей. Данная статья – только попытка затронуть проблему, наметить эскизно важные явления и обосновать актуальность научного исследования метаморфоз, которые претерпевает классическая концертная культура. Может ли музыкант в наше время, наследуя исполнительские традиции, не искажая формы и сущности, передать их новым поколениям? Как определить противоречивое явление повышенного интереса слушателей к старинной музыке и произведениям классиков, сопровождающих различного ранга досуговые мероприятия, на фоне общего засилья «популярной культуры»? Чем на самом деле является путь трансформации концертных форм через внедрение элементов «шоу» в наши дни – явлением прогресса или уходом от подлинных ценностей классики? Ответы на эти вопросы необходимо искать в сфере «экспериментов» или новой реальности исполнительских традиций.

Список литературы

1. Безродная С. и «Вивальди-оркестр». Музыкально-литературный спектакль «Любовь и Танго» 2015 г. – Эл. ресурс. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=utzlMbZf0vE>
2. Кремер Г., Игудесман А., Джу Х. , «Кремерата-Балтика», «"Being Gidon Kremer"», 2008г. – Эл. ресурс. Режим доступа: https://vk.com/video22719776_170153739
3. Кремер Г. , Полунин С. Спектакль «Снежная симфония», 2014г. – Эл. ресурс. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=jnKhgDefRGQ>
4. Мацуев Д. «Баллада». «Новый год в компании Владимира Спивакова», 2015г. – Эл. ресурс. Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=aonygq-oZIg>
5. Сказки с оркестром. Эл. ресурс. Режим доступа: http://tvkultura.ru/brand/show/brand_id/20953/

6. Сыров В.Н. Шлягер и шедевр (к вопросу об аннигиляции понятий) // Искусство XX века: Элита и массы. – Н. Новгород: изд-во Нижегородской гос. консерватории им. М.И. Глинки, 2004. – С. 280-288.
7. Цукер А.М. Массовые музыкальные жанры в контексте культуры// История современной отечественной музыки, 1960-1990. Вып.3, М., 2001. – С. 453-514.
8. Hollywood in Vienna 2013г, Эл. ресурс. Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=p1dDPj16Kjc>
9. «Red Priest», «Red Hot Baroque», Act 1. – Эл. ресурс. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=Xa2FHw1jQao>
- 10.«Salut Salon», China-Toor 2009. – Эл. Ресурс. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=ax1XHR-MyOY&list=RDax1XHR-MyOY#t=130>

Секция 4. Теория и практика современного художественного образования

Аббасов Ифтихар Балакишиевич,
доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой
инженерной графики и компьютерного дизайна.
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия.
Заинчковская Марина Владимировна,
магистрант.
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия.

КОНЦЕПЦИЯ ТУРИСТИЧЕСКОГО БРЕНДА ТРАССЫ М-4 «ДОН»

В начале XXI века российские регионы стали предметом интереса и исследований, как географическая, административная, экономическая, культурно-историческая, этнокультурная единица. Территориальный брендинг является для России новым явлением. Политика территориально-имеджевой составляющей регионов и России в целом в настоящее время только формируется [1, 2].

Работа посвящена разработке концепции туристического бренда трассы М-4 «Дон». Туризм в последнее время становится одним из важнейших отраслей мировой экономики, которая определяет благосостояние регионов. Нарастающая конкуренция по привлечению туристов, потребовала от административно-территориальных образований новых методов и подходов. Одним из наиболее эффективных методов стал брендинг региона, как туристской территории. Для развития экономических связей Южного федерального округа значимую роль играет трасса федерального значения М-4 «Дон».

Трасса М-4 «Дон» – это одна из самых оживленных дорог нашей страны. С 1991 года трасса включена в Перечень Федеральных магистральных дорог России, соединяет между собой Краснодарский край, Ростовскую, Тульскую,

Воронежскую, Липецкую и Московскую области, протяжённость составляет 1543,7 км [3]. В сознании десятков тысяч людей трасса является «дорогой к морю», летом по мере приближения к курортам, температура воздуха повышается. Брендирование трассы, формирование единого образа и четкого направления визуальных коммуникаций, выявит её уникальность и повысит привлекательность, как самой трассы, так и прилегающих к ней городов и территорий, обеспечив повышение городского туризма.

В перспективе, по завершении реконструкции, дорога на всем протяжении будет иметь минимум четыре полосы. «Автодор» планирует открыть вдоль дороги до 22 многофункциональных зон дорожного сервиса, включающих площадки отдыха, специально отведенные места для курения, туалетные комнаты, заправочные станции, автомойки, ремонтные мастерские, объекты общественного питания и торговли, мотели, пункты медицинской помощи.

Разработка проекта началась с поиска аналогов, самый подходящий аналог был обнаружен за рубежом, а именно это Route 66 – одно из первых шоссе в системе нумерованных автомагистралей США. Шоссе 66 было открыто в 1926 году, со временем старая трасса уступала место современным шоссе. Существующие фрагменты стали туристическими достопримечательностями и сейчас функционируют под названием «Историческая трасса 66». Теперь она обрела новую жизнь и стала туристической «меккой» США. Миллионы американцев проводят на ней свой отпуск – тем более, что она проходит не только по прериям и пустыням, но и через живописный Гранд-Каньон.

Одновременно были отмечены отличительные знаки аналогичных придорожных комплексов, а так же их сайты и по имеющимся аналогам был сделан вывод, о том, что крайне малое количество владельцев придорожного бизнеса обеспокоено его графической привлекательностью. В основном на это не обращают особого внимания, а ведь давно известно, что качественный брендинг и реклама способны в разы увеличить доход предприятия [4].

Попытка создания единого образа трассы началась с эскизов и подбора цветовой гаммы. За основу взята комбинация буквы «М» и цифры «4» в трех цветовых вариантах. По мере приближения к морю, логотип будет становиться холодней, это обусловлено температурным режимом, особенно в летнее время года, так как, именно тогда совершается подавляющее большинство поездок (рис.1).



Рис.1. Итоговый вариант логотипа

Придорожные комплексы вдоль трассы будут связаны единым образом, а так же необходимым набором услуг. Предполагается разработка собственной системы навигации. В прилегающих к трассе территориях есть огромное количество достопримечательностей, о которых большинство туристов даже не подозревает. По личным очеркам и заметкам многих отдыхающих становится ясно, что большинство предпочитает сделать из своей поездки небольшое путешествие и отклониться от маршрута, ради интересных мест.

Но, к сожалению, такие места либо приходится искать самим, либо полагаться на дневники тех же автолюбителей, которые в свое время извели ту или иную территорию. В то время как система навигации облегчит жизнь отдыхающим, сэкономит время, а так же повысит уровень туризма.

Смартфоны уже давно стали неотъемлемой частью нашей жизни и современная молодежь большую часть информации черпает именно из них, поэтому разработка навигационного приложения имеет весьма актуальное направление [5]. В заключение можно отметить, что был разработан лаконичный логотип, созданы графические элементы приложения для смартфонов по созданию туристического образа федеральной трассы М-4 «Дон».

Список литературы

1. Абдуллаева Н. Территориальный брендинг. Российский опыт [Электронный ресурс] 2010 г. URL: <http://www.dereksiz.org> (Дата обращения: 10.11.2016).
2. [Электронный ресурс] 2017 г. URL: <http://турбренд.россии.рф> (Дата обращения: 12.03.2017).
3. [Электронный ресурс] 2017 г. URL: <http://trassa-m.ru/trassa-m4.html> (Дата обращения: 11.02.2017).
4. Евсеева А.А., Басков В.Н., Устименко Н.Г. Экономический анализ проблем устойчивого функционирования придорожного сервиса в России в кризисных условиях //Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 3786–3790. URL: <http://e-koncept.ru/2014/55022.htm>.
5. Аббасов И.Б., Заинчковская М.В. Туристический бренд трассы М-4 «Дон» //Проблемы современной науки. 2016, -№25,Т.1. С.14-20.

Балина Татьяна Геннадьевна,
преподаватель, заведующая учебной частью
и художественным отделением.
*Филиал ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт
искусств и культуры», г. Камышин, Россия*

СПЕЦИФИКА ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Вопросы духовного воспитания обучающихся в системе художественного образования в научной литературе исследуется с позиций применения средств художественной культуры и художественной деятельности в образовательном процессе. Для выявления специфики духовного воспитания в художественном образовании необходимо проанализировать сущность категорий «духовность» и «духовное воспитание», их разработанность в философии и педагогике.

Понятие «духовность» в философском и педагогическом плане не имеет четкой трактовки. Так, многие исследователи (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, В.А. Караковский, В.С. Соловьев) соотносят духовность с категорией «ценности», с потребностью «познания – мира, себя, смысла и назначения своей жизни» [10, 220]. Другие (Т.И. Петракова) трактуют духовность как «то самое высокое, конечное, высшее, к чему стремится «личность» [11, 23]. Третьи (И.А. Соловцова) рассматривают понятие «духовность», как основополагающее в системе категорий, которое следует понимать в социальном плане как часть менталитета народа. В индивидуальном плане – свойство отдельного человека, то, что составляет его истинно человеческую сущность и определяет характер его бытия в мире и способность к саморазвитию [14, 152].

Таким образом, анализ разнообразных взглядов на понимание духовности как феномена позволяет сделать вывод о сложности и многоплановости явления духовности. Тем не менее, в общем виде в педагогике чаще всего понятие духовности связано со смыслообразующими компонентами человеческого существования. Я.А. Коменский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский содержание духовного рассматривали как воспитание души и самосознания.

В связи с вышесказанным возникает необходимость рассмотрения понятия «воспитание» и «духовное воспитание».

В педагогике воспитание определяют как «средство социализации индивидуума, способ передачи социального опыта и ценностей от старших поколений к младшим» [2, 21]. Воспитание – есть «приобщение к современной культуре» (Н.Е. Щуркова) [17, 16], «процесс становления осознанного отношения личности ко всему, что с ней происходит, это внутренняя духовная работа, протекающая в сознании вокруг собственных дел и поступков, а также дел и поступков других людей, это работа по осмыслению, оценке явлений природы, социума» (Е.В. Бондаревская) [1, 18].

Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании» определяет воспитание как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [15, 1].

Таким образом, воспитание не отделяют от духовности, а наоборот соотносят с процессом духовного становления, где важным ориентиром выступает культура. Здесь следует понимать соотношение понятий «духовность» и «духовое воспитание».

Духовное воспитание является одной из составных частей воспитания духовности, так как основывается на присвоении общечеловеческих ценностей и развитии качеств личности. «Главная задача духовного воспитания» по мнению И.А. Соловцовой – это обеспечение становления «человеческого в человеке», того «человеческого качества», которое составляет сущность человека и отличает его от всех других живых существ [13, 47]. «Главное в духовном воспитании – формирование отношений человека к ценностям, культуре, самому себе и Другому» [13, 127]. Из этого следует, что духовное воспитание – это становление личности, одна из форм ее развития.

Исследователь О.Е. Кучерова отмечает, что в образе жизни, творческой деятельности, в моральных и религиозных традициях находит выражение духовность [7, 18]. Также О.Е. Кучерова выделяет педагогические средства духовного воспитания учащихся, среди которых присутствует «художественно-эстетическая насыщенность жизнедеятельности»воспитуемых.

Исследования вопросов обогащения внутреннего мира учащихся средствами искусства были сделаны рядом российских ученых и педагогов: О.А. Апраксиной, Ю.Б. Алиевым, Э.Б. Абдуллиной, Н.А. Ветлугиной, Е.В. Квятковским, В.С. Кузиным, А.А. Мелик-Пашаевым, В.Н. Полуниной, Н.А. Терентьевой, Ю.Н. Хижняк, Л.В. Школяр и др.

Неоценимый вклад в раскрытие проблемы воспитания духовности средствами художественной культуры отражено в работах Ш.А. Амонашвили, Г.И. Беленького, Т.В. Бреусовой, Е.В. Веселовой, В.В. Волкова, И.С. Збарского, В.А. Караковского, В.Я. Коровиной, Т.Ф. Курдюмовой, Н.Я. Мещеряковой, Ю.У. Фохт-Бабушкина; средствами художественной деятельности – А.Д. Алехина, Е.Ю. Анохиной, И.В. Бурцевой, С.П. Ломова, Н.Н. Ростовцева, Т.Я. Шпикаловой, Е.В. Шорохова, Б.П. Юсова и др.

Культурологи также считают художественную культуру частью духовной культуры, которая характеризует эту деятельность с точки зрения ее влияния на развитие человека [5, 12]. При этом одной из сфер культуры выступает искусство [16, 229].

«Искусство – это специфический род духовного освоения человеком действительности, формирующий и развивающий его способности творчески преобразовывать окружающий мир и самого себя по законам красоты» [6, 229]. Специфика искусства, отличающая его от других форм духовной культуры, заключается в художественно-образном отражении жизни. При этом художественное творчество является основанием искусства. [5, 20].

Художественное творчество способствует изменению внутреннего мира человека, побуждает личность к духовному росту (Т.А. Бреусова, Д.Л. Зрелых, В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Т.Г. Русакова, Т.Я. Шпикалова, Б.П. Юсов и др.). На основе восприятия произведений мирового искусства, собственного художественного творчества идет обогащение духовного мира учащихся. Произведения искусства способны влиять на духовное развитие личности (И.В. Бурцева) [3, 63].

Т.Г. Русакова определяет искусство ведущим фактором в формировании и обогащении духовного опыта личности [12, 52].

И.А. Соловцова в своей исследовательской работе также отмечает важную роль искусства в становлении духовного опыта человека [14, 146].

О.В. Князева и Т.В. Шуина считают, что «изобразительное искусство и художественно-творческая деятельность обладают потенциалом для развития

духовности и нравственности, поскольку искусство и творчество отражают мировосприятие и отношение человека к миру, гуманизируя их отношения. В процессе художественно-творческой деятельности человек познает сущность и принимает гуманистические ценности как ориентир своей жизни, определяет и познает ее главный смысл» [4, 57].

Таким образом, исследователи выделяют в произведениях изобразительного искусства следующие признаки духовности: целостное мировосприятие; одухотворенное мироотношение, представленное в художественном образе; отображение жизненного смысла, выраженного в уникальности самого произведения. Расширяя границы своего видения через соприкосновение с художественными произведениями, учащиеся начинают более целостно познавать окружающий мир, себя, Другого, меняется его позиция к окружающему миру. Эмоциональные и интеллектуальные потребности развивающейся личности, находя отражение в ценностных ориентациях, интегрируются в духовности. В связи с этим, обоснованно можно считать мысль, что художественная культура и художественная деятельность могут выступать средствами духовного воспитания.

В ходе нашего исследования по вопросу выявления факторов духовного развития среди учащихся общеобразовательных школ, нами выявлено, что большая часть респондентов считают, что на духовное развитие влияет общение (с педагогами, родными, сверстниками) (26%) и изобразительное искусство (академическое искусство и народное декоративно-прикладное творчество) (22%). Учащиеся детских художественных школ также отдают предпочтение изобразительному искусству (34%), а также литературе (26%) и общению (15%). При исследовании данных опроса учащихся художественных отделений колледжа искусств показатели были схожими: на духовное становление влияет изобразительное искусство (47%), общение (17%), церковь и религия (16%), музыка (14%), литература (4%) и театр (2%).

Таким образом, исследование показало, что сами обучающиеся отводят изобразительному искусству важное место в воспитании и отмечают его

влияние на свое духовное становление. Также, исходя из опроса, можно сказать, что сближение с изобразительным искусством и художественно-творческая деятельность в большей степени реализуется в художественном образовании. Художественное образование, согласно официальному определению, – это «процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства» [9, 1].

Особенность духовного воспитания в сфере художественного образования еще и в том, что в художественных произведениях разнообразно представлена «палитра ценностных отношений к одному и тому же явлению, событию, человеку» (И.В. Бурцева) [3, 76]. Изобразительное искусство и художественное творчество могут стимулировать пробуждение у учащихся «неотчужденного» и ответственного отношения во всему, что окружает в жизни (Б.М. Неменский) [8, 76]. Мы считаем, что суть духовного потенциала художественной культуры и художественного творчества в сфере художественного образования будет выступать идея сопричастности человека к миру, идея единения и гармонии с миром красоты и духовного начала.

Таким образом, специфика духовного воспитания в художественном образовании состоит в наличии мощного воспитательного потенциала в произведениях изобразительного искусства, а также собственной художественно-творческой деятельности учащихся. Само нахождение в атмосфере искусства в художественном образовании влияет на формирование направленности личности, на осознание своей сопричастности к искусству и окружающему миру.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания// Педагогика, №1, 2001, С. 17-24.

2. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
3. Бурцева И.В. Воспитание духовности у старшеклассников средствами изобразительного искусства в условиях групповой деятельности: Дисс. канд. пед. наук. – М., 1996. 253с.
4. Князева О.В., Шуина Т.В. Художественно-творческая деятельность как средство духовно-нравственного развития личности студента / Грани познания. 2012. – №3 (17). – С.57-60.
5. Культурология в вопросах и ответах для зачетов и экзаменов [Текст]: учеб. пособие для вузов / ред. И.Т. Пархоменко, А.А. Радугин. – М.: Центр , 2001 – 336 с.
6. Культурология [Текст]: учебник для студентов технич. вузов / ред. Н.Г. Багдасарьян. – М.: Высшая школа, 2007. – 528 с.
7. Кучерова О.Е. Проблема духовно-нравственного здоровья в современном воспитании // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 10, С.18-21.
8. Неменский Б.М. Познание искусством. М.: УРАО, 2000. – 192с.
9. О концепции художественного образования в Российской Федерации. Приказ Минкультуры РФ от 28 декабря 2001 г. N 1403.
10. Павлов В.И. Проектирование духовно-нравственного развития будущих учителей // Образование и саморазвитие. 2009. № 6. – 220с.
11. Петракова Т.И. Духовные основы нравственного воспитания – М Импэто, 1997.
12. Русакова Т. Г. Искусство как фактор формирования и обогащения духовного опыта личности / Грани познания. 2014. – № 2 (29). – С.52-54.
13. Соловцова И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология, теория, технологии. Волгоград: Перемена, 2006. 248 с.
14. Соловцова И.А. Духовное воспитание: проблемы, перспективы, технологии: учебно-методическое пособие для педагогов и студентов /

- И.А. Соловцова /Под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – 160 с.
15. Федеральный закон Российской Федерации Об образовании от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ
16. Флиер А.А. Культурология для культурологов [Текст] / А.Я. Флиер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 492 с
17. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М, Пед. Общество России, 2000. – 128с.

Колесниченко Виктория Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики.
*«Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования»
ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, г. Ростов-на-Дону, Россия*

**ИКТ – СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
(ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ «ИСКУССТВО»)**

В современных условиях модернизации российского образования значительная роль уделяется внедрению в образовательный процесс информационных, мультимедийных и электронных ресурсов. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются важнейшим компонентом новой парадигмы отечественной системы образования. На ступени основного общего образования устанавливаются планируемые результаты освоения учебных программ по всем предметам и четырех междисциплинарных учебных программ. Среди вышеназванных программ выделим программу формирования ИКТ-компетентности обучающихся. Перечислим её основные положения:

- обращение с устройствами ИКТ;
- фиксация изображения и звуков;
- создание письменных изображений;
- создание графических объектов;
- создание музыкальных и звуковых сообщений;

- создание, восприятие и использование гиперсообщений;
- коммуникация и социальное взаимодействие;
- поиск и организация хранения информации;
- анализ информации, математическая обработка данных в исследовании;
- моделирование и проектирование, управление [1].

Фиксация изображения и звуков; создание музыкальных и звуковых сообщений; создание, восприятие и использование гиперсообщений; коммуникация и социальное взаимодействие возможны для предметной области «Искусство»

Согласно новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), предметные результаты изучения предметной области «Искусство», должны отражать и «приобретение опыта работы с различными художественными материалами и в разных техниках в различных видах визуально-пространственных искусств, в специфических формах художественной деятельности, в том числе базирующихся на ИКТ (цифровая фотография, видеосвязь, компьютерная графика, мультипликация и анимация)» [2, 33].

Соответственно, необходим достаточно высокий уровень ИКТ-компетентности и педагога. Введение ФГОС основного общего образования, определяя инновационную деятельность педагогов, предполагает использование в образовательной деятельности современных ИКТ. Согласно профессиональному стандарту «Педагог» современный учитель должен:

- владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности);
- применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;

- использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся);
- владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием [3].
- На практике это означает, что современный учитель музыки и изобразительного искусства должен будет:
- владеть инновационными образовательными технологиями, с использованием современных ИКТ (в том числе дистанционных образовательных технологий);
- эффективно использовать средства ИКТ для решения педагогических задач в образовательном процессе;
- уметь создавать учебные презентации в MS Power Point и интерактивные дидактические материалы в MS Excel и размещать их в Интернет-пространстве;
- владеть навыками организации общения через Интернет (участие в работе вебинаров, Интернет-конференциях, предметных олимпиадах и др.).

Следует отметить основные преимущества использования в образовательном процессе информационных технологий в предметной области «Искусство», которые:

- способствуют повышению мотивации и познавательной активности обучающихся;
- создают условия для эффективного мониторинга результатов образовательного процесса;
- интенсифицируют процесс обучения, реализуя идеи развивающего обучения;

- развивают творческие способности обучающихся;
- расширяют общий кругозор;
- способствуют эффективности выполнения учебно-исследовательских и проектных работ.

Интернет является одним из самых востребованных медиаресурсов современной несовершеннолетней аудитории. Согласно последним статистическим данным, более 30% российских школьников пользуются Интернетом около восьми часов в день. Действительно, Интернет предоставляет неограниченные возможности для получения необходимой учебной информации в самых разнообразных формах. На уроке можно совершать виртуальные путешествия по известным музеям, выставкам и концертным залам. Предоставляется возможность познакомиться с мировыми шедеврами в увлекательной и познавательной форме и многое другое. Однако, несмотря на многочисленные преимущества Интернет-ресурсов, для школьников существуют значительные риски:

- информация может быть недостоверной, а интерпретация фактов искажена;
- в полученной информации может содержаться потенциальная опасность для обучающихся (контент с экстремистскими, идеологическими, агрессивными призывами);
- кибертерроризм;
- Интернет-зависимость и др.

Многочисленные теоретические исследования и практический опыт работы показывает, что у несовершеннолетней аудитории слабо развито критическое мышление, они не всегда способны противостоять манипулированию сознанием, отличать факты от мнений.

Педагогу следует акцентировать внимание школьников на необходимости проверки достоверности получаемой информации. Следует рекомендовать не ограничиваться использованием только Интернет-ресурсов, а больше

использовать дополнительные материалы, в том числе учебники, энциклопедии, справочную учебную и научно-популярную литературу, научные статьи, архивные данные, исторические источники и т.д. Особенно это актуально для учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Необходимо целенаправленное формирование навыков осмысленного критического восприятия информации. Это способно реализовать интегрированное медиаобразование. Интегрированное медиаобразование ориентировано на подготовку школьников к жизни в современном информационном социуме. «Медиаобразование – это процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, интернета» [4].

Наиболее актуальными представляется сформировать у школьников, изучающих музыку и изобразительное искусство, следующие навыки и умения:

- находить, анализировать и критически оценивать информацию из различных источников;
- переводить визуальную информацию в вербальную и наоборот;
- устанавливать ассоциативные связи между информационными сообщениями (например, соотнести название картины и описание творчества художника);
- извлекать из полученной информации необходимые данные и представлять их в вербальной, визуальной, графической и иной форме (попытаться изобразить в визуальной форме отрывок услышанного известного музыкального произведения);

- грамотно «читать» разнообразные медиатексты (например, афиши, интервью);
- самостоятельных суждений, критического мышления, эстетического вкуса.

А.В. Федоров рекомендует разнообразные формы медиаобразования (лекции, беседы, письменные работы – рецензия, сочинение; творческие работы – написание репортажа, статьи, интервью, минисценария, «экранизации», рассказа от имени героя фильма, телепередачи; раскадровка, составление коллажей, афиш, киноvideосъемка ит.д.; эвристические, игровые занятия – викторины, конкурсы и т.д.; диспуты, конференции по различным темам, связанным с медиакультурой; экскурсии, встречи с деятелями медиакультуры и т.д.) [4].

Вопросам школьного медиаобразования посвящено значительное число исследований отечественных ученых (Е.А. Бондаренко, Н.И. Гендина, Л.С. Зазнобина, Е.С. Полат, А.В. Федоров, Е.В. Якушина и др.). Интегрированное медиаобразование в уроки музыки и искусства отражено в работах Т.В. Надолинской, Т.В. Шак. Е.В. Якушина в помощь учителю-практику рекомендует широкий спектр ссылок на информационные ресурсы по искусству, которые могут быть использованы в качестве дополнительного материала к уроку. Прежде всего, исследователь предлагает посетить официальные сайты известных музеев, по которым можно совершать виртуальные экскурсии. Виртуальные музеи могут быть и трехмерными, расширяющими восприятие экспонатов [5].

Музеи России – информационный портал. Адрес сайта: <http://www.museum.ru>

Государственный Музей Изобразительных Искусств им. А.С. Пушкина. Адрес сайта: <http://arts-museum.ru>

Санкт-Петербургский государственный музей театрального и музыкального искусства. Адрес сайта: <http://www.theatremuseum.ru/>

Виртуальные экскурсии в музеи мира:

Лучшие музеи Европы и мира. Адрес сайта: <http://www.kontorakuka.ru>
 Musee du Louvre. Адрес сайта: <http://www.louvre.fr> Лувр – самый знаменитый музей в мире (на французском языке). Музыкальная коллекция. Адрес сайта: <http://music.edu.ru> Композиторы, разновидности музыкальных жанров, словарь музыкальных терминов. Медиаэнциклопедия ИЗО. Адрес сайта: <http://visaginant.nm.ru>. Статьи снабжены репродукциями, ссылками, клипами, презентациями, тестами и кроссвордами по темам ИЗО. История мирового искусства. Адрес сайта: <http://www.worldarthistory.com> Всемирная история человечества. Классическая музыка. Адрес сайта: <http://www.classic-music.ru> Большая подборка материалов об известных композиторах, произведения, записи, книги. Изобразительное искусство. Адрес сайта: <http://www.arthistory.ru> История, стили, художники, картины, музеи и галереи. Открытый урок рисования. Адрес сайта: <http://risunok.love2learn.ru/> Самостоятельное обучение рисованию, пробы различных техник, исследование направлений в графике. Всё с примерами и ссылками на источники.

Мы разделяем точку зрения о том, что сетевое взаимодействие педагогов является важным ресурсом развития и повышения эффективности российской системы образования. Необходимую методические рекомендации, а также передовой педагогический опыт (в том числе и по музыке и ИЗО) представлен на следующих сайтах:

Сеть творческих учителей. Адрес сайта: http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=4262&lib_no=4318&tmpl=lib

ПЕДСОВЕТ: образование, учитель, школа. Адрес сайта: <http://pedsovet.org/> Открытый класс. Адрес сайта: <http://www.openclass.ru/> Единая Коллекция цифровых образовательных ресурсов. Адрес сайта: <http://school-collection.edu.ru/>

Информационные технологии – универсальное средство повышения эффективности процесса образования. Однако чрезмерное использование технических средств обучение может причинить вред здоровью школьников. Рациональная организация всего учебного процесса предполагает

предотвращение нагрузок, сохранения здоровья и работоспособности. В этой связи рекомендовано регулярное применение на учебных занятиях здоровьесберегающей технологии:

- организация чередования различных видов деятельности (ориентировочная норма 7-10 минут);
- благоприятный эмоциональный настрой на уроке;
- оздоровительные моменты: физкультминутки, динамические паузы, гимнастики для глаз (для снятия усталости на уроках ИЗО рекомендуется использовать стереограммы), минутки релаксации.
- подвижные игры на переменах в начальной школе и танцевальные паузы в среднем и старшем звене.

Большую поддержку среди младших школьников получают музыкальные, интерактивные динамические паузы.

Необходимо также строго соблюдать санитарно-гигиенические требования при работе с медиатехникой.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что эффективное применение информационно-коммуникационных технологий в тандеме с другими инновационными педагогическими технологиями способно значительно повысить качество образования, создать необходимые условия для дифференциации и индивидуализации процесса обучения.

Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа [сост.Е.С.Савинов]. – М.:Просвещение, 2011. – 342 с. – (Стандарты второго поколения).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/М-во образования и науки Рос. Федерации. – 6-е изд., перераб. – М.:Просвещение, 2017. – С.33
3. Приказ Минтруда России от18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего

общего образования) (воспитатель, учитель) (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550)

4. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.
5. Якушина Е.В. Сетевые образовательные ресурсы по искусству. [Электронный ресурс] Международный электронный научно-образовательный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация» – Режим доступа к ст.: <http://mic.org.ru/new/340-setevye-obrazovatelnye-resursy-po-iskusstvu>

Моисеева Алена Николаевна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры дошкольного, коррекционного,

дополнительного образования и проблем воспитания.

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия.

Лупандина Елена Александровна,

старший преподаватель кафедры

художественно-эстетического воспитания.

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНОГО РИСОВАНИЯ

В процессе воспитания и обучения детей дошкольного возраста художественно-эстетическое развитие имеет существенное значение. Согласно ФГОС ДО, оно способствует развитию предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, эстетического отношения к окружающему миру, творческой деятельности детей [7].

Изобразительное творчество является одним из древнейших направлений искусства. Искусство пробуждает первые яркие и образные представления о Родине, ее культуре, способствует воспитанию чувства прекрасного, развивает творческие способности детей. Детское изобразительное творчество –

важнейшее условие формирования индивидуального своеобразия личности уже на первых этапах ее становления. Народное искусство – средство приобщения дошкольников к культуре России, ее истории, красоты природы, особенностям быта русского народа.

По мнению философа Э.В. Ильенкова, раннее развитие личности, на истоках первых детских образов, способствует зарождению ценнейших человеческих способностей: художественного видения, высших форм фантазии, интуиции, творческого воображения [5].

Изобразительная деятельность детей старшего дошкольного возраста отображает их внутренний мир. В ней они выражают все то, что их окружает в повседневности, чем он увлечен, чем живет ежедневно. Во время изобразительной деятельности у дошкольника развиваются как психические, так и специальные способности: моторика, глазомер, пространственная и цветовая ориентация, овладевает сенсорными эталонами.

Изобразительная деятельность, существующая организованно в условиях дошкольной организации и семейной среде, занимает важное место в развитии ребенка дошкольного возраста.

Во многих программах дошкольного образования ставится задача обучения детей декоративному рисованию, так как этот вид рисования обладает большим развивающим педагогическим потенциалом, а именно: развивает чувство композиции на основе построения узоров на различных формах; развивает чувство цвета; формирует умение различать стили в декоративном искусстве и умение использовать их отдельные элементы в изображении; способствует овладению техническими навыками – рисование кистью и карандашами [4].

В ходе декоративного рисования дети познают значение, целесообразность оформления, связь формы и содержания рисунка, начинают чувствовать и понимать, как меняется орнамент предмета, в зависимости от его назначения и украшающих форм.

Важной задачей в обучении декоративному рисованию является развитие умения у старших дошкольников составлять узоры, учитывая ритм, симметрию, цвет, без которых декоративное искусство не может существовать [1].

Ритм характеризуется чередованием соразмерных элементов декоративного украшения, их количества, повторений, чередованием светлых и темных пятен рисунка, а также от промежутков между формами и их направлениями. Для *симметрии в композиции* декоративного рисунка характерна уравновешенность правой и левой (или верхней и нижней частей) по массе, очертаниям и т.п.

Развитие *чувства цвета* выделено в отдельную задачу, важно учить детей, что цвет должен соответствовать композиции, они должны сочетаться в узоре. Ребенок учится подбирать изобразительные средства цвета, сочетания тонов и оттенков, экспериментирует с ними.

Декоративное рисование направлено на формирование у детей чувства прекрасного, умение находить красивое и безобразное, гармонию и хаос. В процессе декоративного рисования формируется чувство ритма, необходимое в обучении письму и каллиграфии, навыки ориентации на бумажном листе. При этом дошкольник осваивает пространственные характеристики: середина, верх, низ, слева, справа, в углу, по сторонам и т. д. Процесс декоративного рисования способствует формированию умения планировать и проектировать: изначально он придумывает узор, обдумывает, какие средства выразительности будет использовать, только потом приступает к рисованию и дальнейшей оценке рисунка [3, 15].

В процессе декоративного рисования для ребенка всегда заключено чудо, волшебное преобразование белого листа с помощью карандаша или кисти, что доставляет ребенку огромное удовольствие, вызывает всплеск положительных эмоций, обогащает внутренний мир ребенка радостью и бодростью. Дошкольникам, как показывает практика, более понятны и близки работы

народных мастеров, и воспринимают они их глубже и полнее, чем большие живописные полотна.

Знакомство с произведениями декоративно-прикладного искусства, раскрывает перед дошкольниками разнообразную и богатую культуру родного народа, традиции и обычаи, передаваемые из поколения в поколение, объем знаний об орнаменте, геометрии (в виде овала, круга, ромба, квадрата), растительном и животном мирах (в виде растительных форм с включением изображений животных и птиц) [2].

В процессе декоративного рисования происходит речевое развитие дошкольников: они знакомятся с новыми словами при изучении изделий народных мастеров, узнают свойства материалов, из которых изготавливаются эти изделия (глина, дерево и т.д.) и элементы росписи (розаны, бутоны, завитки, кудрины, гирлянды). При близком изучении предметов декоративно-прикладного искусства, дошкольники сравнивают орнаменты и принципы его нанесения: на хохломских изделиях травка горит огнем, роспись на гжельской посуде похожа на мрамор, дымковская игрушка похожа на сказку. Обсуждая изделия, дошкольники обобщают все эти особенности, классифицируя их по признакам: цвет, назначение, форма, история создания, что также способствует развитию связной речи.

В декоративном рисовании во всех группах используется только гуашь, что является его преимуществом, которое позволяет наносить цвет на цвет. Так, изобразить жостовские, городецкие узоры невозможно без смешивания и наложения основных цветов, чтобы получить различные оттенки и другие цвета. Если педагог не раскрывает эту задачу перед детьми, то они, экспериментируя, могут самостоятельно подобрать нужный оттенок или цвет.

Вышеизложенное демонстрирует значимость декоративного рисования в художественно-эстетическом развитии детей, поэтому в программах дошкольного образования, методических рекомендациях указывается необходимость введения декоративного рисования, начиная уже со средней

группы [6]. При этом занятия, где в содержании представлено декоративное рисование, начинаются уже со второй младшей группы.

Для реализации методов и приемов развития изобразительной деятельности старших дошкольников средствами декоративного рисования в процессе опытно-экспериментальной работы, были разработаны занятия, которые проводились 1 раз в неделю в течение 25-30 минут. Содержанием занятий было изучение росписей:

- Хохлома (10 занятий: «Золото хохломы», «Мишуткин подарок», «Расписываем чашку» (2 занятия), «Узорные листочки», «Расписываем салфетницу», «Узор «ягодка», «Уточка-солонка», «Орнамент с «ягодками» и «листочками», «Золотые травы России», «Коллективная работа «Хохломской букет»);

- Гжель (4 занятия: «Гжельская роспись. Оформление блюда», «Сказочная гжель», «Чашечка-красавица», «Гжельская роспись. Коллективная работа»);

- Городец (12 занятий: «Основные элементы городецкой росписи» (2 занятия), «Украешки и рамки» (2 занятия), «Розан и ромашки», «Ваза с цветами», «Листья и кустики», «Расписное панно», «Купавка и бутон», «Городецкая роза. Солонка», «Основы композиции», «Городецкий фазан. Птицы волшебного сада»);

- Русская матрешка (4 занятия: «Сестрички-матрешки. Полхов-Майданская матрешка», «Наша добрая матрешка. Загорская матрешка», «Русская матрешка. Семеновская матрешка», «Русская матрешка»).

В рамках проведенных занятий произошло знакомство воспитанников с декоративным искусством, использовались разнообразные формы и методы работы: беседы об истории создания, отличительных особенностях, техниках той или иной росписи; выставки изделий в ДОУ; просмотр фильмов, презентаций, художественных альбомов, открыток; самостоятельная художественная деятельность; игры-инсценировки; индивидуальные и групповые проекты; музыкально-художественные этюды.

Анализ деятельности старших дошкольников начался сразу после того, как воспитанники приступили к выполнению практического задания. На контрольном этапе уже все дети закончили свои рисунки, на которых явно просматривался и узнавался изображаемый предмет. Дети старались правильно передать форму и строение предметов, в течение всего процесса рисования сохраняли интерес к деятельности, замысел их рисунков отличился новизной и оригинальностью. Причем, они знали, что будут рисовать еще до начала работы, то есть уже ранее представляли, что и как они могут изобразить: у них для этого имелся уже значительный опыт.

В целом, можно отметить, что дети, выполняя узоры на силуэте из бумаги стали более точно передавать форму и строение предметов, передавать композицию по всей плоскости листа. Проявилось творческое отношение ребенка к цвету, свободное обращение с ним, дети стали использовать в рисунках большое количество цветов и оттенков. Цветовое решение соответствует замыслу и характеристике изображаемого. При этом прослеживалось четкое соответствие элементов росписи; техники исполнения; последовательности выполнения росписи; владение пониманием символов, знаками в росписи. Создавали узоры по мотивам народно-прикладного искусства: хохломы, гжели, Городецкой росписи и т.д. свободно владели приемами работы с кистью. При выполнении узора четко следовали стилю росписи, вносили новые элементы.

Результаты образовательной деятельности показали, что почти все дети имели к концу опытно-экспериментальной работы сформированные знания умения и навыки. Дошкольники проявляли интерес к предметам народного декоративно-прикладного искусства:

- называли отличительные особенности художественных промыслов: русскую матрешку, изделия Хохломы, Городца, Гжели и т. д.;
- проводили последовательное сравнение по сходству и различию;
- выделяли средства выразительности (жест, поза, мимика, цвет, композиция);

- проявляли свое отношение к произведениям искусства из предметов и репродукции с изображением декоративно – прикладного искусства.

В процессе занятий возрос интерес детей к рисованию, они с радостью и увлечением занимались изобразительным творчеством, старались выполнять задание самостоятельно, проявлять оригинальность в изображении. Было отмечено, что занятия по декоративному рисованию, дошкольники встречали положительно, эмоционально реагируя на встречу с педагогом, бурно обсуждая друг с другом свои замыслы, и строя планы на дальнейшую деятельность, какую работу они могут выставить на просмотр в группе, показать родителям. В ходе выполнения работы дошкольники старались помочь друг другу с выбором краски, элемента узора, старательно убирали рабочие места, оборудование.

Таким образом, можно сделать вывод, что по итогам опытно-экспериментальной работы наметилась положительная динамика в художественно-эстетическом развитии детей старшего дошкольного возраста, произошло выстраивание эстетической картины мира как образа культуры; формирование опыта изобразительной деятельности, включающий специальные художественно-эстетические умения и навыки; формирование опыта творческой деятельности, связанный с развитием воображения и фантазии; формирование ценностного отношения к искусству.

Список литературы

1. Возвращение к истокам. Народное искусство и детское творчество: учеб.-метод. пособие / под ред. Т.Я. Шпикаловой, Г.А. Покровской. – М.: ИЦ «Академия», 2008.
2. Казакова, Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т.Г. Казакова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 449 с.
3. Ковальская, Е.Г. Методические указания к альбому «Декоративное рисование в детском саду» / Е. Г. Ковальская. – М.: Просвещение, 1964. – 36 с.

4. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: программа и методические рекомендации / Т. С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 192 с.
5. Лобастов, В.Г. К логическим определениям сознания: Э.В. Ильенков и И. Кант / В.Г. Лобастов // Вопросы философии. – 2004. – № 3.
6. Лыкова, И.А. Изобразительная деятельность в детском саду метод. пособие / И.А. Лыкова. – М.: Карапуз-Дидактика, 2007. – 126 с.
7. ФГОС ДО: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn-80abucjiiibhv9a>.

Пепик Ольга Геннадьевна,
старший преподаватель.

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ

Процесс качественной подготовки квалифицированных кадров в системе высшего образования, удовлетворяющих запросам работодателя актуален не только для получающих педагогическую профессию. Социокультурная трансформация общества требует специалиста, способного творчески мыслить, находить оригинальные решения в новых условиях, способного к самообучению.

К современному учителю изобразительного искусства предъявляется ряд требований, которые предполагают не только его умение обучать учащихся изобразительному искусству в ходе проведения соответствующих уроков (а их не так уж и много, изобразительное искусство изучается в Республике Беларусь только в начальной школе с 1 по 4 класс), но и заниматься работой с одаренными учащимися, вплоть до выпускного класса, организовывать работу объединений по интересам, факультативных занятий в шестой школьный день

по разным направлениям, проводить конкурсы, выставки, разнообразные мероприятия эстетического направления согласно желаниям учащихся, учитывая мнения родительской общественности. Интересы учащихся в области художественного творчества часто меняются. Еще вчера они хотели заниматься бисероплетением, а сегодня их интересует валяние, изготовление авторской куклы, дизайн аксессуаров и т.д. Кто-то из учащихся хочет посещать художественную студию, кто-то заниматься компьютерной графикой, кто-то попробовать свои силы в качестве дизайнера одежды или ландшафта. Чем большими знаниями, навыками обладает учитель, чем больше он способен к самообучению, тем более он востребован и успешен на рынке педагогического труда. Подобную тенденцию отмечают и в сфере работы педагога-музыканта П.А. Черватюк, А.П. Мансурова [2, 57].

Изучением проблемы подготовки эффективного педагога-художника занимались многие исследователи, а именно, Н.Н. Ростовцев, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Е.В. Шорохов, Е.А. Ротмирова, И.Н. Туманов, С.П. Рошин, А.Д. Алехин др.

Педагогическая практика является неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки любого учителя. В условиях достаточно быстро изменяющейся образовательной среды, выдвижения компетентностного подхода на ведущие позиции в подготовке специалиста, возникает необходимость в изменении содержания обучения студента, поиска новых эффективных форм организации образовательного процесса, в том числе и в педагогической практике педагога-художника.

Форма непрерывной педагогической практики, проходящей в течение учебного года один раз в неделю, позволяет, на наш взгляд, организовать непрерывное общение будущего педагога-художника с учащимися, создать благоприятные условия для освоения навыков художественно-педагогической работы, способствует формированию профессиональных компетенций обучаемого. Студент имеет возможность наблюдать и участвовать в процессе обучения учащихся в течение всего учебного года, что позволяет провести

исследования в области художественной педагогики, многие из которых лягут в основу курсовых работ, научных публикаций, позволят более осознанно подойти к выбору темы дипломного проекта. Подобная форма организации педагогической практики позволяет реализовать студентам собственные проекты в области художественного творчества учащихся, требующие значительного времени.[1, 51]. Например, организация и проведение конкурсов авангардной моды, которые требуют длительной подготовки, совместной работы практикантов, учителя изобразительного искусства, трудового обучения учащихся по созданию коллекции.

В результате реализации подобных проектов повышается интерес к своей будущей профессии, что неоднократно подтверждает анкетирование студентов, участвующих в подобных мероприятиях, проводимых в ходе педагогической практики в Белорусском педагогическом университете имени Максима Танка.

В течение всего хода практики студенты имеют возможность собрать фото- и видео- материалы, которые в последующем лягут в основу выставки «Художник-педагог – это классно», что особенно интересно для студентов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство и компьютерная графика». Студент-практикант может проводить занятия по художественной фотографии, компьютерной графике, такие занятия востребованы в среде учащихся всех возрастов. Возможна разработка виртуальной экскурсии по своему городу, школе совместно с учащимися (такая работа будет полезна в рамках международного сотрудничества школ, гимназий Беларуси и России, других стран). Росту профессионального мастерства педагога-художника будет способствовать, на наш взгляд, проведение пленэров совместно с учащимися и студентами-практикантами, занятия по исторической реконструкции костюмов. Результаты данной работы впоследствии могут широко применяться для профориентационной работы с абитуриентами.

Выполнение подобных заданий позволяет совершенствоваться обучаемому в области фотографии, видеоарта, дизайна, декоративно-прикладного искусства и т. д., а также глубоко осмыслить профессиональные

компетенции, которыми ему необходимо овладеть для достижения успеха в будущей профессии. Наличие вариативного компонента в содержании творческих заданий по педагогической практике позволяет студенту выбрать то направление, к которому у него есть склонности и профессиональные интересы. Одни могут принять участие в конкурсе авангардной моды, другие – в организации фотовыставки, создании ролика анимационного фильма, составленного из работ учащихся; кто-то проведет мастер-классы по декоративно-прикладному искусству для учащихся, учителей или родителей в шестой школьный день, организует работу клуба знатоков и любителей искусства и т.д.

Безусловно, необходима продуманная система поощрения студентов, активно участвующих в реализации вариативной части программы практики, находящих оригинальные решения педагогической работы с учащимися средствами искусства.

Полагаем, что свой опыт, полученный в ходе педагогической практики, студент должен осмыслить не только в виде написания отчета, но и в виде статьи, рассмотрев результаты одного из аспектов своей работы в течение учебного года во время практики. Данная работа не является обязательной, но она необходима для получения высокой отметки по педагогической практике.

Большая роль в организации данной работы здесь принадлежит руководителю практики от университета, который поможет практиканту выбрать наиболее интересное направление для своей исследовательской работы. Для успешной организации подобной непрерывной практики, охватывающей разнообразные стороны работы учителя изобразительного искусства необходимо создание информационной базы учреждений образования, где практика может быть организована для педагогов-художников максимально эффективно. База должна отражать информацию о квалификационных категориях учителей, преподающих изобразительное искусство, о музеях, имеющихся в данном учреждении образования, о кружках

и факультативных занятиях, связанных с изобразительным искусством, декоративно-прикладным, компьютерной графикой, об успехах учителей и их воспитанников в разнообразных художественных конкурсах. Подобная информация предполагает постоянный мониторинг успешности учреждений образования в сфере эстетического воспитания и художественного образования руководителем практики от кафедры, организующей педагогическую практику педагогов-художников. Значимость организационного этапа для успешного прохождения педагогической практики педагогов-художников, отмечает в своем исследовании Г.С. Федьков, обращая внимание на важность компетентности методистов, учебно-методического обеспечения и базы, на которой проводится педагогическая практика [3, 120].

Студенту должна быть предоставлена возможность выбора места прохождения практики в соответствии со своими интересами, что предполагает размышление студента над содержанием педагогической практики, перспективное планирование своей исследовательской работы, делает этот выбор более осознанным, а практику более результативной, что подтверждает анкетирование студентов, уже прошедших педагогическую практику.

Список литературы

1. Пепик О.Г. Педагогическая практика как средство формирования профессионального мастерства педагога-художника / О.Г. Пепик, С.С. Кулапина // Искусство и личность: материалы II междунар. науч.-практ. конф., Минск, 24 апр. 2013 г. / Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2012. – С. 51–52.
2. Черватюк П.А. Современная школа и вуз: требования к профессиональной подготовке педагога-музыканта и новые возможности сотрудничества / П.А. Черватюк, А.П. Мансурова // Искусство и образование – 2017. – № 1 (105). – С.51-58.

3. Федьков Г.С. Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей изобразительного искусства / Г.С. Федьков // Искусство и культура – 2013. – №3 (14) – С.114-120.

Петрова Ольга Аркадьевна,
преподаватель художественного отделения.
МБУДО «Таганрогская школа искусств», г. Таганрог, Россия

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ. ОПЫТ РАБОТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОТДЕЛЕНИЯ ТАГАНРОГСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

В настоящее время в нашей стране вся система образования направлена на воспитание человека, обладающего «значительно большей, чем ранее, мерой свободы и ответственности» [2], способного к самостоятельной творческой реализации. Сейчас нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Ведь только такие личности внесут свою лепту в развитие науки, культуры, промышленности и тем самым поднимут престиж страны на должный уровень. Поэтому главной задачей художественной педагогики является не только формирование художника, но и формирование развивающейся личности в развивающемся мире. Общепринято считать, что развитие эмоциональной, сенсорной, умственной и чувственной сфер детей важно осуществлять в комплексе, учитывая «изначальную полихудожественность» ребенка (термин Б. Юсова) [3], его предрасположенность к восприятию и действию во всех видах искусства. У детских школ искусств в этом отношении есть максимальные возможности для такого комплексного развития детей, обусловленные наличием в школе музыкального, хореографического, художественного и театрального отделений, позволяющие объединить в одном уроке различные виды искусства.

В результате совместной деятельности учащихся разных отделений получаются интересные работы, где музыка приобретает зримость, цвет, форму,

а рисунки наполняются звучанием и движением. Но самое главное, что наши учащиеся в этой интеграции искусств ступают на путь духовно-практического освоения той единой позиции человека в мире, которая рождает «радугу» различных видов художественного творчества, обогащает их.

Для этого в нашей школе постоянно реализуются разного рода совместные проекты. Это и украшение работами учащихся художественного отделения вечеров, посвященных творчеству И.С. Баха, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, С.С. Прокофьева в Клубе юных музыкантов, и работа над постановкой опер В.С. Ходоша «Репка» и «Грибной переполох», и оформление сборника фортепианных пьес для детей «Музыкальные акварели», и создание целого ряда слайд-шоу для выступлений хоровых коллективов школы и концертов учащихся фортепианного отделения. Подготовка к музыкальным вечерам дает ребятам возможность познакомиться с биографиями и произведениями великих композиторов, с эпохами, в которые те жили и творили. Когда наши юные художники иллюстрируют слайд-шоу «Ходош – детям», посвященное юбилею замечательного ростовского композитора Виталия Семеновича Ходоша, они обнаруживают общность эстетических категорий – таких, например, как настроение, ритм, контраст, гармония, пронизывающих произведения всех видов искусства, хотя и приобретающих в каждом из них неповторимые черты. В работе над операми В.С. Ходоша «Репка» и «Грибной переполох» принимают участие практически все отделения школы искусств. Учащимся художественного отделения удается почувствовать себя настоящими театральными художниками: своими руками выполнить как эскизы, так и сами декорации и костюмы к этим постановкам.

Большое внимание на нашем отделении уделяется и работе над композициями на литературные и исторические темы. И это не просто иллюстрирование прочитанных произведений. Чтобы прочувствовать поэтические состояния природы, ребята со своими преподавателями ходят на экскурсии в парк, по городу. Для погружения в эпоху начала прошлого века и знакомства с бытом наших великих земляков Ф.Г. Раневской, А.П. Чехова и И.Д.

Василенко посещают музеи, театр. Особенно нравятся детям экскурсии в Домик Чехова, в Гимназию, в музей Василенко, чаепития в Лавке Чеховых.

С нетерпением наши воспитанники ожидают летних пленэров, когда появляется возможность выехать всей группой в Танаис, на Самбек, в Новочеркасск или другие интересные места. Практически все поездки и экскурсии получаются интегрированными. Педагоги на таких занятиях сочетают беседы на исторические, литературные темы с зарисовками учащимися объектов обсуждения. Знакомство с историей родного края кроме общего развития способствует еще и воспитанию у ребят чувства любви к нашей малой Родине, патриотизма.

В последние годы, с появлением компьютеров в каждом классе, возможности интеграции искусств на художественном отделении нашей школы возросли настолько, что педагогами создана и уже реализуется дополнительная общеразвивающая программа «Композиция ассоциативная интегрированная» для учащихся 6-9 лет, полностью посвященная «полихудожественному» воспитанию учащихся. Сейчас нет необходимости договариваться с музыкантами, находить удобное для всех время встреч. В любой нужный момент преподаватель ставит нужную музыкальную пьесу, видеоролик, совершает видео-экскурсию. Эмоциональный настрой учителей, неординарность ситуации на интегрированном уроке передается учащимся. Увеличивается разнообразие методов и приемов, используемых учителями на одном уроке. Форма проведения интегрированных уроков нестандартна, интересна, снимается утомляемость за счет переключения на разнообразные виды деятельности, повышается познавательный интерес. Выполнение учащимися художественного отделения заданий на музыкальные, исторические и литературные темы максимально способствует развитию их воображения и фантазии. А это важнейшее звено в творческом развитии ребенка.

Сегодня, передать знания, сформировать у учащихся определенную систему навыков и умений – не самоцель. Гораздо важнее – пробудить интерес к познанию. Детская школа искусств – наиболее удачная, проверенная временем

образовательная форма для реализации наиболее актуальных педагогических инноваций. Именно в таких школах возможна плодотворная интеграция искусств, позволяющая ребенку освоить мир искусства, создать собственный запас впечатлений, выстроить для себя четыре главных «столпа образования», то есть: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить [1].

Список литературы

1. Гребенникова Л.М. КГКП «Детская школа искусств» г. Сатпаев статья «Интеграция видов искусств как основа развития творческого потенциала детей». Интернет
2. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработки по обновлению общего образования. – М., 2001.
3. Юсов Б.П. Когда все искусства вместе. – М., Просвещение, 1995.

Радомская Ольга Игоревна,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник.
*ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования», г. Москва, Россия*

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Развитие художественно-образного мышления учащихся строится на единстве двух его основ: развития художественного восприятия и развития воображения.

Воображение как психический процесс оперирования образами (представлениями) и синтеза новых образов тесно связан с творчеством, которым является практическая или теоретическая деятельность, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты) [8, 405].

По мнению С.Л. Рубинштейна, каждый образ является в какой-то мере и воспроизведением – хотя бы и очень отдаленным, опосредованным, видоизмененным – и преобразованием действительного. [5, 295].

Творческое воображение характеризуется тем, что человек преобразует представления и создает новые не по имеющемуся образцу, а самостоятельно намечая контуры создаваемого образа и выбирая для него необходимые материалы.

На уроках изобразительного искусства формирование образного художественного мышления детей происходит в единстве восприятия произведений искусства и собственной творческой практической работы учащихся.

Наблюдение и переживание окружающей реальности, а также способность к осознанию своих собственных переживаний, своего внутреннего мира являются важными условиями освоения детьми материала предмета «Изобразительное искусство».

Восприятие произведений искусства и практические творческие задания, подчиненные общей задаче, создают условия для глубокого осознания и переживания каждой предложенной темы. Этому способствуют также соответствующая музыка и поэзия, помогающие ученикам на уроке воспринимать и создавать заданный образ.

Н.П. Сакулина разработала методику организации восприятия с натуры. По ее методике выделяются следующие этапы восприятия [7]:

1. Восприятие предмета в целом.
2. Анализ его строения.
3. Повторное целостное восприятие.

Н.М. Коньшева применила методику Н.П. Сакулиной на уроках изобразительного искусства и лепки в начальной школе. Она считает выделенные Н.П. Сакулиной этапы «своеобразным правилом в процессе восприятия предметов, следуя которому дети получают наиболее полное представление о них [3, 18].

Итак, важно, чтобы в начале урока учитель акцентировал внимание детей на эмоциональном восприятии произведений искусства и окружающего мира. Затем учащиеся с помощью учителя должны анализировать свойства и закономерности воспринимаемых объектов, усваивая основные закономерности и свойства воспринимаемых предметов. На уроках изобразительного искусства дети учатся воспринимать красоту пропорций и линий контура, гармонию формы и содержания, осваивают средства художественной выразительности.

Системность художественного мышления развивается при создании совместного комплексного продукта, полученного в результате длительной серьезной работы (например, творческого коллективного исследования, виртуального путешествия), результатом которого может быть творческий проект, «художественное событие». «Художественное событие» – особый вид коллективной деятельности, который не следует рассматривать как: «праздник», «спектакль», «представление». Это особый жанр завершения длительного освоения какой-либо темы, цикла уроков, объединенных одной темой [6].

При определении возрастных особенностей художественного восприятия и мышления в процессе освоения детьми разных видов искусства в начальной и средней школе мы считаем, что на разных возрастных этапах художественное восприятие и мышление формируется при участии в образовательном процессе разных видов искусства и взаимодействии учебных дисциплин всех школьных образовательных циклов.

Художественное восприятие, развиваемое у школьников, помогает им выявлять и целенаправленно использовать эстетическое многообразие окружающего мира и культуры.

Согласно идеям Б.П. Юсова, изобразительное искусство в период младшего школьного возраста является доминантным, оно выступает тем самым ведущим искусством, вокруг которого происходит взаимодействие с другими искусствами, наукой, окружающим миром, средой и людьми.

Необходимо создать условия для сенсорного насыщения детских представлений и действий разными художественными чувствами и ощущениями. «Порою дети выучиваются сказать и назвать, но не умеют почувствовать и сделать (словесно-логический формализм). Глаза и уши учатся видеть и слышать, так же как ноги – ходить» [9].

Важно проследить внутренние, образные, духовные связи слова, звука, цвета, пространства, движения, формы, жеста на уровне творческого процесса [4].

В младшем школьном возрасте интеграция имеет своей целью развитие в первую очередь пространственного воображения и сенсорно-чувственной сферы ребенка через многообразные формы его вовлечения в процесс творчества. Эмоциональная сфера в младшем школьном возрасте по-прежнему играет главную роль в развитии творческой деятельности. Учащихся младших классов отличает чуткость к образно-эмоциональным моментам, восприимчивость к образному содержанию, для них желательны задания с решением определенных пространств: наполнения их цветом, действием, движением, звуком, сказочными персонажами.

На уроках изобразительного искусства в средней школе учителями часто используются экранные искусства и Интернет для работы с учащимися 5-8 классов. В подростковом возрасте максимальное восприятие информации через экран формируется через экранные виды искусства, Интернет. Хотя повседневные телепередачи и кинофильмы, которые подростки видят с экрана телевизора каждый день, перестали являться искусством – это массовый продукт, который легко разрушает их чувственную сферу, моральные устои. Поэтому важно, чтобы учитель использовал на уроках изобразительного искусства качественные фильмы (биографические фильмы о художниках, скульпторах и архитекторах) и мультфильмы, после просмотра которых, хочется думать и размышлять, а главное, создавать свои творческие работы. Ведь даже один герой, одна серия мультфильма поможет ребятам стать ближе к прекрасному, понять своих сверстников, стать честнее с самим собой.

У учащихся 7-8 классов проявления деятельности художественного восприятия, мышления и воображения свертываются под влиянием критического отношения к продуктам этой деятельности: большинство подростков перестает рисовать, у них пропадает интерес к наивным играм более раннего возраста, фантастическим сказкам и рассказам. Как отмечает Л.С. Выготский, «переходный возраст характеризуется в целом ряде отношений антитетичностью, противоречивостью, полярностью [2. 29]. Как и сам критический возраст, художественное мышление в этот период характеризуется переломом, разрушением и поиском нового равновесия. Васильева Е.Ю. предлагает вводить в работу с подростками на уроках изобразительного искусства и мировой художественной культуры сочинение-описание по картине [1]. В процессе педагогической работы ею разработан план-рекомендация по составлению сочинения-описания.

Творческие сочинения дают возможность учащимся организовать свои впечатления от художественного восприятия произведений изобразительного искусства.

Художественное восприятие и мышление на уроках изобразительного искусства должно развиваться с учетом возрастных особенностей учащихся. Так, для младшего школьного возраста более близко восприятие цвета, стремление создавать оригинальный творческий продукт. В среднем школьном возрасте в связи с развитием логического мышления и критического отношения к себе подростки выбирают графическое решение своих творческих работ, у них развивается способность обобщать и переносить информацию с одного вида искусства на другое. На уроках эффективен интегрированный подход к преподаванию искусств, выход за рамки одного искусства, связь с развитием культуры в широком смысле слова, перенос педагогического акцента с изучения искусства на творческое проявление самих детей, обращение к региональной художественной культуре.

На разных возрастных этапах художественное восприятие и мышление формируется при участии в образовательном процессе разных видов искусства

и взаимодействии учебных дисциплин всех школьных образовательных циклов. Необходимо создание оптимальных условий для развития образного представления о разных видах искусства, формирования у учащихся критериев оценки художественного произведения.

Список литературы

1. Васильева, Е.Ю. Творческое восприятие живописи на уроке мировой художественной культуры // Проблемы творческого развития личности в системе школьного образования. Сборник научных статей. – М.: ИХО РАО, 2013. С. 125-130.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Коньшева, Н.М. Лепка в начальных классах: Кн. Для учителя. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1985. – 80 с.
4. Радомская, О.И., Савенкова, Л.Г. Теоретическое основание комплексного интегрированного обучения // Педагогика искусства [Электронный ресурс]: сетевой электронный научный журнал. – 2015. – №2. URL:http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/radomskaya_savenkova_131-140.pdf.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720с.
6. Савенкова, Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства. / Л.Г. Савенкова – М.: МАГМУ-РАНХиГС, 2014
7. Сакулина, И.П. Сенсорное воспитание в процессе изобразительной деятельности // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. – М., 1965
8. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб: ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 490 с.
9. Юсов, Б.П. Когда все искусства вместе. – Мурманск, 1995

Смолина Татьяна Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального
и художественного образования.

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия*

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА

Психологическое воздействие цвета было замечено людьми в тот же момент, когда был замечен и сам цвет. У истоков культуры цвет был равноценен слову, то есть служил символом различных вещей и понятий – тем самым на них акцентировалось внимание, им придавалось особое значение, ценность, духовный смысл. Окраска предметов одежды, архитектуры всегда бала рассчитана на то, чтобы вызвать определенные эмоции, осуществить некое психологическое воздействие. Так, воины в боевом наряде вызывали возбуждение, страх; жрецы и культовые предметы – благоговение, восторг, экстаз; цари, одетые в золото и драгоценные камни, – трепет и дрожь, чувство собственного ничтожества перед ослепляющим великолепием. Таким образом, эмоционально-психологическое воздействие цвета было очень хорошо освоено и активно использовалось с древнейших времен.

«Всякий отдельно взятый цвет или сочетание цветов может восприниматься человеком различно в зависимости от культурно-исторического контекста, от пространственного расположения цветового пятна, от настроения и культурного уровня зрителей и многих других факторов. Следует помнить, что не все люди одинаково воспринимают цвет. Для различения цветов решающее значение имеет их яркость. Это качество позволяет ориентироваться в цветовой картине мира даже существам, лишенным хроматического зрения» [4].

Человеческий глаз способен работать при очень больших колебаниях яркости. Приспособление глаз к различным уровням яркости называется **адаптацией**. Различают **световую и темновую** адаптации.

Световая адаптация означает снижение чувствительности глаза к свету в условиях большой освещенности.

Темновая адаптация – это повышение чувствительности глаза к свету в условиях малой освещенности.

Как показал С.И. Вавилов, «...различная видность цветов биологически целесообразна. Это позволяет гораздо лучше отличать цвета друг от друга, чем если бы они представлялись нам похожими по яркости. Для человека имеет значение не абсолютная оценка цветов, а оценка их различий между собой. При дневной и сумеречной адаптации видимость цветов различна. Днем красный цвет кажется нам более ярким, чем синий и фиолетовый. В сумерках, например, красный сильно темнеет, а синий светлеет» [1].

Многие закономерности восприятия цвета объясняются **трехкомпонентной теорией цветового зрения**. Согласно этой теории, в нашем зрительном органе существует три цветоощущающих аппарата: красный, зеленый и синий. Каждый из них под действием света возбуждается в большей или меньшей степени. Затем возбуждения суммируются аналогично тому, как это происходит при слагательном смешении цветов. Сумма возбуждений является ощущением того или иного цвета. Авторы этой теории – М.В. Ломоносов, Т. Юнг и Г. Гельмгольц.

Существует гипотеза о том, что зрение далеких предков человека было ахроматическим. Затем в процессе биологической эволюции цветоощущающий аппарат раздвоился на желтый и синий, а желтый, в свою очередь, – на красный и зеленый. Нередкие в настоящее время случаи цветовой слепоты или пониженной чувствительности к некоторым цветам можно рассматривать как проявление атавизма – возврата к анатомическим и физиологическим свойствам далеких предков. Цветовую слепоту можно называть дальтонизмом

по имени английского ученого Д. Дальтона, открывшего это явление на собственном опыте.

Чрезвычайно важное значение для всех наших зрительных восприятий имеет явление **цветовой индукции**. «Цветовой индукцией мы называем изменение характеристик цвета под влиянием наблюдения другого цвета, или взаимное влияние цветов. Различают два принципиально разных вида индукции: отрицательную и положительную. При **отрицательной** индукции характеристики цветов, взаимно влияющих друг на друга, изменяются в противоположном направлении. Например, если сопоставить темное и светлое пятно, то темное покажется еще темнее, а светлое – еще светлее, чем они есть на самом деле. При **положительной** индукции характеристики цветов сближаются, происходит их «подравнивание», нивелирование. Значит, если различие между цветами достаточно заметно, глаз стремится еще увеличить его; если же оно малозаметно, глаз уничтожает эту небольшую разницу. В этой закономерности проявляется стремление наших органов чувств к определенности, ясности» [3].

Цветовая индукция – причина множества явлений, объединяемых общим термином «**контрасты**». Под контрастом подразумевается всякое различие между качествами двух (или более) цветов, но при этом вводится понятие меры: например, между цветом чертежной и акварельной бумаги – малый контраст, а между цветом угля и мела – большой контраст. Можно определить контраст как меру различия цветов.

Существенное влияние на зрительные восприятия оказывают **психические факторы**. Кора головного мозга теснейшим образом с органом зрения человека. Поэтому высшая нервная деятельность и деятельность органа зрения во многом сходны и оказывают сильное влияние друг на друга. Обратимся к фактам.

Действие сильного раздражителя (яркого цвета и т. д.) сглаживается, смягчается в своем влиянии на организм благодаря тем особым свойствам, какими располагает орган зрения человека. Свойство органов чувств служит

надежной охраной организма от разрушения чрезмерными раздражителями, оно является как бы защитным барьером между внешней средой и организмом.

В процессе приспособления к окружающей среде у человека разрабатывается ряд условных рефлексов. Некоторые из них складываются в самом раннем возрасте и отличаются большой устойчивостью. Восприятие цвета связано со множеством условных рефлексов. Одним из самых удивительных и необходимых свойств цветового зрения является способность глаза различать локальную окраску предмета при любом освещении. Это называется **законом постоянства цвета**. Так, листва деревьев представляется нам зеленой и на рассвете, и в полдень, и на закате, хотя цвет листьев в эти часы дня неодинаков.

Установлено, что такие раздражители, как шумы, тепло, вкус сладкого, запахи розмарина и герани, кофеин и др., возбуждающие определенный отдел вегетативной нервной системы, повышают чувствительность зрения к зелено-синим цветам и снижают к красно-оранжевым.

Раздражители такого характера как гармонические звуки, положительные эмоции, усиленное дыхание и т.д., возбуждающие другой отдел вегетативной нервной системы, повышают чувствительность к красно-оранжевым и снижают к сине-зеленым.

Иными словами, любое воздействие, оказываемое на человека, так или иначе, влияет на его цветоощущение. Исключение составляет желтый цвет. Чувствительность к этому цвету не подвержена изменениям от побочных раздражителей.

Из всего комплекса вопросов, составляющих сложную проблему психологического воздействия цвета, для будущих учителей особенно актуальны вопросы о физиологических реакциях человека на цвет и о цветовых ассоциациях.

«Все спектральные цвета тем или иным образом влияют на функциональные системы человека.

Красный – возбуждающий, согревающий, активный, энергичный, активизирует все функции организма. Используется для лечения ветряной оспы, скарлатины, кори и некоторых кожных заболеваний; повышает кровяное давление, ускоряет ритм дыхания; стимулирует мозг.

Оранжевый – тонизирующий; действует в том же направлении, что и красный, но слабее; ускоряет пульсацию крови, улучшает пищеварение, создает чувство благополучия и веселья.

Желтый – (самый светлый в спектре) – тонизирующий, физиологически оптимальный, наименее утомляющий; стимулирует зрение и нервную деятельность.

Зеленый – (самый привычный для органа зрения) – физиологически оптимальный; уменьшает кровяное давление и расширяет капилляры; успокаивает и облегчает невралгии и мигрени; повышает работоспособность. Эффективен при бессоннице и усталости, создает ощущение тепла.

Голубой – успокаивающий; снижает мускульное напряжение и кровяное давление, успокаивает пульс.

Синий – успокаивающее действие переходит в угнетающее; способствует затормаживанию функций физиологических систем человека.

Фиолетовый – действует на сердце, легкие и кровеносные сосуды, увеличивает выносливость ткани. Имеет стимулирующее действие красного и тоническое действие голубого. В больших количествах действует угнетающе.

Деятельность органа зрения может возбуждать и другие органы чувств: осязание, слух, вкус, обоняние. Цветовые ощущения могут также вызывать воспоминания и связанные с ними эмоции, образы, психические состояния. Все это называют **цветовыми ассоциациями**» [4].

«Путь образования цветовых ассоциаций подобен процессу образования условных рефлексов. Ощущения и эмоции, вызываемые каким-либо цветом, аналогичны ощущениям, связанным с предметом или явлением, постоянно окрашенным в данный цвет» [2].

Судя по всему, различные цвета обладают неодинаковой способностью вызывать психические реакции. Желтые и зеленые цвета вызывают наибольшее разнообразие ассоциаций. Это происходит потому, что в природе богаче всего представлены именно эти цвета. Каждый из оттенков желтого или зеленого связывается в сознании с определенным предметом или явлением, отсюда и богатство ассоциаций.

Любопытно, что в произведениях искусства (живописи, кино, сценографии) эмоциональное восприятие цвета осложняется содержанием художественного произведения. «Конкретная ситуация, скажем, картины изменяет эмоциональное звучание данного цвета не как угодно, а только на прямо противоположное общепринятому. Например, насыщенный спектральный желтый – безусловно, веселый и жизнерадостный цвет. Но в картине Ван Гога «Ночное кафе» этот цвет подчеркивает настроение отчаяния и тоски. Ясное, безоблачное голубое небо обычно внушает человеку ясное и безмятежное настроение; однако в картинах С. Дали чистое небо еще более углубляет чувство ужаса или омерзения, внушаемое композицией в целом» [2].

При планировании окраски любой вещи, предназначенной для человека, и особенно для его индивидуального пользования, необходимо учитывать **цветовые предпочтения**. Зарубежные ученые (Р. Франсэ, В. Уолтон и др.) в результате многочисленных исследований пришли к выводу, что существует биологическая врожденность предпочтений цвета. Так, дети в возрасте до одного года независимо от расы и места жительства обнаруживают одинаковые предпочтения: красный, оранжевый и желтый они предпочитают зеленому, голубому и фиолетовому. Среди подростков и взрослых цвета по своей популярности распределяются следующим образом: голубой, зеленый, красный, желтый, оранжевый, фиолетовый, белый.

Цветовые предпочтения, так же как и ассоциации, обусловлены множеством факторов. В известной мере они зависят от психофизических свойств организма. С точки зрения физиологического воздействия все цвета и их сочетания можно разделить на две основные группы:

- простые, чистые, яркие цвета. Контрастные сочетания;
- сложные, малонасыщенные цвета, а также ахроматические. Ньюансные сочетания.

Цвета первой группы действуют как сильные, активные раздражители. Они нравятся людям со здоровой, неутомленной нервной системой. Чаще всего это дети, подростки, молодежь, люди физического труда, обладающие кипучим темпераментом и открытой, прямой натурой.

Цвета второй группы скорее успокаивают, чем возбуждают; они вызывают сложные эмоции, нуждаются в более длительном созерцании для их восприятия, удовлетворяют потребность в тонких и изысканных ощущениях, а такая потребность возникает у людей достаточно высокого культурного уровня. Чаще всего цвета второй группы предпочитают людьми среднего и пожилого возраста, интеллигентного труда, людьми с утомленной и тонко организованной нервной системой.

Закономерная картина цветовых предпочтений может временно нарушаться колебаниями моды. Часто в одной и той же культуре сосуществуют противоположные типы колорита, удовлетворяя одного и того же потребителя.

Таким образом, проблема восприятия и психологического воздействия цвета сложна, интересна и нуждается во вдумчивом подходе.

Список литературы

1. Аксенов Ю., Левидова М. Цвет и линия. М., 1996.
2. Алексеев С. Цветоведение. М., 1982.
3. Ивенс Р. Введение в теорию цвета. М., 1994.
4. Миронова Л. Н. Проблема психологического воздействия цвета и методика ее изучения в вузе. М., 1984.
5. Миронова Л. Н. Цветоведение. М., 2010.
6. Шаронов В. Свет и цвет. М., 2011.

Смолин Юрий Александрович
старший преподаватель кафедры музыкального
и художественного образования.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

ГРАФИЧЕСКОЕ ИСКУССТВО В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ ПРОФИЛЯ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

Одной из важнейших задач профессионального образования значительное повышение эстетического и художественного воспитания студенческой молодежи. Поэтому в учебные планы художественных профилей необходимо вводить разделы, предполагающие знакомство с различными техниками графического искусства, в том числе и с гравюрой. Это необходимо в целях подготовки высококвалифицированных специалистов. Знакомство со станковой графикой будет способствовать более глубокому пониманию учащимися искусства, а это важно, так как рисунок является основой изобразительного искусства. При этих условиях восстанавливается связь искусства и ремесла. Великий русский художник К.П. Брюллов говорил о том, что рисовать надо уметь прежде, нежели быть художником, потому что рисунок составляет основу искусства.

Такие же мысли высказывали многие великие мастера изобразительного искусства. Обучение художника всегда начинается с рисунка. Нет сомнения в том, что наибольшую пользу студентам приносит рисование с натуры, ставшее классической базой всех методик.

Техника рисунка имеет огромное значение при восприятии изображения. Настоящего мастера от новичка отличает в первую очередь именно рисовальная техника.

Изобразительное искусство самым тесным образом связано с умением рисовать. Поэтому рисунок является основной учебной дисциплиной в системе художественно-педагогического образования. Эта дисциплина имеет

неограниченные возможности для развития творческих способностей студентов, для приобретения ими специальных умений и навыков

Школьный учитель изобразительного искусства должен не только уверенно владеть изобразительной грамотой, иметь высокий уровень реалистического рисунка, но и глубоко понимать сущность творчества, ясно представлять процесс формирования художественного образа, в полной мере представлять себе рисование как результат художественно-образного познания окружающего мира.

Правила рисования существуют уже много веков. Все профессиональные художники прошли школу рисунка. Каждому, чтобы овладеть секретами реалистического изображения, необходимо учиться. Выполнение рисунка любыми художественными материалами, как правило, начинается от общего к частному, а затем опять надо вернуться к общему. Для достижения высокого мастерства следует постоянно упражняться в рисовании с натуры, тренировать руку и глаз. Необходимо стремиться к тому, чтобы рисунки отличала безупречная четкость и точность штриха. Только через постоянный труд, выполняя множество упражнений и учебных заданий, студент сможет выработать свой графический язык. Ученику необходимо быть очень аккуратным, следить за чистотой рисунка и линии, чтобы их не испортить. Линия может нести в себе информацию любой сложности. Отталкиваясь от быстрого рисунка, построенного в основном на восприятии, можно сделать вывод, что именно с восприятием связаны информационные возможности линии. Линия-проводник информации. Она обладает свойством передачи пространства, и это связано не только с различной степенью тональных градаций самой линии, но также с точно найденными пластическими и конструктивными связями форм. Линия является результатом знания формы, ее найденности, она определяет ее границы. Сама по себе линия ничего не значит до тех пор, пока она не становится средством выражения формы. Учебный рисунок начинается с линии. Именно линии намечают будущую форму, определяют основные пропорции, отдельные части. Поэтому в учебном

процессе уделяется много времени и сил для получения студентами чистой и точной линии. Поэтому становятся очень важными и требуют большего внимания такие предметы программного обучения как станковая графика, поскольку именно они помогают выработать твердость руки и точность глаза.

Одним из наиболее доступных для работы в учебной аудитории видов станковой графики является линогравюра. Техника линогравюры не допускает поправок, а, соответственно, заставляет провести одну единственно правильную, точную линию-штрих. Учитывая трудности, которые возникают при работе с линолеумом, следует предупредить, что методика проведения занятий по гравюре должна быть очень гибкой, импровизированной.

Линогравюра возникла в начале XX века. Эта техника довольно быстро развивалась самостоятельным путем. К середине XX столетия сложилась уже несколько школ линогравюры. Гравирование на линолеуме, как и на дереве, является увлекательной областью станковой графики. Гравирование не служит только для размножения авторских рисунков. Сами материалы, их специфика дают огромные возможности для решения разнообразных художественных задач. Творческие манеры в пределах одной техники бесконечно разнообразны. Тренируя себя в области техники гравюры, надо непрерывно развивать свое графическое мышление. Ведь мыслить черно-белым или условно цветным – очень сложная задача. И здесь изучение первоклассных работ куда полезнее всяких теоретических указаний. Линогравюра как графическая техника всегда привлекала и продолжает привлекать внимание художников благодаря своим отличительным качествам, выделяющим ее среди других видов эстампа, таким как ясность, выразительность и лаконизм художественного языка. Помимо названных особенностей, линогравюра заинтересовала как школьных педагогов, так и преподавателей вузов еще и тем, что в силу специфических свойств самого материала она оказалась вполне доступной для занятий с учащимися почти всех возрастов. Это выражается в сравнительной легкости овладения техникой гравирования, в податливости линолеума. Изготовление и печать не требуют больших физических усилий и сложного оборудования;

кусок линолеума и режущий инструмент можно приобрести без труда и особых затрат (инструмент можно изготовить в домашних условиях).

Практику введения в учебный процесс занятий линогравюрой следует расценивать как творческий ход преподавателя – поиск дополнительных путей эстетического воспитания, приобщения к графической культуре, к реалистическому стилю. Работа в технике линогравюры заставляет студента с большим вниманием относиться к композиции, бережно и внимательно к каждому сделанному штриху. Все это тренирует глаз, вырабатывает точность руки, следовательно, и рисунка. Печатью можно заниматься в учебной аудитории, используя масляные краски, и сразу получая готовый эстамп.

В ходе практических занятий со студентами используются самые различные жанры, однако тематика работ исключает сложные композиционные решения, а предполагает простые и ясные решения. Особый интерес студенческой аудитории вызывает экслибрис, так как на очень маленьком изобразительном пространстве нужно создать лаконичную и законченную композицию, отражающую личные качества хозяина книги. Благодаря небольшому размеру линолеума, используемого в данной работе, применяется очень мелкий и точный штрих, что еще более дисциплинирует студента в работе.

Таким образом, становится совершенно очевидным, что наличие в учебном процессе такой дисциплины как станковая графика во многом способствует общему, художественно-эстетическому и профессиональному развитию студентов.

Список литературы

1. Богачкина Л.Г., Богачкин Б.М. Линогравюра в школе. Из опыта работы. Изд-во: Просвещение. 1983.
2. Вачьянц А.М. Вариации прекрасного. Введение в мировую художественную культуру. – М.. Изд-во: Айрис-пресс. 2015.
3. Лушников Б.В., Перцов В.В. Рисунок. Изобразительно-выразительные средства: Учебное пособие для вузов. – М.. Изд-во: Владос. 2006.

4. Паранюшкин Р.В. Техника рисунка. Ростов-на-Дону. Изд-во: Феникс, 2006.
5. Петухов А.Ф. Систематический курс эстампа. Учебное пособие для студентов и учащихся художественных специальностей. Ростов-на-Дону. Из-во: ЮГ. 1998.
6. Смолин Ю.А. Офорт: учебное пособие для студентов художественно-графических отделений педагогических институтов, обучающихся по специальности 050602.65 (030800) «Изобразительное искусство». – Таганрог. Изд-во: Таганрогского гос. пед. ин-та, 2007.

Чумак Мария Игоревна,
преподаватель дизайна моды.
Женский Университет Дар Аль Хекма,
г. Джидда, Королевство Саудовской Аравии

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОРОЛЕВСТВЕ САУДОВСКАЯ АРАВИЯ

В течение двух лет я преподаю на кафедре «Конструирование и дизайн современной моды» факультета «Дизайн и Архитектура» в частном некоммерческом учреждении высшего образования для женщин города Джидды в Королевстве Саудовская Аравия.

Данный университет частный, но с правом получения государственной стипендии, или частного фонда, а именно королевской стипендии. Это дает возможность учиться всем желающим женщинам СА, имеющим высокие результаты аттестата зрелости. Вступительных экзаменов нет, а так как на всех этапах получения результатов обучения оценки завышаются, то проблем с зачислением, практически нет. Курс обучения на всех факультетах составляет 4 года. Студенты – девушки от 17 лет и замужние женщины. В данном университете обучаются 740 студентов. На кафедре занимаются 27 студентов. Это женщины от 17 до 25 лет.

Университет дает образование по разным направлениям, в частности, эстетическо-художественному. На факультете Дизайна и Архитектуры существует несколько кафедр: Дизайн интерьера, Графический дизайн, Анимационная графика, Конструирование и дизайн современной моды. Все программы по обучению взяты из профильных американских университетов. Обучение ведется на английском языке. Уровень знания английского языка студентов очень высок, что дает возможность поступать в любой американский Университет.

Какие же обязательные дисциплины, изучают те, кто получает специальность «Дизайнер моды»? Это:

Компьютерное проектирование в дизайне моды; Конструирование костюма; Макетирование костюма; Организация проектной деятельности; Основы композиции в дизайне одежды; Основы теории и методологии дизайна проектирования костюма; Архитектоника; Выполнение проекта в материале; Информационные технологии в дизайне моды; История моды: костюм и крой; Проектирование костюма; Проектная графика; Технический рисунок; Технология изготовления одежды.

Как уже отмечалось, в университете используются программы по обучению американских высших школ, что предполагает хорошую начальную художественную подготовку. К сожалению, отсутствие практической школы сказывается на результатах всех 4 курсов обучения студентов. Для того, чтобы понять, почему это звено выпадает, следует рассказать об образовании в школах СА.

Королевство Саудовская Аравия самая ортодоксальная исламская страна, придерживающаяся строгих законов шариата, установленного ваххабитами. Соответственно, школы тоже подчиняются этим законам. В государстве есть два вида школ – традиционные арабские школы и интернациональные. В традиционных школах обучение строго сегрегировано по гендерному признаку. Обычно, это два разных здания. Художественно-эстетическое воспитание весьма своеобразно для европейца. Музыкальные уроки отсутствуют. Музыка

рассматривается как вид развлечения, а все развлечения есть деструкция от «пути истинного». Ее развитие в последние десятилетия в качестве средства художественного выражения было сведено на нет запретом, введенным Советом улемов на ее исполнение в увеселительных целях (1980 г.).

Вместо музыки в арабских школах для мальчиков преподаётся традиционная форма танца под названием «арда» или «танец меча». Этот танец в основном исполняется во время специальных торжественных мероприятий мужчинами с оружием в руках под аккомпанемент барабанов.

Термин «арда» происходит от корня слова «Ardh», что означает парад. Корни танца восходят к традициям племени шамр, но сегодня арда исполняется во всех регионах Саудовской Аравии.

В Саудовской Аравии учатся выполнять этот танец в очень молодом возрасте, начиная с начальных классов. Он формирует важную часть культурного развития. Арда требует много сил и выносливости, только несколько участников могут дотанцевать арда до конца праздника.

Неотъемлемой частью арда является поэзия. Один или два певца во время танца поют народные стихи, которые символизируют диалог между танцорами. Эти стихи могут отражать или народную мудрость или представляют собой похвалу определенным личностям или племенам. Саудовская «арда» в настоящее время – один из факторов, объединяющий сотни племен и различных регионов Саудовской Аравии. Поэзия арда начинается с подготовительного класса, как для мальчиков, так и для девочек

Предмету «Изобразительное искусство» повезло чуть больше, хотя запрет на изображение, заимствованный исламом из христианства в период иконоборчества в Византии в 9 веке, продержался с переменным успехом до 21 века.

В начале 80-х годов XX во многих школах был введен урок «Изобразительного искусства» наравне с «Физической культурой». Программ для художественного воспитания нет. Каждый учитель импровизирует в силу своей мотивации и творческого таланта. Чаще всего всё сводится к рисованию

традиционно-геометрических орнаментов. На этом заканчивается художественное обучение в традиционных арабских школах.

Сейчас в Королевстве стали модны интернациональные школы, хотя доступ в них довольно сложен для местного населения. Министерство образования СА не поощряет приём саудовских детей в такие школы. В этих школах ведется совместное обучение мальчиков и девочек, в них отсутствуют обязательные для традиционной школы «Арабский язык» и «Религия», однако есть предмет «Музыка». Эти школы организованы для иностранных работников. Цена обучения в год составляет 11000\$. Уровень знаний, даваемых в этих школах по основным предметам ненамного выше традиционных, но они дают возможность быстрее адаптироваться, если молодому человеку придётся получать образование в американских университетах.

Из сказанного можно сделать вывод, что студенты, поступающие в университет, не обладают первоначальными художественными навыками, необходимыми для успешного обучения на данном факультете. Исключение составляет небольшой процент обучавшихся по программам интернациональной школы или же те из учащихся, которые брали уроки частным образом.

Второй, на наш взгляд, существенной проблемой, является желание стать дизайнером моды в стране, где все женщины одеты на улицах, общественных местах, на отдыхе в традиционную одежду – абайю и никаб. Студенты либо знают о моде только из интернета, либо их вкус сформирован под воздействием китайских дорогих, подчас одинаковых моделей, якобы последней европейской моды. Изменить их вкусовые предпочтения – задача не из лёгких.

Таким образом, можно констатировать, что КСА не имеет сложившихся богатых культурных традиций в европейском понимании, таких, как у их ближайших соседей, но желание построить что-то новое своими силами может дать определённые позитивные результаты в обозримом будущем.

Чумаколенко Николай Анатольевич,
учитель искусства.
ГБОУ СОШ № 546, г. Санкт-Петербург, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАТЕКСТОВ О ПАМЯТНИКАХ ДРЕВНЕРУССКОГО КУЛЬТОВОГО ЗОДЧЕСТВА

В триаде «прошлое-настоящее-будущее» культуры, о которой говорил М.М. Бахтин, произведения древнерусского зодчества составляют ее фундамент, несут уникальную информацию об идеях эпохи, общественного сознания, культурно историческом процессе, о национальных традициях и научно-технических достижениях. Следует подчеркнуть непреходящее значение памятников древнерусского зодчества в деле воспитания духовной культуры подрастающих поколений. Эффективность их воздействия связана со способностью затрагивать различные сферы личности: эмоции, чувства, интеллектуальные потенциалы, нравственные взгляды и убеждения, влиять на гражданскую позицию, на мировоззрение, нравственно-патриотические, гражданские чувства развивающегося человека. Именно поэтому духовно-нравственные потенциалы русского храмового зодчества должны нести полноценную реализацию в учебно-воспитательном процессе школы [1].

Методологическими и теоретическими основами для реализации данной технологии послужили труды ведущих ученых в области медиаобразования и художественного образования: (И.В. Вайсфельд, Б.М. Неменский, Ю.Н. Усов, А.В. Фёдоров, и др.), а также диалоговая концепция культур М.М. Бахтина – В.С. Библера.

Одним из основных требований к проведению урока мы признали условие эффективного взаимодействия педагога и учащихся через функционирование принципа партнерства. Этот принцип предполагает уникальность личностей педагога и школьника, что характеризует оригинальность педагогического процесса. Во взаимодействии происходит

обмен эстетическими ценностями, так как оно направлено на предмет искусства. Соприкосновение нравственно-стетических оценок партнеров способствует взаимообогащению их личностей [4].

Эти требования в конечном счете и обуславливают методику работы над указанной темой, методику, плодотворность которой была проверена на практике: от интуитивного восприятия природы, искусства, окружающей жизни – к восприятию творческому, обогащенному знаниями, общением с произведениями искусства, к восприятию, организованному определенным вмешательством педагога.

На интегрированных занятиях по «Мировой художественной культуре и медиаобразования «постройкой», которую учащимся предстояло выполнить (а именно – нарисовать акварельными красками), стал эскиз древнерусского православного храма.

Для выполнения этой задачи мы актуализировали знания детей о русской природе, о православии и конечно, об архитектуре. При этом с помощью элементов медиа (фотографии, слайды, видеоролик, Интернет) у детей было вызвано их собственное увлечение темой, не только уважительное отношение к отечественному прошлому, а и самое искреннее восхищение художественными ценностями, искусством, смелостью конструктивной мысли и тонким ощущением связи с окружающей средой. В результате это восхищение искусством древнерусских мастеров вызвало у школьников неодолимое желание узнать, запомнить, сочинить самим.

Русское православное зодчество включает в себе сложный, неисчерпаемый в своей обозримости символ. И человек, желающий плотнее приобщиться к древнему преданию и традициям, должен, глядя на земное в сооружении храма, стараться видеть в нем небесное. Для этого у человека есть множество возможностей.

В диалогической форме педагог и школьник рассматривают символику отдельных частей храма внутри и снаружи через призму идеи православного храма: символику стен, значение формы куба-основания храма, символики

сторон света (если храм «есть образ мира», то каждая стена должна соответствовать одной из стран света и одновременно – той или иной области церковной жизни).

Нами рассмотрено значение наиболее важной части храма, располагаемой всегда в его восточной части (символ рая), – алтаря. Слово «алтарь» означает «высокий жертвенник» (*alta aru*) [9, 25]. В таком устройстве возвышения таится удивительный смысл. Алтарь не оканчивается на самом деле преградой – иконостасом, он выходит из-под него и от него к людям, давая возможность всем понять, что именно для людей, стоящих в храме, и совершается все то, что происходит в алтаре [5].

Средняя часть храма, «корабль», представляет собой все земное пространство, где находится вселенская Христова Церковь. Таким образом, преграда между алтарем и средней частью не разделяет, а объединяет две части храма. На Русь преграда перешла уже в форме иконостаса, который является сложным символом [9, 30].

Иконостас показывает становление и жизнь Церкви во времени. Иконостас – это ярусное бытие, все ряды его, в конечном счете, являются ни чем иным, как раскрытием смысла первой и основной иконы – образа Иисуса Христа. Иконостас состоит из нескольких рядов икон, расположенных в определенном порядке [5, 24].

Западная сторона храма символизирует «страну мертвых» и ад. На этой стороне, как правило, хоронили умерших – внутри или снаружи храма.

Вся роспись храма – символ Церкви вечной. Все церковные события, все соучастники церковной жизни размещены на всем пространстве храма, включены в сложную символическую иерархию. На северных и южных стенах храма – изображения Вселенских соборов – важных событий церковной истории [8].

Над четырьмя стенами главной части храма возвышается свод, обычно в виде полусферы, подобно тому, как над четырьмя сторонами света

простирается небесная твердь. Затем представление о небесном своде было перенесено на купол – подобие неба.

Глава храма, венчающая купол с изображением Христа, есть символ Христа – Главы Вселенской Церкви. Если сам храм – тело Церкви, то его глава – вместилище Божественной премудрости. Столпы, поддерживающие своды внутри храма, и столпы, встроенные в стены и выступающие из них в виде лопаток, – конструктивная основа всего вещественного храма. Они же в духовном смысле – образ «столпов Церкви» – апостолов, святителей, учителей Церкви.

Вместе с учащимися мы подробно разобрали и детально проанализировали значения не только внутренних символических частей храма, но и внешние символические составляющие храма.

Крест – главный христианский символ. В нем видят прежде всего символ Самого Христа и символ того крестного пути.

Количество глав храма раскрывает в числовой символике иерархию устройства небесной Церкви. В частности, одна глава знаменует единство Бога, две главы соответствуют двум «естествам Богочеловека Иисуса Христа», три главы знаменуют Святую Троицу, четыре главы обозначают Четвероевангелие и его распространение на четыре стороны света. В целом, количество глав связано с посвящением главного престола храма, а также часто и с количеством престолов, соединенных в одном объеме.

Постепенно школьники приходят к самостоятельному выводу, что человек, находящийся в таком храме, оказывался как бы в центре мироздания и духовного очищения, что даже сама материальная основа храма несет в себе глубокие христианские символы. Учащиеся осознали, что в наше время новых технологий и материалов необходимо особенно бережное и разумное отношение к традиции строительства православных храмов [9, 56].

Во время беседы учащиеся были настроены на поиск и анализ медиатекста, через который постигали главные мотивы резного декора, на

запоминание архитектурных и православных терминов, понятий зодчества и христианских понятий.

После беседы, в которой были проанализированы медиатексты на материале внутреннего убранства храма и внимательно изучен раздаточный материал – схема внутреннего строения храма, учащиеся проявили не только интерес, но и аккуратность, тщательность при выполнении творческой работы над эскизом древнерусского православного храма.

Целые серии слайдов и фотоизображений, отснятые с одного памятника в разное время дня, иногда в разные времена года, помогают в целом школьной аудитории понять его художественный образ, увидеть строение, оценить сочетание основных объемов, подробно рассмотреть декор. Эти рассматривания подготовили ребят к самостоятельному анализу понравившегося памятника, план которого записывался в тетрадях:

- как выбрано место застройки, как оно связано с окружением, природой;
- конструктивные особенности, материалы, назначение, форма;
- декоративное убранство;
- художественный образ архитектурного памятника (как единство формы, функции, декора, среды).

По этому плану в течение урока школьникам предстояло самостоятельно повторить, пройти тот же путь, что совершали они с помощью педагога при рассматривании многих памятников культового зодчества. Следует заметить, что подобный план рассматривания универсален: он выступает опорой при рассмотрении памятников архитектуры разных исторических эпох, при рассмотрении и анализе не только памятников древнерусского православного храма, но и памятников декоративно-прикладного искусства, и тд.

Необходимым условием при просмотре и анализе медиатекста было приведение лаконичного и художественно «оформленного» комментария, усиливающего и уточняющего эмоционально-смысловое восприятие изображений образов древнерусского зодчества.

Цвет, богатство аудиовизуального медиатекста, а также прослушивание записи колокольного звона способствовали более глубокому восприятию школьной аудитории содержания беседы.

Необходимое эмоционально-смысловое восприятие медиа было достигнуто также и умело найденной композицией при составлении даже самого короткого представления серии слайдов и фотоснимков. Серии слайдов и фотоснимков предъявлялись учащимся в таком темпе, что они сливались в единое целое, и только отдельным снимкам, по принципу «стоп-кадра», отводилось в просмотре времени столько, сколько необходимо, чтобы завершить увиденное пояснениями, запоминанием, обобщениями.

Как завершение урока по теме «Русское народное православное зодчество» в качестве домашнего задания учащимся было предложено создание медиатекста по предложенной теме, самостоятельно выбранного символа древнерусского храма.

Реализация введенного нами педагогического условия – художественного диалога – дала положительные результаты. Введение в активный словарь учащихся слов-понятий, терминов архитектуры и понятия о символах христианского православия, обогатило их не только знанием новых слов, но и знаниями специальными, возможностью увидеть и определить тип основания архитектурной конструкции, а также умением определить по внешнему виду постройки ее назначение.

Архитектура каждого сооружения имеет свои особенности, но всегда отражает внутренний духовный мир национальной культуры. Культовые сооружения имеют большое историческое значение. Но не стоит забывать и о педагогическом воздействии на каждого человека. Начинать развивать духовно-нравственный мир личности нужно со школьной скамьи, так именно в это время развита сильно эмоциональная сфера. Необходимо помнить о бесценности всех памятников истории, которые выступают бесценным наследием всего народа.

В результате аналитической и методической работы мы можем резюмировать, что одним из основных требований к проведению урока по «Мировой художественной культуре» следует признать условие эффективного взаимодействия педагога и учащихся через функционирование принципа партнерства. В диалогическом взаимодействии происходит обмен эстетическими ценностями, так как оно направлено на предмет искусства.

Данный подход позволил раскрыть перед школьниками самую суть традиций художественного мышления, дошедших до нас в лучших памятниках культового зодчества. Воспитание духовно-нравственных ценностей должно начинаться с детства, поэтому важен систематический подход к эстетическому образованию со стороны родителей, а далее школы. Задача современной школы – это воспитание высококультурных, нравственно и духовно богатых людей, обладающих чувством гражданского долга, любовью к родине, национальной художественной культуре. Сегодня на этапе становления и развития нового педагогического образования в качестве важного фактора выступает идея воспитания человека в контексте духовной культуры, в этом мы видим большой педагогический потенциал медиаобразования.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 234-407.
2. Вайсфельд И.А. Кино в педагогическом процессе // Сов. педагогика. 1982. № 7. С.35-38
3. Неменский Б.М., Горяева Н.А. Изобразительное искусство и художественный труд 1-9 кл. М.: Просвещение. 2010.
4. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе. Учебное пособие для студентов педвузов. – М.: Академия, 1999. 368 с.
5. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников. Автореф. Дис... д-ра пед. наук М., 1989. 32 с.

6. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.
7. Шадриков В.Д. Школа духовности. – М.: Просвещение, 2000. – №2. – С. 9-13.
8. Внутреннее пространство в древнерусском зодчестве // Ильин М.А. Исследования и очерки. – М.: Просвещение, 1976. – С. 244-255.

Шаханская Анастасия Юрьевна
старший преподаватель кафедры музыкального
и художественного образования.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КРУЖКОВОЙ РАБОТЕ НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

Мультипликация сегодня – явление распространенное, ее часто можно встретить в медиа пространстве: телевидение, видео, реклама, интернет и многое другое. Используется мультипликация и в образовании: как во внеурочной деятельности – самостоятельное детское творчество, так и интегрировано в предметы общеобразовательного цикла – в рамках освоения технических средств. Несмотря на большой педагогический потенциал мультипликации, слабо разработанная теоретическая база не дает в полной мере осуществить полноценное использование данного вида искусства в медиаобразовании детей младшего школьного возраста.

Формирование информационной культуры школьников – актуальная задача современной школы. На решение такого рода задач направлено медиаобразование – специальное педагогическое направление. Исследованиями в этой области занимаются О.А. Баранов, Л.М. Баженова, Е.А. Бондаренко,

С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, А.В. Федоров, И.В. Чельшева, А.В. Шариков и другие.

С точки зрения содержания медиаобразование включает в себя: «...основы искусствоведения в медиасфере (виды и жанры медиа, функции медиа в социуме, медиаязык, история медиа и т.д.), сведения об основных областях применения теоретических знаний (профессиональные средства массовой информации, любительская медиасфера, каналы распространения медиа, клубные, кружковые движения в медиасфере, образовательные и досуговые учреждения и т.д.), технология проведения занятий на медиаматериале» [1, 10].

Последние десятилетия в медиаобразовании в России и зарубежом особое внимание начали уделять таким понятиям как медиакомпетентность и медиаграмотность. Зарубежные педагоги давно используют термин медиаграмотность, и чаще всего понимают его как синоним медиакомпетентности (нем. – *medienkompetenz*, англ. – *mediacompetence* и т.д.) или как его аналог. «Медиаграмотность/медиакомпетентность (*medialiteracy/mediacompetence*) – способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (*messages*) в различных формах» [3, 2].

Несмотря на актуальность медиаобразования в современном обществе в разных странах до сих пор отсутствует единая теоретическая концепция медиаобразования [4, 187-190; 5, 7-25; 6, 20-31; 2, 2005 и др.]

Для России наиболее характерны следующие теоретические подходы к медиаобразованию: «эстетический», «культурологический», «практический», развития «критического мышления». Эти и другие теории, как правило, не проявляются в чистом виде и тесно связаны между собой.

Все теоретические подходы в той или иной степени оказали влияние на становление и развитие методики медиаобразовательного процесса. Существующие медиаобразовательные модели основаны на теоретических положениях медиаобразования.

Результатом изучения и анализа медиаобразовательных моделей [Баранов, Усов, Федоров, Masterman, Worsnop и др.], стала разработка собственной модели направленной на развитие медиакомпетентности учащихся младших классов на материале мультипликации в кружковой работе.

Концептуальной основой данной модели послужил синтез культурологической, эстетической, социокультурной и практической, теорий медиаобразования.

Цели: развитие медиакомпетентности личности младшего школьника, культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, творческий подход к выполнению практических заданий.

Задачи:

- определение объема знаний младших школьников в сфере медиакультуры, констатация их уровней восприятия медиапроизведений;
- освоение младшими школьниками базовым объемом знаний о роли информации в жизни человека;
- развитие у детей младшего школьного возраста зачатков критического мышления (умения понимать достоверность или лживость того или иного сообщения);
- формирование у младших школьников первоначальных представлений об основах искусства мультипликации;
- обучение младших школьников базовым умениям анализа медиатекстов (как собственных, так и профессионально созданных);
- обучение младших школьников умению работать с различными видами информации (графической, текстовой, звуковой и др.), а также их сочетанием в одном медиатексте, включая творческое восприятие и переработку информации;
- обучение младших школьников различным техникам мультипликации;

- развитие творческих способностей младших школьников в процессе работы над мультфильмом, приобщение их к проектно-творческой деятельности;

- эстетическое, аудиовизуальное, эмоционально-интеллектуальное, этическое медиаобразование младших школьников.

Организационные формы: развитие медиакомпетентности у учащихся начальной школы в рамках кружка по мультипликации.

Данная модель может быть использована во внеурочных формах работы (кружки, студии) в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования для учащихся начальных классов.

Технология развития медиакомпетентности младшего школьника неразрывно связана с выполнением творческих заданий, направленных на:

- овладение «аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств;

- развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов;

- развитие у учащихся умения анализировать медиаинформацию.

В исследовании мы опирались на методику, разработанную А.В. Федоровым. Наша дидактическая модель опирается также на теорию «диалога культур» и семиотические концепции (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Ю.М. Лотман и др.); психологические теории, отражающие особенности возрастного развития личности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.); исследования, касающиеся художественно-эстетического медиаобразования (С.Н. Пензин, Ю.Н. Усов, С. Bazalgette, С. Worsnop и др.); исследования в области влияния визуальных технологий на человека в психологии (А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман А.В. Шариков, А. Bandura и др.); исследования в области методики медиаобразования (Л.М. Баженова, Е. А. Бондаренко, Л.С. Зазнобина, С. Bazalgette, К. Tyner и др.).

Данная модель имеет следующие основные блоки:

1) *диагностический компонент (диагностический блок)*: констатация уровней медиакомпетентности по отношению к медиатекстам на начальном этапе обучения;

2) *содержательно-технологический компонент (содержательный блок)*: теоретическая составляющая (блок изучения основ искусства мультипликации, развитие умений школьников критически воспринимать и анализировать медиатексты) и практическая составляющая (блок практической деятельности на материале мультипликации, выполнение творческих заданий);

3) *результативно-оценочный компонент (результативный блок)* итоговое анкетирование, тестирование, анализ и констатация уровней развития медиакомпетентности младших школьников на завершающем этапе обучения.

Для каждого из блоков необходимо решить конкретные образовательные задачи.

Диагностический блок направлен на решение задач по определению объема знаний, констатации уровней восприятия произведений медиакультуры. Решение поставленных задач осуществляется с помощью анкетирования, тестирования, методов включенного наблюдения и анализа творческих работ школьников.

Содержательный блок включает в себя 2 составляющие: теоретическую и практическую. В рамках теоретической составляющей необходимо было решить следующие задачи:

- освоение знаний о роли информации в жизни человека;
- развитие у аудитории зачатков аналитического мышления;
- анализ медиатекстов (как собственных, так и профессионально созданных);
- формирование первоначальных представлений об основах искусства мультипликации.

Технологии реализации поставленных задач: беседы, дискуссии, демонстрация медиатекстов и др.

Вторая составляющая содержательного блока – практическая. Направлена на решение такого рода задач как:

- овладение умением работать с различными видами информации (графической, текстовой, звуковой и др.), а также их сочетанием в одном медиатексте;

- творческое восприятие и переработка информации;

- освоение различных техник мультипликации;

- реализация творческих способностей в процессе работы над мультфильмом, приобщение к проектно-творческой деятельности.

Решение поставленных задач стало возможным при выполнении творческих заданий на материале мультипликации (создание персонажей, декораций, проигрывание сценария, покадровая съемка и т.п.).

Результативный блок: итоговое анкетирование, тестирование и анализ творческих работ младших школьников. Констатация и оценка уровней развития медиакомпетентности младших школьников, определение эффективности медиаобразования на материале мультипликации в кружковой работе в начальной школе.

На этапе разработки модели были сформулированы основные понятия и показатели развития медиакомпетентности младших школьников в кружковой работе на материале мультипликации.

В результате внедрения данной модели в учебный процесс мы предполагаем повышение уровней эстетической, аудиовизуальной, эмоционально-интеллектуальной, этической медиакомпетентности младших школьников.

Список литературы

1. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / под ред. А.В. Федорова. Таганрог: Изд. центр Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 320 с.
2. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 314 с.

3. Kubey, R. (1997). Media Education: Portraits of an Evolving Field. In: Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. New Brunswick & London: Transaction Publishers
4. Bazalgette, C., Bevort, E., Savino, J. (Eds.) (1992) Media Education Worldwide. Paris: UNESCO, 256p.
5. Gonnet, J. (2001). Education aux medias: Les controverses fecondes. Paris: CNDP, Hachette, 144 p.
6. Masterman, L. (1997). A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). Media Literacy in the Information Age. New Brunswick and London: Transaction Publishers, pp.15-68.

Сагайдак Анастасия Андреевна,
студентка.

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия*

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПОРТРЕТА НА ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА

Подростковый период – период завершения детства, переходом детства к взрослости. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10-11 лет до 14-15 лет. Чувство взрослости – это психологический симптом начала подросткового возраста. По определению Д.Б. Эльконина, чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает себя с другими, находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность[1, 210].

Основные идеи, которые и сегодня составляют ядро психологии подросткового возраста, были изложены в труде С. Холла «Взросление». Ученый сформулировал представление о переходности, промежуточности переходного возраста, назвав его периодом «бури и натиска». Он разработал основные характеристики данного периода развития (трудовоспитуемость,

конфликтность, эмоциональная неустойчивость) и отметил позитивное приобретение возраста – чувство индивидуальности.

К. Левин говорил о маргинальности подростка, выражающейся в его положении между двумя культурами – миром детей и миром взрослых. Подросток уже не хочет принадлежать к детской культуре, но еще не может войти в сообщество взрослых, встречая сопротивление действительности, это вызывает состояние когнитивного дисбаланса – неопределенность ориентиров, планов и целей в период смены жизненных пространств.

Даже в целом нормально протекающему подростковому периоду свойственны асинхронность, скачкообразность, диграгмоничность развития. Учебная деятельность у подростков сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на задний план. Основное противоречие подросткового периода – стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми, при отсутствии реальной возможности утвердить себя среди них. Д.Б. Эльконин считал, что основной деятельностью данного периода является общение со сверстниками. Главная задача периода – найти свое место в обществе, быть значимыми – данная проблема реализуется в кругу сверстников ребенка.

Д.И. Фельдштейн считал, что ведущей деятельностью в данный период является общественно полезная, социально признаваемая деятельность. Просоциальная деятельность может быть представлена как учебно-познавательная, организационно-общественная, художественная или спортивная, главное – ощущение подростком значимости данной деятельности. Мотив общественной деятельности подростка – быть лично ответственным, самостоятельным. В 14-15 лет подросток стремится проявить свои возможности, занять определенную социальную позицию, что отвечает его потребности в самоопределении. Социально значимую деятельность как основной тип деятельности в подростковый период необходимо целенаправленно формировать. Подростковый возраст характеризуется

возрастанием познавательной активности, расширением познавательных интересов.

В подростковый период характерной чертой является развитие фантазии, которая подразделяется на субъективное и объективное воображение. У ребенка младшего возраста еще не существует функции воображения, подросток же осознает свою субъективную фантазию и объективную, воздействующую с мышлением [4, 230].

Фантазия разделяется на два полюса: с одной стороны она становится на сторону эмоциональной жизни (субъективная фантазия), с другой объективного творчества. Фантазия одно из проявлений творческой деятельности человека, именно в переходном возрасте сближаясь с мышлением, она получает широкое развитие в объективном аспекте. С помощью фантазии подросток предвосхищает свое будущее, творчески приближается к его построению и осуществлению [4, 242].

В подростковый период у ребенка возникает Я-концепция как новый уровень самосознания, характеризуется появлением потребности в познании себя как личности, своих особенностей и возможностей, сходства с другими людьми и поиска своей уникальности. Многие переживания у подростков, связанные с отношением к себе отрицательные, это связано с тем, что подросток смотрит на себя «извне». Попытки самоанализа помогают сравнить себя с другими и тем самым построить более сложное представление о себе [3, 250].

Вследствие того, что у подростка на данном этапе развития формируется Я - концепция, он нуждается в рассмотрении себя как личности в сравнении с другими. В этой проблеме ребенку может помочь рассмотрение на занятиях портрета в каком-либо аспекте.

Подросток воспримет эту тему с большим интересом, так как в центре внимания будет стоять человек, личность. Педагог тем самым может затронуть любой аспект характера личности, или обще социальную проблему. Портрет

поможет подростку с задачей рассмотрения интереса к собственной личности через познание портрета.

Так же в подростковом возрасте формируется Дисморфофобия, это когда подросток чрезмерно обеспокоен и занят незначительным дефектом или особенностью своего тела. В его понятии складывается два определения человека: Я-идеальное, Я-реальное. Подросток начинает стремиться к идеалу, не понимая своих достоинств, ставя на передний план лишь недостатки. С помощью изучения портрета, можно так же помочь ребенку помочь разобраться с этой проблемой, которая имеет место быть.

Педагог П.П. Чистяков, создатель педагогической системы обучения, считал, что высшее на нашей планете – это человек, и задача искусства это его изучение. Преподаватель много писал портреты, особенно характерны для мастера были психологические портреты, в которых он пытался раскрыть душевный строй и характер изображаемого человека. Педагог считал, что с самого начала в процессе обучения должен быть элемент творчества.

От правильной постановки задач зависит результат процесса обучения. Учебные задачи направлены на изучение основ изображения человека, овладение знаниями, умениями и навыками изобразительной деятельности, в частности портретной живописи. Они представляют собой базу, изучив которую ученики будут решать творческие проблемы. В творческой работе не достаточно сходства с человеком, важно показать его внутренний мир. Портрет всегда был одной из самых интересных тем изобразительного искусства.

Педагог-художник А.С. Рындин, при рассмотрении состояния художественного образования, отмечал, что процесс обучения живописи выступает в двух аспектах: учебно-познавательном и творческом. Первый сводится к изучению закономерностей действительности и основ изобразительной грамоты, второй формирует цель художественно-образного познания и создания реального мира средствами искусства. Эти две стороны одного явления неотделимы в учебном процессе.

Организуя определенную деятельность, можно целенаправленно развивать мотивы и потребности ребенка. Изучение особенности деятельности ребенка посвящены многочисленные исследования. Так, рассмотрение художественной деятельности, выявление особенностей ее развития и воздействия на личность является предметом изучения педагогов и психологов. На разных периодах развития изобразительной деятельности у детей разного возраста изменяется ее смысл. Многие педагоги считают, что основным направлением подготовки личности подростка ко всем сферам его жизни является искусство.

Актуальной становится проблема понимания искусства. Для понимания произведения искусства, необходимо основываться на законы восприятия, теорию понимания, эстетику, достижения в области искусствознания. После конкретного восприятия произведения подростками, далее оно основывается на мыслительном процессе, который заканчивается на толковании смысла произведения искусства, его интерпретации. Именно это делает возможным проникновение в замысел художника, обеспечивает выход основной идеи художника.

Изучение портрета очень важно в подростковом возрасте, эта тема дает возможность не только толкования произведения, но и формирование восприятия образа, который изображен в произведении искусства. Портрет так же дает возможность изучения истории искусства, и развития той временной эпохи, в которой творил живописец. Изучая произведение, подросток неосознанно начинает проявлять интерес к изобразительному искусству.

Таким образом, наиболее значимыми факторами, которые влияют на культуру восприятия подростками произведений изобразительного искусства, являются: опыт восприятия, знание истории изобразительного искусства, общая художественная подготовка, условия восприятия. Воздействие портрета на подростка будет выходить из проблем, которые несет в себе данный возраст. При подготовке школьной программы подростков, очень важно включить портрет в план работы с учащимися. Портрет помогает подростку

сформировать собственные интересы. Взаимодействуя с интересами ребенка, портрет формирует познавательные потребности не только к определенному произведению, но и к искусству в целом.

Список литературы

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. -4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.-672с.
2. Выготский, Л.С. /Психология искусства/ Выготский, Л.С. – М.: Искусство, 1986 – с. 341
3. Кривцун, О.А./ Психология искусства/ Кривцун, О.А. – М.: издательство Литературного института имени Горького, 2000. – с.224
4. Шаповаленко В.И. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

Секция 5. Музыкально-эстетическое развитие ребенка
в условиях общеобразовательной школы

Кабкова Елена Павловна,

доктор педагогических наук, профессор.

Институт культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия.

Стукалова Ольга Вадимовна,

доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник.

ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ

С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА

«РУССКАЯ ПОЭЗИЯ В МУЗЫКЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ»)

На каждое произведение мы должны смотреть как на окно,

через которое мы можем показать детям

ту или другую сторону жизни.

К.Д. Ушинский

Курс для дополнительного образования учащихся начальной школы «Русская поэзия в музыке для детей» был разработан на основе требований основных государственных документов, включая Федеральный закон «об образовании в российской федерации» № 273, Концепцию развития дополнительного образования детей, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования(1-4 кл.), в которых приоритетными провозглашаются деятельностные формы и методы работы, обеспечивающие активность ученика.

В Концепции развития дополнительного образования детей справедливо подчеркивается, что «сфера дополнительного образования создает особые возможности для развития образования в целом, в том числе для опережающего обновления его содержания в соответствии с задачами перспективного развития страны» [6, 9].

Педагоги отмечают, что в настоящее время существует проблема приобщения современных учащихся к чтению, их письменная речь в силу этого изобилует ошибками, и в словесной коммуникации детей и подростков также возникают заметные тревожные ухудшения. Отсутствие ярких эстетических впечатлений, возможности творческого проявления, неготовность к обогащению своего эстетического отношения к миру невосполнимы, если все это ребенок не осуществил в детстве. Кроме того, музыка, театральная импровизация, художественное слово, изобразительное искусство – это источник радости, опыта освоения выразительности мира. В этом процессе ребенок развивает качества неравнодушного, активно преобразующего мир человека.

Включение в структуру занятия музыкой других видов искусства – в частности, поэзии, положительно влияет на рост познавательной активности, способности к самореализации в искусстве, творческую активность личности.

Таким образом, важнейшими концептуальными основами данного курса являются: соответствие возрастным особенностям детей; следование в работе естественному ходу времени, смене времен года; опора на народное творчество и освоение народных традиций и обрядов, что, как доказывает практика, непосредственно учит ребенка нормам жизни и поведения, ибо обряды эти непременно заключали в себе функции нравственного и эстетического воспитания и обучения, приобщения к национальной культуре. При этом ребенок развивается гармонически, т.к. одновременно обогащается его физический, сенсорный, интеллектуальный и духовный мир; приоритет живого исполнения в восприятии поэзии и музыки; соответствие интересам и увлечениям детей; пошаговое продвижение в освоении литературного и музыкального материала, а также знаний в области изобразительного искусства, театра, хореографии и других видов искусства; собственное творчество детей.

Содержание курса «Русская поэзия в музыке для детей» и сопровождающих его рабочих тетрадей во многом основано на взаимодействии

различных видов искусства (полихудожественный подход). Поэзия и музыка в данном случае предоставляют смысловой и формообразующий центр, вокруг которого разные виды искусства группируются в различных сочетаниях. Благодаря частой смене видов активности, учащиеся получают разнообразную информацию и при этом не переутомляются. В результате не происходит нарушения естественной линии всестороннего развития ребенка.

Среди направлений развития, которые являются общими для школьников всех возрастных групп начальной школы, можно особенно выделить:

- формирование художественной культуры ребенка как части общей культуры личности;
- расширение представлений младших школьников о взаимодействии различных видов искусств, их взаимопроникновении, образной природе;
- обогащение представлений детей о возможности передачи музыкального образа средствами литературы и других видов искусства;
- развитие художественной впечатлительности, чуткости к поэтическому слову, образного мышления;
- стимулирование эмоциональных проявлений детей в творческих работах, раскрытия собственных чувств, впечатлений, которые возникают в процессе освоения и самостоятельной работы над созданием музыкального и поэтического произведения;
- мотивация детей к созданию собственных творческих работ – как музыкальных, так и поэтических, поддержка стремления к творческому саморазвитию.

Важной составляющей данного подхода является понятие «живое искусство», которое понимается «как общение с живыми носителями культуры – живым звучанием, красками, движениями, речью, книгами, спектаклями, фильмами, музыкальными инструментами... так и живое участие детей в разнообразных видах детского художественного творчества и деятельности на уроках и в семье, в противоположность словесно-демонстрационным и лекционно-иллюстративным методам» [10, 10-11].

Приобретенные в процессе погружения в пространство литературного и музыкального искусства навыки творческой деятельности позволят учащимся в дальнейшем переносить их в любую другую область – как гуманитарную, так и естественнонаучную. Это и есть тот главный результат, ради которого необходимо со всей серьезностью и ответственностью относиться к занятиям искусством, так как эти занятия для большинства детей являются единственной реальной возможностью общения с искусством в русле профессионального педагогического руководства.

При создании данных рабочих тетрадей авторы опирались на различные традиционные и современные педагогические разработки, включая достижения школы Карла Орфа в области элементарного музицирования и его последователей, идеи программы по музыке для 1-7 классов Е.П. Кабковой, М.Г. Парсадановой и др. Предлагаемый в программе и рабочих тетрадях материал обладает известной мобильностью и может быть применен для более значительного количества учебных часов и в разнообразных формах занятий, в том числе дистанционно. Рабочие тетради включают разнообразные задания, варианты их решений, иллюстрации и записи музыкальных произведений, а также своеобразную библиотеку, которой ребенок может сам воспользоваться в процессе занятий и подготовки к ним. К комплекту прилагаются подробные методические рекомендации, что будет способствовать успешной реализации данного направления литературного и музыкального воспитания и всестороннего развития детей младшего школьного возраста.

Данная программа обладает рядом особенностей, которые требуют специального разъяснения.

Первое: по мере возможности следует придерживаться методики «маленьких открытий и изобретений», согласно которой знания не даются детям в готовом виде. Ребенок в процессе собственных действий и размышлений «открывает» новые для себя закономерности и явления. На занятиях применяется принцип «от простого к сложному». Это позволяет детям постепенно накапливать опыт восприятия искусства, опыт творческого

самовыражения и реализации собственных идей, отражения своих эстетических впечатлений.

Второе: наиболее предпочтительной формой занятий с детьми младшего школьного возраста является игра, предоставляющая им возможности:

- 1) усвоение значительного объема информации без перенапряжения;
- 2) проявление собственных сил в творческом процессе, в том числе во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, что развивает коммуникативную сферу личности;
- 3) наполнение восприятия художественного образа благодаря развитию навыка переноса, преобразования формы изучаемого произведения в другую художественную модальность;
- 4) активизация творческой самостоятельности и развитие творческой активности учащихся.

Третье: в течение года проводятся «художественные события», в которых принимают участие как ученики, так и их родители. В процессе подготовки и осуществления «художественного события» повторяется и закрепляется пройденный материал, каждый ребенок имеет возможность проявить себя как исполнитель, организатор, оформитель, автор и творческий интерпретатор темы художественного события.

Каждый год объединен единой темой, внутри которой ведется работа, обеспечивающая продвижение по направлениям развития, сформулированным для каждого года.

Планируемые результаты освоения программы соотносятся с Федеральными государственными образовательными стандартами (в соответствии с внесенными в них изменениями – см. Приказ Министерства образования и науки РФ от 31 декабря 2015 года № 1576) в части «Русского языка и литературного чтения» и «Искусства». В частности, углубление понимания художественного поэтического текста, несомненно, способствует указанному во ФГОСах уровню «читательской компетентности и общего речевого развития». В программе также активно используются задания на

развитие информационной компетентности, значимость которой постоянно подчеркивается в государственных образовательных документах.

Рекомендуемые формы уроков: урок-концерт, урок-обсуждение, урок-путешествие, урок-экскурсия, урок-мультимедиа, урок-инсценировка. Завершают циклы «художественные события», организованные в форме концертов, лирико-драматических композиций, выставок, «музыкальных гостиных» и т.д. Такие уроки предполагают также сочинение собственных песен, освоение народной поэзии и фольклорных песен, изучение специфики музыкальных инструментов, соединение разных видов художественной деятельности – музыки, изобразительного искусства, танца, театра и т.д.

Одним из продуктивных современных направлений педагогики искусства можно назвать также проектную (индивидуальную, групповую, коллективную) деятельность школьников.

Проекты учащихся начальной школы предполагают, что учащиеся могут стать членами группы и совместно с родителями или педагогом выполнить проект – например, провести исследование и составить презентацию об истории создания всем известной и всеми любимой песенки «В лесу родилась елочка».

Проект в контексте данного курса – это самостоятельная творческая деятельность учащихся, выполненная при педагогическом сопровождении преподавателя, в которой ребенок сам определяет направление работы и организует свои действия, начиная от идеи и заканчивая ее практическим воплощением. Во время выполнения проекта у детей растет познавательная активность, развиваются творческие и аналитические способности, способности к планированию и самоконтролю, осмыслению своего участия в проекте – иначе говоря, рефлексия.

Тема первого года обучения – «И жизнь природы там слышна», тема второго года обучения – «Стихи звучат, поют, зовут и увлекают». Тема третьего года обучения – «Единая семья народов». Основными направлениями развития стали: освоение народного искусства и традиций как целостного

явления, отражающего единые ценности и устремления всех людей на земле и развитие способности восприятия и интерпретации фольклорных произведений. Учащиеся слушают, читают и поют народные колыбельные и игровые песни, считалки, дразнилки, поговорки и т.п., а также знакомятся с некоторыми произведениями писателей, поэтов и композиторов, основанными на материале фольклора; проводят игры, в которых нашли отражение народные представления о Добре и Зле, о законах гостеприимства, о защите слабых, о почитании старших.

Четвертый год обучения в младших классах завершает первый этап школьной жизни ребенка. В этом возрасте акцент делается на развитие комплекса умений осознанного полноценного восприятия выразительных особенностей и смысла художественного произведения. Программа этого года посвящена развитию творческих проявлений учащихся, главным направлением развития является пробуждение фантазии ребенка и ее воплощение в реальном творческом продукте (детских сочинениях – музыкальных и литературных, рисунках, голосовых и двигательных импровизациях, игре на детских музыкальных инструментах), а также освоение духовных ценностей песенной поэзии.

Тема года – «Стихи оживают в песне». Еще раз подчеркнем, что педагогические усилия в данном случае направляются на организацию необходимой творческой обстановки, создание стимулов для саморазвития и самореализации, всестороннюю помощь учащимся в самостоятельном в своей основе творческом труде. В этом году школьники могут более самостоятельно, осознанно, творчески проявлять накопленные навыки и опираться на освоенные знания.

В целом, можно заключить, что в результате продуктивного освоения материала, предлагаемого данной образовательной программой, обучающиеся получают необходимую базу для своего дальнейшего творческого развития, ориентиры и ценностные критерии для восприятия литературы и музыки, а также развития предпочтений в условиях агрессивного влияния стихийной

музыкальной среды, воздействующей на детей и молодежь через средства массовой информации.

Список литературы

1. Интегрированные программы в условиях гуманитаризации образования. – М.: Интеллект-центр, 2014.
2. Кабалевский Д.Б. Краски музыки в палитре литературы // Урал, 1970. № 3. С. 172-173.
3. Кабкова Е.П. Художественное обобщение на занятиях искусством в школе. – М.: ИХО РАО, 2005.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя /А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская. И.А. Володарская, под ред. А.Г. Асмолова. – 3-изд. – М.: Просвещение, 2011.
5. Комплексные образовательные блоки в рамках реализации инновационной деятельности в области гуманитаризации образования. – М.: Интеллект-центр, 2014.
6. Концепция развития дополнительного образования детей// Образовательная политика. 2014. № 2. С. 7-36.
7. Стукалова О.В. Сущность и функции искусства с позиций современного гуманитарного знания и актуальных проблем образования// Педагогика искусства: электронный научный журнал, 2011. – № 1. –URL: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-1-2011/stukalova_07_03_2011.pdf - 0.5 п.л.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования(1-4 кл.)[электронный ресурс]: Режим доступа //URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС-НОО.pdf>
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [электронный ресурс]: Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
10. Юсов Б.П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе //Виды искусства и их взаимодействие. – М.: ИХО РАО, 2001.

Климов Владимир Игоревич,
кандидат педагогических наук, доцент.
*ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина», г. Елец, Россия*

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИЕ ДВИЖЕНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время музыкально-ритмические движения представляют из себя актуальное средство в творческом развитии личности. Многие исследователи занимались данной проблематикой: А.Л. Готсдинер, Э. Мейман, Б.М. Теплов и многие другие. Они выявили взаимосвязь исследуемого процесса с движениями всего тела.

Известный советский учёный Б.М. Теплов в определении чувства музыкального ритма писал: «восприятие музыки, совершенно непосредственно сопровождается теми или другими двигательными реакциями, более или менее точно передающими временной ход музыкального движения» [1, 36].

В исследованиях Г.Л. Ильиной говорится о том, что: «чувство ритма имеет прямое отношение к мелодической стороне музыкального слуха, в основном к интонационно-выразительной его стороне» [3, 108]. Всё это находит свое отражение в исследованиях А.Н. Зиминной, посвященному музыкально-ритмическому воспитанию детей 5-6 лет.

Она утверждает, что: «двигаясь в соответствии с характером музыки, ребенок одновременно воспринимает и звуковысотное движение. Это говорит о том, что музыкально ритмические движения представляют из себя эффективный метод развития творческих способностей» [2].

В связи с вышесказанным, по нашему мнению основная цель в процессе использования музыкально-ритмических движений с младшими школьниками – это всестороннее развитие ребенка, музыкальности, творческих способностей.

Одним из важных видов музыкально-ритмических движений являются танцы. Они способствуют развитию слуха ребёнка, вырабатывают четкие красивые движения.

Развитие творческих способностей средствами музыкально-ритмических движений требуют от педагога, как знаний методики, так и наличие правильного представления о танце как художественной деятельности.

Возможность знакомства детей 5-7 лет с музыкально-ритмическими движениями, предоставляется именно в учреждениях дополнительного образования. В данных образовательных учреждениях имеется возможность широкого использования музыкально-ритмических движений в развитии творческих способностей. Это обусловлено сочетанием в единстве музыки, движения и игры. Каждый из данных компонентов способствует развитию творческих способностей детей.

Одной из особенностей музыкально-ритмических движений в том, что художественные образы воплощаются при помощи выразительных движений исполнителей, без использования словесных пояснений. Это отвечает двигательной природе детского воображения. Из этого можно сделать вывод о том, что в танце творческие способности могут развиваться эффективно. Особенности танца также характеризуют его как деятельность, которая способствует развитию у детей 5-7 лет творческих способностей.

Для развития у детей 5-7 лет творческих способностей важен сюжетный танец. Привлекательность этой формы объясняется образным перевоплощением исполнителей, разнохарактерностью персонажей и их общением между собой.

В процессе развития творческих способностей с помощью музыкально-ритмических движений, происходит общение друг с другом. Движения передают различные эмоциональные состояния. Освоив этот материал, дети лучше овладевают приемом перевоплощения. Однако самостоятельно они не в силах осознать язык движений, а значит освоить его. В связи с этим, требуется целенаправленное обучение. В процессе такого обучения дети знакомятся с

движениями, принципами их варьирования, элементарными приемами композиции танца.

Б.В. Асафьев считал, что: «необходимо начинать импровизировать, как только у них накопится некоторое количество слуховых впечатлений» [3].

Однако эффективное развитие творческих способностей детей 5-7 лет средствами музыкально-ритмических движений невозможно без реализации определенных педагогических условий:

1. Комфортная психологическая обстановка. Важна благоприятная психологическая атмосфера в коллективе.

2. Создание внутренней мотивации. Необходимость внутренней мотивации с установкой на творчество, высокой самооценки, уверенности в своих силах.

3. Сочетание разнообразных форм работы. Сочетание групповых и индивидуальных форм работы.

4. Создание ситуации успеха. Задания творческого характера необходимо давать всей группе. При их выполнении оценивается успех и в каждом ребенке необходимо видеть индивидуальность.

На занятиях необходима обстановка доброжелательности и искренности; поддержка и поощрение самостоятельности и положительных проявлений; осторожность и мягкость в исправлении ошибок. Избегать использования неудовлетворительных оценок.

Список литературы

1. Бережнова, О.В. Технология проектирования образовательного процесса в дошкольной организации. Методическое пособие/ О.В. Бережнова, Л.Л. Тимофеева. – М.: Издательский дом «Цветной мир», 2014.-144 с.
2. Вакуленко, Ю.А. Игры, праздники и забавы в дошкольном образовательном учреждении для детей 4-6 лет / Ю.А. Вакуленко.- Волгоград: Учитель, 2009. – 215с.

3. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений/ Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2014. – 64с.

Лупандина Елена Александровна,
старший преподаватель кафедры
художественно-эстетического воспитания.

*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический
университет», г. Оренбург, Россия.*

Мамкина Татьяна Анатольевна,
магистрант кафедры художественно-эстетического воспитания.
*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический
университет», г. Оренбург, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ РЕБЕНКА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Постоянно меняющийся современный мир диктует новые формы поведения и социального взаимодействия. Жизнь многих становится серой и безразличной, таким же становится человечество. Антуан де Сент-Экзюпери писал, что: «самая большая роскошь на свете – это роскошь человеческого общения». А человек нашего времени не владеет такой роскошью, он – просто пленник современной виртуальной действительности. Малыши зачастую копируют модель поведения взрослого человека и, воспитываются в культуре отсутствия эмоционального отклика, эмоциональной отзывчивости на живущих рядом людей. В силу своих психофизиологических особенностей, ребенок наиболее адаптивен к стремительно меняющимся социальным условиям современного общества, а родители не замечают, что он просто не умеет играть и элементарно общаться с ровесниками, при этом стремительно осваивая новомодные современные гаджеты. Говоря о проблеме массового, опосредованного общения между взрослыми людьми и детьми, нельзя не акцентировать внимание на проблеме эмоциональной отзывчивости.

Об отзывчивости на состояние других людей как самом драгоценном состоянии человека писал еще В.А. Сухомлинский [5]. Формирование такого личностного качества, как эмоциональная отзывчивость, определяет успешность социализации личности ребенка. В.А. Сухомлинский: «Учить чувствовать – это самое трудное, что есть в воспитании. Добрые чувства, эмоциональная культура – это средоточение человечности. Если добрые чувства не воспитаны в детстве, их никогда не воспитаешь» [5]. Развитие эмоциональной отзывчивости ребенка в современных условиях является весьма актуальным вопросом для родителей, педагогов, ученых.

Проблема развития эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения у младших школьников рассматриваются в работах В.П. Анисимова, А.И. Герцена, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунской, У. Джемса, О.А. Ореховой, Р.Р. Калининой и др.

В работах педагогов Д.Б. Кабалева, Э.Б. Абдуллина, О.П. Радыновой, В.Г. Ражникова и др. в качестве неотъемлемого средства рассматривается музыка, делается упор на значимость эмоционально-образной сущности музыки.

Музыка делает более широким «эмоциональное поле» ребенка, формирует эмоционально-эстетический опыт, воспитывает эмоциональную культуру личности [6, 57]. В качестве ведущих средств развития эмоциональной отзывчивости детей на музыку музыканты предлагают музыкально-слушательскую и музыкально-изобразительную деятельность на музыкальных занятиях, элементы импровизации и музыкально-дидактические игры.

В современной педагогической литературе *музыкально-слушательская деятельность* трактуется как совокупность способности эмоционально откликаться на музыку, умения давать элементарный анализ услышанному, выделять понравившееся музыкальное произведение [2]. «Опыт музыкально-слушательской деятельности приобретается на основе личностно окрашенного эмоционально-образного общения с музыкой разной по характеру, содержанию, средствам музыкальной выразительности; накопления

музыкально-слуховых представлений об интонационной природе музыки, многообразии ее видов, жанров, форм» [1].

Основное содержание и организацию музыкально-слушательской деятельности ребенка определяют такие *педагогические условия*, как репертуар занятия и его стилевое музыкальное направление, обусловленные возрастными особенностями детей, кругом их музыкальных интересов и потребностей, тот или иной музыкальный образец, уровень общей и музыкальной культуры детей и степень развития их музыкальных способностей, расширения интонационно-слухового опыта и многое другое.

Музыкально-изобразительная деятельность – один из видов полихудожественной деятельности, воплощение детьми своих художественно-образных представлений о взаимосвязи между музыкой и каким-либо видом (видами) изобразительного искусства – живописью, графикой, скульптурой, декоративно-прикладным искусством и др. [1].

Импровизация (от лат. Improvisus – неожиданный, внезапный) – встречающийся в ряде искусств (поэзия, музыка, драма, хореография) особый вид художественного творчества, при котором произведение создается непосредственно в процессе его исполнения [4].

В качестве музыкально-сенсорной деятельности используются музыкально-дидактические игры, в процессе которых ребенок учится различать музыкальные средства выразительности, свойства музыкальных звуков, музыкальные жанры [3].

В процессе музыкально-дидактической игры в сознании детей возникают естественные ассоциации музыкальных звуков со звуками из окружающей их жизни. Оперирование звуками позволяет детям более внимательно относиться к их свойствам, сочетаниям, что развивает умение ориентироваться в музыкальных явлениях, эмоциональную сферу детей. Целью игровых действий является развитие умения детей слышать, различать, сравнивать главные свойства музыкальных звуков: высоту, силу, длительность, тембр.

Музыкально-дидактическая игра является методом обучения, содержащим в себе весомые потенциальные возможности для активизации процесса обучения. Ее символика позволяет моделировать эмоциональные отношения между людьми.

Игровую форму имеют *народные календарные песни*, которые можно использовать для развития эмоциональной сферы детей. Ребята с огромным удовольствием примут непосредственное участие в обрядах (момент ряжения на масленицу, одаривание за исполнение колядок и др.).

Радостные эмоции у детей вызывают *прибаутки (потешный фольклор)* – короткие ритмизованные сказочки. Мелодии прибауток подбираются по слуху, транспонируются, записываются нотами.

Игровой фольклор (считалки, игры) также актуален в детском групповом творчестве: ритмике, хоровом классе, сольфеджио.

Одиночные детские игры, разнообразные по своему содержанию и оформлению, помогают ребятам моделировать реальность. Они включают в себя различные виды музыкального творчества: музыку, диалоги, ритмизованную речь, движения.

Немаловажна в подготовке и организации игры *считалка*. Это пролог игры, позволяющий выбрать ведущих и распределить роли. Поэтическое содержание считалок эмоционально настраивает детей на игру, заряжает игровой энергетикой. Весьма ярким эмоциональным акцентом игры являются *игровые припевы*, одновременно выступающие в качестве причины игры, ее стержневого смысла и связующего элемента. Восприятие и исполнение фольклора в разнообразии его эмоционального языка обогащает эмоциональную сферу ребят.

Игры-импровизации направлены на создание самими детьми нового материала и тем самым в наибольшей степени способствуют развитию интуиции, образного многозначного мышления и творческих способностей каждого ребенка. В работе со школьниками применяются различные виды импровизации: речевая, двигательная, певческая, инструментальная.

Таким образом, средствами развития эмоциональной отзывчивости детей на музыку могут быть музыкально – слушательская и музыкально-изобразительная деятельность детей на музыкальных занятиях, а также элементы импровизации и музыкально-дидактических игр.

Список литературы

1. Абдуллин, Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Под общей редакцией М.И. Ройтерштейна. – М.. Музыка, 2006. – С.136.
2. Зац, Л.С. Методологические основы использования игровой музыкальной деятельности в процессе организации исследования: Учебно-методическое пособие. – Барнаул, 2004 // <http://zlibrary.narod.ru/teoretic/manual.htm>
3. Зимина, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М., Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000. – С.35.
4. Музыкальная энциклопедия // http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_music
5. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинский. – Киев: Рад. шк., 1985. – 557с. Ражников, В.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М.: Знание,1980. – 57 с.

Плотников Константин Юрьевич,

кандидат педагогических наук, учитель музыки.

МАОУ Центр образования № 47, г. Иркутск, Россия

ВОКАЛЬНЫЙ РЕПЕРТУАР ДЛЯ ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИНЦИПЫ И КРИТЕРИИ ФОРМИРОВАНИЯ

Актуальность вопроса, связанного с раскрытием принципов и критериев отбора вокального репертуара для осуществления образовательного процесса

(обучения и воспитания) именно в сфере общего музыкального образования, определяется следующими факторами:

- переходом общего российского образования к работе по ФГОС;
- изменением условий бытования музыки с развитием и широчайшим распространением информационных технологий (в сфере музыки представленных музыкально-компьютерными технологиями – далее МКТ [1, 260-261]);
- безусловным непреходящим значением художественного репертуара как содержательной основы музыкального образования [14, 229].

Кроме того, *проблема* обозначения определённого списка критериев и принципов отбора художественного репертуара, в целом, а вокального, – в частности, взаимосвязана с вопросом мониторинга музыкального развития учащегося [8]; а решение данного вопроса (наряду с использованием МКТ) позволяет устранять «существующую репертуарную (с точки зрения музыкального искусства) ограниченность» [3, 238], как правило, характерную для возрастной группы, соответствующей моменту получения общего музыкального образования во время обучения в общеобразовательной школе.

Несмотря на приведённые выше аргументы, достаточного, на наш взгляд, внимания вопросу репертуара (в том числе – вокального), к сожалению, не уделяется, что, безусловно, обязывает предпринимать усилия для разрешения сложившегося *противоречия*.

Через решение проблемы выбора репертуара решаются и задачи построения и реализации индивидуального образовательного маршрута, устраняется ряд существующих противоречий [9, 355]), в том числе – образовательные риски, связанные со стихийным (педагогически не организованным) освоением школьниками МКТ [13].

Необходимо отметить, что наиболее объективное рассмотрение и дальнейшее решение обозначенной проблемы возможно и должно происходить с применением системно-деятельностного *подхода*, только в контексте

целостного представления образовательного процесса (или социализации в музыкальной коммуникации [4, 62]), включающего:

- как обучение, так и воспитание (А);

- целеполагание, содержательную, организационно-операциональную и оценочную составляющие (Б).

(А) Процесс обучения в области музыкального образования, в первую очередь, по отношению к возрастной категории младших школьников и подростков наиболее плодотворен, на наш взгляд, в режиме реализации педагогической поддержки, которая, в данном случае, способна стать для субъекта основой формирования опыта по самовоспитанию, выраженном через музыкальное творчество и музыкальное искусство.

(Б) Как организационный компонент процесса обучения (а также, – воспитательного процесса) обозначенная проблема выявлена нами в контексте решения задач планирования и реализации предметных результатов по школьному предмету «Музыка») [11, 175] и по отношению организации и осуществления данного образовательного направления за пределами школы (учебного года) в условиях детского оздоровительного лагеря [2, 140].

Условимся *понимать подвокальным репертуаром* одну из составляющих в едином множестве «отдельных музыкальных произведений, с помощью которых и через которые осуществляется образовательный (учебный и воспитательный) процесс в области музыкального образования» [14, 228] (в т. ч. – общего).

Операциональная составляющая представлена (по определению) певческой деятельностью и слушанием, в том числе – с естественным возможным подключением пластического интонирования, театрализации и др. видов музицирования и творческого самовыражения. И если по отношению к остальным перечисленным проявлениям творчества значимым является *художественный образ произведения* (I), то, безусловно, именно для вокала как осуществления певческой деятельности определяющими являются также и *компоненты певческой техники: дыхание, tessitura, певческий диапазон,*

артикуляция и дикция, голоса поддержки (инструментальный аккомпанемент, другие участники хора или ансамбля) (II).

Учёт возможностей школьника (обучающегося), как имеющихся в наличии, так и потенциальных (находящихся в зоне ближайшего развития) в освоении и реализации, с одной стороны, художественного образа (I), с другой стороны – вокальной техники (II), представленной в данном музыкальном произведении, можно назвать основным **принципом** отбора вокального репертуара.

Отдельные компоненты певческой техники (в сопоставлении присутствия их в тексте музыки с вокальной подготовкой обучающегося) – это **критерии** отбора для сочинения любого жанра (песни, вокализа, романса, арии, частушки, рэп-композиции и пр.).

Всё, что представлено в числе компонентов певческой техники (II), составляет операциональный компонент процесса обучения музыке, в которую в обязательном порядке входит освоение обучающимся художественного образа вокального произведения. При этом, нельзя забывать, что целью общения человека с музыкой является именно освоение эмоционального, интеллектуального, этического и пр. составляющих содержания музыки (I), а освоение технологических приёмов (II) служат средством её достижения.

Важно понимать, что, в первую очередь, именно через вокальный репертуар возможно реализовать потенциал, заключённый в певческой деятельности, которая позволяет подростку (а далее – молодому и взрослому человеку) развивать уверенность в себе [10, 166-167].

Отмечено, что выбор репертуара при обучении зависит:

- от места урока (занятия) в логике курса;
- от эрудиции (интуиции) педагога;
- от «эмоционального климата, интеллектуального и музыкантско-технологического потенциала» конкретного обучающегося, для которого подбирается вокальное произведение [6, 46- 47].

При этом *должны быть использованы возможности:*

- *представленности панорамы* жанров, направлений и традиций музыкального искусства [6, 48], представленных в репертуаре;

- *выбора способа творческого освоения* по отношению к конкретным творческим заданиям [7, 50-100], включающего варианты самореализации и через другие виды искусства [6, 47-48];

- *технических средств*, применимых при реализации творческих проектов с работой по обеспеченному учебно-методическому комплексу [12] (что позволяет реализовывать задачи и медиаобразования), на различных этапах работы с музыкой как на протяжении урока, так и за его пределами;

- *альтернативности примеров*: горизонтальной, заключающейся в списке разных вариантов обработок, трактовок любого из музыкальных (не только вокальных, но и инструментальных – с возможностью подключаться к ним голосом) произведений – по ходу курса; вертикальной, тот же принцип – на отдельном уроке в выполнении творческого домашнего задания [6, 47].

Таким образом, мы получили ещё четыре (2-5) принципа отбора вокального репертуара: представленности панорамы жанров, направлений и традиций музыки; выбора способа её творческого освоения; применения технических средств; альтернативности примеров.

Считаем, что отдельного внимания, учитывая нынешнее засилье массовой культуры, требует принцип представленности панорамы многообразия проявления музыкального искусства. Так, зная о потенциале, которым обладает духовная музыка православной традиции в отношении формирования нравственной культуры человека, нельзя не согласиться с тем, что наиболее эффективная реализация духовности (рассматриваемой как целостность сознания – нравственного, религиозного, эстетического), несомой музыкой, возможна лишь «при целенаправленной организации всего педагогического процесса» [5, 40-41].

Подводя итоги, можно сделать следующие **выводы**:

1. Значение самого общего музыкального образования, включая ту часть, которая представлена через певческую деятельность обуславливает

необходимость постоянного внимания к решению проблемы вокального репертуара в практике реализации принципов и критериев его отбора.

2. Включая в себя атрибуты педагогических инноваций (связанных с изменением содержания образования, с новыми образовательными технологиями, со структурными процессами [14, 229]), художественный репертуар, в вокальную часть которого может переходить и музыка формально инструментальная, является значимым компонентом содержания (I) и технологии (II) музыкального образования (общего и специализированного).

3. Принципами отбора вокального репертуара являются: учёт реальных и потенциальных возможностей школьника (1); представленность панорамы музыкального искусства в конкретной подборке (2); возможность выбора субъектом формы его освоения (3), использование современных технических средств творческого освоения (4) произведения; предоставление возможных альтернатив интерпретации отдельного музыкального сочинения (5).

4. В числе важнейших критериев отбора вокального репертуара, в первую очередь, перечислим: певческое дыхание, тесситуру, певческий диапазон, артикуляционные задачи (стоящие при освоении конкретного произведения), особенности (наличие или отсутствие) голосов поддержки и аранжировки.

5. Отдельно отметим, что при выборе репертуара не для одного человека, а для группы (ансамбля, хора, определённого класса), сужение возможностей до ограничений самого технически слабого участника можно компенсировать приёмами аранжировки, при которой тема (или её фрагмент), другие голоса партитуры передаются от одной партии к другой и прочее.

Список литературы

1. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Индивидуальный образовательный маршрут школьника и музыкально-компьютерные технологии // Теория и практика общественного развития. 2015. № 21. С. 259–261. http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/21/pedagogics/gorbunova-plotnikov.pdf.

2. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Место музыки и музыкально-компьютерных технологий в педагогической системе детского оздоровительного лагеря // Общество: социология, психология, педагогика. 2015. № 6. С. 138–142. http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2015-6/pedagogics/gorbunova-plotnikov.pdf.
3. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии как средство мониторинга образовательных продвижений учащихся общеобразовательной школы // Теория и практика общественного развития. 2015. № 19. С. 236-239. http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/19/pedagogics/gorbunova-plotnikov.pdf.
4. Корсакова И.А. Социализация личности в музыкальной коммуникации // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2013. № 7. С. 57-62.
5. Корсакова И.А., Малыгин Д.А. Основные подходы к формированию нравственных качеств личности средствами духовной хоровой музыки православной традиции // Человеческий капитал. 2015. № 9 (81). С. 39-42. <http://elibrary.ru/item.asp?id=24399051>.
6. Плотников К.Ю. Информационные технологии в образовании: уроки музыки в общеобразовательной школе: В 2 ч. Ч. I: Инновационная образовательная программа. СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. 229 с. <http://elibrary.ru/item.asp?id=24835905>.
7. Плотников К. Ю. Информационные технологии в образовании: Музыкально-компьютерные технологии на уроках информатики и музыки в общеобразовательной школе: В 2 ч. Ч. II: Инновационный учебно-методический комплекс. СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. 116 с. <http://elibrary.ru/item.asp?id=24840533>.
8. Плотников К.Ю. Мониторинг связанных с музыкой образовательных продвижений школьника // Вестник Оренбургского государственного

- педагогического университета. Электронный научный журнал. 2016. № 3. С. 175–193. http://www.vestospu.ru/archive/2016/articles/19_19_2016.pdf.
9. Плотников К.Ю. Педагогический потенциал музыкально-компьютерных технологий в общем образовании // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5 (112). Ч. 2. С. 352-357. http://kpi.ippporao.ru/archive/2015/5_2_2015.pdf.
10. Плотников К.Ю. Потенциал певческой деятельности в развитии у подростка уверенности в себе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. № 23. 2016. С. 160–170. http://journal.omg.su/files/nauka_o_cheloveke_23.pdf. DOI 10.17238/issn1998-5320.2016.23.161.
11. Плотников К.Ю. Предметные результаты освоения образовательной программы по музыке (5–8 классы общеобразовательной школы) // Инновационная наука (Уфа). 2016. № 3. Ч. 2. С. 171–176. <http://aeterna-ufa.ru/sbornik/IN-16-3-2.pdf>.
12. Плотников К. Ю. УМК по музыке в общеобразовательной школе как способ интеграции медиаобразования // Медиаобразование. 2016. № 2. С. 34– 41. <http://www.mediagram.ru/mediaed/journal/>.
13. Плотников К.Ю. Устранение педагогической поддержкой образовательных рисков освоения школьниками музыкально-компьютерных технологий // Грани познания. 2016. № 4 (47). С. 89–93. <http://grani.vspu.ru/files/publics/1476802163.pdf>.
14. Плотников К.Ю. Художественный репертуар как источник инноваций в области музыкального образования // Инструменты и механизмы современного инновационного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции (25 марта 2016 г., г. Томск). В 3 ч. Ч. 2. С. 227–230. <http://www.aeterna-ufa.ru/sbornik/NK118-2.pdf>.

Тищенко Татьяна Владимировна,
кандидат искусствоведения, доцент кафедры народного пения.
Анищенко Наталья Сергеевна,
студентка 4 курса.
*ФГБОУ ВО «Орловский государственный
институт культуры», г. Орел, Россия*

ОСВОЕНИЕ ПЕСЕННОГО ФОЛЬКЛОРА БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ПЕВЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Одной из актуальных задач на сегодняшний день является сохранение и возрождение национальных культурных ценностей, приобщение к ним молодёжи. Народное искусство соединяет слово, музыку и движение, несёт в себе понимание добра и зла, проявление заботы, внимания и любви к старшим, родной земле, природе.

В учреждениях культуры функционируют фольклорные отделения и отделения по подготовке руководителей народных хоров. Это является важным аспектом в развитии и возрождении культурных традиций страны. Понимая ценность народной песни, необходимо пропагандировать и популяризировать её среди молодежи.

Проблемой внедрения и приобщения народной культуры в систему дошкольного, среднего и предпрофессионального образования занимаются педагоги самых различных направлений [2]. В информационных источниках существует большое количество статей, методик, исследований, опытов и диссертаций, рассматривающих данную тему в различных аспектах. Все эти публикации еще раз подтверждают актуальность выбранной нами проблемы.

Для сохранения и возрождения региональной исполнительской традиции Ракитянского района Белгородской области проведена полевая работа с целью собирания произведений местного фольклора. Записан и расшифрован музыкальный и этнографический материал сёл Нижние и Вышние Пены, т.к. в этих сёлах существуют действующие фольклорные коллективы, в которых

имеет место преемственность поколений, что является немаловажным фактором в развитии и поддержании традиций своего края.

Помимо традиционных песен исполнители продемонстрировали ряд произведений, относящихся к позднему историческому пласту, а так же общерусские народные песни. На вопрос – могут ли нам продемонстрировать традиционные детские песни, исполнители ответили, что как такового детского фольклора они не помнят. Поэтому в дальнейшем перед нами одной из основных задач стала необходимость адаптировать полученный материал для исполнения коллективами с разной степенью профессиональной подготовки, в частности, детскими ансамблями.

Преимущество Ракитянских песен для разучивания детским коллективом в том, что у них простая мелодия, интересный поэтический текст, а так как собранные песни в большинстве своем хороводно-плясовые или таночные, то при пении у детей будет желание двигаться, танцевать, таким образом, разучивая помимо пения еще и традиционную хореографию.

Посредством музыкального фольклора происходит формирование представлений об окружающем мире, развитие музыкальных способностей (певческий голос, музыкальный слух, ритмика и др.).

Несмотря на очевидную значимость народной культуры, не каждое образовательное учреждение на сегодняшний день в своей работе опирается на региональный компонент и национальное искусство, в частности, музыкальный фольклор, который изначально несёт в себе нравственность, элементы народной мудрости, народной педагогики.

Для того чтобы разучивать с детьми традиционные произведения, записанные от старшего поколения, руководителям коллективов в учреждениях предпрофессиональной подготовки важно досконально изучать выбираемый музыкальный материал. При выборе песен следует обращать внимание не только на музыкальную сторону произведения, но и на особенности

поэтического текста. Следует учитывать возрастные особенности и вокальные возможности детей. Чтобы в первоначальной форме возродить и продлить существование фольклорных музыкальных традиций, необходимо адаптировать произведения для детских коллективов: упростить мелодию максимально сохраняя тип многоголосия, редактировать текст песни так, чтобы не потерялся смысл, образ или действие, описанное в песне, т.е. аранжировать её для коллектива в соответствии со всеми правилами и канонами.

Поскольку сам материал изначально может быть сложным для детского восприятия, то руководителю необходимо аранжировать его так, чтобы у детей при прослушивании произведения возник интерес и желание его исполнять.

Использование музыкального инструмента в процессе освоения песни не является обязательным условием, в некоторых случаях оно совсем нежелательно и рекомендуется изучать песенный материал на слух.

Чтобы обучить детей ансамблевому и хоровому пению, развить их вокальные возможности обязательно систематическое вокальное воспитание. На занятиях детям прививаются певческие навыки постоянно от простого к сложному [3].

Не следует пренебрегать одноголосным музыкальным материалом, так как на начальных ступенях работы он способствует выработке единой певческой манеры, способствует достижению чистоты строя и интонации, а в дальнейшем облегчает освоение многоголосных партитур. К распеванию песни на голоса следует приступать лишь тогда, когда изучаемый ранее материал звучит уверенно и стройно в одноголосном изложении.

Творческая увлеченность понравившейся песней – одно из основных условий удачного распева песни на голоса.

Внедряя элементы двухголосия следует начинать на материале распевов. Это может быть как интонирование отдельных звуков и попевок, так и добавление верхнего голоса к уже известному распевочному материалу.

Научившись петь какую-либо текстовую фразу на одном звуке, руководителю несложно будет предложить одной из групп исполнителей спеть то же самое на терцию выше. Здесь очень важно твердое уверенное звучание нижних голосов. Поэтому, чем увереннее и устойчивее звучат нижние голоса, тем легче петь высоким голосам [3].

Гармонический слух, чувство лада, чистота интонации воспитываются в процессе многоголосного пения. Часто встречающийся в практике слабый уровень гармонического слуха детей можно развить путем использования определённых вокально-хоровых упражнений и песен.

Говоря о подборе музыкального материала как о важнейшем условии воспитания слуховых и певческих навыков в детском хоре – отмечает Т.А. Баранова, – нельзя забывать и о других элементах, способствующих этому процессу или тормозящих его. Успешная работа над многоголосием невозможна без навыков внимания, активного слушания. Эти качества не приходят сами собой, а воспитываются руководителем [1]. Примером этому является опыт педагогической деятельности В.А. Польской – преподавателя фольклорного отделения Ракитянской детской школы искусств. В своей работе она использует различные методы разучивания песен и внедрения многоголосия, и как следствие – неоднократные успешные выступления детского фольклорного ансамбля на Международных и Всероссийских конкурсах, а так же на различных концертных площадках.

В современной хоровой практике выработаны различные приемы, приучающие участников певческого коллектива активно вслушиваться в ответы товарищей, в объяснения руководителя, в звучание музыки.

Хорошо воспитывает внимание разбор произведения после первого ознакомления с ним. Такие вопросы, заданные детям, как количество куплетов в песне, какой голос запекает, какое голосоведение и пр., воспитывают более

осознанное отношение к материалу, дает возможность более глубоко вслушаться в музыкальную форму при повторном прослушивании [4].

Педагогу следует направить свои усилия на то, чтобы учащиеся не только исполняли песни на высоком художественном уровне, но и, прежде всего, учились любить и ценить музыку, хоровое искусство.

Список литературы

1. Баранова, Т.А. Адаптация музыкального фольклора на уроках музыки в начальной школе / Т.А. Баранова //Инфоурок / Библиотека методических материалов для учителя / [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://infourok.ru/vistuplenie-adaptaciya-muzikalnogo-folklor-a-v-urokah-muziki-v-nachalnoy-shkole-631388.html> – Загл. с экрана.
2. Веретенников, И.И. Проблемы преемственности традиционной культуры / И.И. Веретенников // Народная художественная культура Белгородчины на рубеже веков: состояние и перспективы. Тезисы и доклады научно – практической конференции (Белгород, 21 – 22 декабря 2000 г.). Белгород, 2001.
3. Егорова, И.В. Роль вокально-хоровых произведений асаpella на развитие музыкального и гармонического слуха. Воспитание навыков многоголосия и пения без сопровождения / И.В. Егорова //Инфоурок / Библиотека методических материалов для учителя / [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://infourok.ru/doklad-na-temu-rol-vokalnohorovih-proizvedeniy-a-cappella-na-razvitie-muzikalnogo-i-garmonicheskogo-sluha-vospitanie-navikov-mno-554430.html> – Загл. с экрана.
4. Петренко, О.Н. Приобщение к народной культуре / О.Н. Петренко // [Электронный ресурс]: Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/09/30/priobshchenie-k-narodnoy-kulture> – Загл. с экрана.

Уколова Любовь Ивановна,
 доктор педагогических наук, профессор
 кафедры музыкального искусства.
*Институт культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской
 педагогический университет», г. Москва, Россия.*

Ван Цзин,
 аспирант кафедры музыкального искусства.
*Институт культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской
 педагогический университет», г. Москва, Россия – Китай.*

Цзян Вэйцян,
 аспирант кафедры музыкального искусства.
*Институт культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской
 педагогический университет», г. Москва, Россия – Китай*

УСЛОВИЯ САМОРАЗВИТИЯ И САМООРГАНИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ МУЗЫКОЙ С ПЕДАГОГОМ

В области высшего музыкально-педагогического образования значительное количество лекционных занятий уравнивается индивидуальными занятиями и работой в малых группах – например, в классе камерного, вокального, фортепианного ансамбля.

Рассмотрим различные виды авторитарности педагога, проявляющиеся в процессе занятий в малых группах и на индивидуальных занятиях.

В социологии *малая социальная группа* определяется как немногочисленная группа людей (от 3 до 15 человек), которые объединены общей социальной деятельностью, находятся в непосредственном общении, способствуют возникновению эмоциональных отношений.

При работе в малых группах осуществляется как пространственное, так и временное соприкосновение участников процесса, объединенных общей целью, что способствует возникновению личностных контактов.

Важнейшим аспектом при работе малой группы является присутствие организующего начала, которое может транслироваться лидером группы, ее руководителем, или распределяться между членами группы. Психологи

отмечают, что в каждой малой группе (классе, студенческой группе, студийном коллективе и т.п.) всегда имеется набор ролей, которые являются относительно устойчивыми и могут способствовать возникновению особых эмоционально окрашенных взаимоотношений. Складывающиеся в малых группах эмоциональные отношения способствуют формированию подвижных межличностных отношений, образующих внутреннюю структуру группы.

Малые группы могут иметь статус референтных (лат. *referentis*–сообщающий), то есть таких, ценности которых признаются другими как эталонные, опережающие, или те, которые в определенной области достигают наиболее ярких результатов, к которым стараются стремиться остальные.

Например, в области музыкального образования такими опережающими группами являются учащиеся специальных музыкальных школ – в Москве это, в первую очередь, Центральная музыкальная школа при Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, в Китайской народной республике – музыкальные школы при Центральной государственной консерватории в Пекине и Шанхайской государственной консерватории.

При работе малых групп (камерный, вокальный ансамбль, немногочисленный фольклорный коллектив) в условиях музыкально-педагогического образования особенно важной становится роль педагога, воздействующего на характер эмоциональных отношений в группе и способного направить совместную работу учащихся на достижение наилучшего результата, на создание особой атмосферы, при которой происходит продуктивное объединение усилий всех участников процесса.

Важнейшей областью подготовки педагога-музыканта является обучение игре на музыкальных инструментах, обучение вокальному искусству, концертмейстерский класс, дирижирование. Если другие педагогические специальности допускают сочетание групповых – лекционных и практических (семинарских, лабораторных) и самостоятельных занятий, и могут в довольно значительной своей части быть переведены в форму дистанционного обучения, все более настойчиво применяемого в педагогике, то для достижения

необходимых для данной профессии компетенций, среди которых – владение музыкальным инструментом, индивидуальные занятия по вокальной подготовке, занятия по технике дирижирования являются обязательными, необходимы индивидуальные занятия, так как игру на музыкальном инструменте можно освоить только в процессе непосредственного взаимодействия педагога и ученика, обучение вокалу – это своего рода мастер-класс, когда мастерство передается в буквальном смысле «из рук в руки». То же самое касается и обучения дирижированию – как хоровому, так и оркестровому.

Индивидуальные занятия, являющиеся необходимой и важнейшей составляющей процесса подготовки педагога-музыканта, предоставляют наибольшие возможности для осуществления сотворчества педагога и учащихся. Устанавливается прочная связь между учеником и педагогом, и от его мастерства зависит, насколько успешным будет продвижение учащегося. Большое значение имеют также природные задатки и способности ученика, то, насколько его аппарат может быть приспособлен к сложнейшему тактильно-звуковому контакту с музыкальным инструментом, насколько развит его слух и ритмические ощущения.

Но первостепенным все-же является то, насколько педагог сможет выявить все потенциальные возможности музыканта, а также, насколько полно он сможет передать то духовное наполнение музыки, которое, собственно, и является главным ее содержанием.

Вместе с тем, сам авторитарный стиль не является одномерным и абсолютно монолитным – внутри него возможны такие варианты, которые позволяют сохранить доверие учеников, их самостоятельность и уверенность в собственных силах, что позволяет определить данное направление авторитарного в своей основе обучения как продуктивную авторитарность.

Опираясь на все вышеизложенное, мы определяем в данной статье педагогику сотворчества как важнейшую часть педагогики, основанную на особых, интентных по сути и многогранных по форме выражения

взаимоотношениях учитель-ученик, активно воздействующих на саморазвитие и самоорганизацию всех участников данного процесса.

Творческое взаимодействие педагога и учеников как результат совместной продуктивной деятельности, сотворчество педагога и учащихся рассматривается современными учеными с различных сторон и с позиций разных наук – философии, эстетики, психологии, педагогики.

Мы отмечаем также значение культурной, в том числе, национальной культурной среды, ее духовных составляющих, и необходимость погружения в пространство искусства для музыкально-эстетического развития учащихся и возникновения в процессе этого погружения сотворчества педагога и учеников.

Следовательно, важным аспектом сотворчества, как показывают исследования педагогов и психологов, является доверие ученика к педагогу, которое трудно сохранить в условиях наиболее распространенного авторитарного стиля в подготовке будущих специалистов.

Список литературы

1. Грибкова О.В. Проектирование модели образовательного пространства в профессиональной подготовке педагога-музыканта// Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. 2013. С. 711-716.

2. Сокерина И.В. Изучение музыкальной одаренности: психологический аспект. //Среднее профессиональное образование. 2010. № 8. С. 47-48.

3. Уколова Л.И. Влияние культурно-образовательной среды на процесс воспитания растущего человека. //Мир науки, культуры, образования. 2013. №6. С.274-276.

4. Уколова Л.И. Духовно-нравственное воспитание студентов средствами хорового исполнительства// Педагогика искусства. 2007. №1. С. 78-80.

5. Уколова Л.И. Музыкальное образование как фактор духовно-нравственного воспитания в русле укрепления культуры нации// Образование и наука в современных условиях. 2015. № 4 (5). С. 132-135.

6. Уколова Л.И. Педагогическая модель музыкальной среды в образовательном пространстве (характеристика, структура, развивающий потенциал): Монография. Издательство «11-й ФОРМАТ». М., 2011.

Четверикова Галина Михайловна,
доцент кафедры музыкального и художественного образования.
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия*

ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КАРЛА ОРФА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Требования модернизации содержания и структуры системы российского образования, предъявляемые современным обществом, являются важнейшим условием оптимизации процессов в данной научной отрасли. В связи с этим резко возрастает потребность в специалистах, творчески мыслящих в различных областях человеческой деятельности,

Раскрытие творческих возможностей личности – решающий фактор современного общества и одна из центральных задач педагогики, в решении которой музыкальное воспитание призвано сыграть определяющую роль. Активное внедрение развивающего и проблемного обучения способствует обновлению программ эстетического цикла и предоставляет педагогам-музыкантам широкие права на осуществление педагогической деятельности.

Деятельность видных зарубежных и отечественных музыкантов-просветителей и педагогов (Э. Жака-Делькроза, К. Орфа, З. Кодая, Б.Л. Яворского, Б.В. Асафьева, Г.С. Ригиной, Д.Б. Кабалевского. и др.) направлена на решение проблемы музыкально-творческого развития детей.

Академик Б.М. Теплов, в своих исследованиях отмечал, что детское творчество является полезным для общего развития и начинать им заниматься следует как можно раньше. Этой же точки зрения придерживались: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец. Большой вклад в раскрытие

данной проблемы внесли, также, Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, И.С. Якиманская и др.

Становление творчески активной личности ребёнка возможно лишь на основе её комплексного музыкального развития. Особенности музыки таковы, что, отражая окружающий мир в звуковых образах и, обладая яркой эмоциональной насыщенностью, она оказывает огромное влияние на растущего человека. Неопределима роль музыкальной деятельности, при помощи которой ребенок воспринимает окружающий его мир и формируется как творчески мыслящая личность.

«Многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов и педагогов рассматривают основные механизмы становления творческого мышления и воображения дошкольников, обращая внимание на специфику дошкольной творческой одаренности. В центре большинства этих исследований находятся такие виды творчества, как изобразительная и музыкальная способность» [3, 6].

«Музыкальное развитие происходит одновременно с развитием музыкальных способностей, которые, в свою очередь, развиваются в музыкальной деятельности. Чем она активнее и разнообразнее, тем эффективнее протекает процесс музыкального развития» [5, 89].

Именно в музыке дошкольник развивает свои творческие способности, накапливает опыт творческой деятельности, совершенствует свою индивидуальность.

Доктор педагогических наук Т.С. Комарова, указывая на важность становления и развития в данный возрастной период базовых для детского творчества психических свойств, таких как восприятие, образное мышление, воображение, эмоционально-положительное отношение к художественной деятельности, пишет: «Эмоциональное отношение, к художественной деятельности – это важнейший фактор формирования у детей художественно-творческих способностей и эстетического воспитания вообще. Эмоциональное положительное отношение – основа любой деятельности, тем более

художественно-речевой, музыкальной, игровой и обеспечивается удовлетворением в деятельности тех или иных потребностей ребенка. Одна из наиболее актуальных – интеллектуальная (стремление научиться самому что-то создавать, исполнять, делать). Другая – коммуникативная: потребность содержательного общения со сверстниками и взрослыми. Значима для дошкольника и потребность в самоутверждении, реализуемая при успешной деятельности»[2, 54].

Огромное внимание музыкально-творческому развитию детей уделял Д.Б. Кабалевский. «Все формы музыкальных занятий, – писал Кабалевский, – призваны способствовать творческому развитию детей, формировать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению собственной инициативы, желанию сделать что-то своё, новое, лучшее. Надо ли говорить, что все эти качества, выработке которых очень способствуют занятия искусством, окажут своё положительное влияние не только на все другие занятия учащихся, но и на их будущую деятельность, в какой бы области она не протекала»[1, 10].

«Творчество понимается как специфический вид продуктивной неадаптивной активности, приводящей к созданию нового за счет преобразования прошлого опыта субъекта. Творчество – это процесс деятельности человека, результатом которой является нечто новое» [4, 37]. Творческий акт характеризуется переходом количества всевозможных идей и подходов к решению проблемы в их новое качество, которое и является решением данной проблемы. Творческие способности – это умение находить новые оригинальные решения какой-либо проблемы.

«Новизна, возникающая в результате творческой деятельности, может иметь как объективный, так и субъективный характер. Объективная ценность признается за такими продуктами творчества, в которых вскрываются ещё неизвестные закономерности окружающей действительности, устанавливаются и объясняются связи между явлениями, считавшимися не связанными между собою. Субъективная ценность продуктов творчества имеет место тогда, когда

продукт творчества нов не сам по себе, объективно, а нов для человека, его впервые создавшего. Таковы по большей части продукты детского творчества в области рисования, лепки, сочинения стихов и песенок» [5, 42].

«Музыкальные творческие способности ребенка формируются и развиваются как составная часть трех составляющих практического музицирования: *восприятия, исполнения и творения музыки*, в результате взаимодействия этих трех форм. Творческий акт характеризуется переходом количества всевозможных идей и подходов к решению проблемы в их новое качество, которое и является решением данной проблемы» [2, 38].

Активная деятельность в процессе музыкальных занятий способствует развитию воображения как воссоздающего, так и творческого. Развитие воображения идет в следующих направлениях:

- увеличивается разнообразие сюжетов;
- преобразуются качества и отдельные стороны предметов и персонажей;
- создаются новые образы;
- появляется способность предвосхищать последовательные моменты преобразования одного состояния в другое;
- появляется способность управления сюжетом.

Карл Орф своим «Шульверком» внёс серьёзный вклад в общее музыкальное воспитание. В Пособии, состоящем из пяти томов, изданном в 1931 году серьёзное внимание обращено к гармонической основе, а в последующих изданиях больше внимания уделено музыкально-ритмическому воспитанию детей, которое должно осуществляться в движении, а также в процессе игры на элементарных инструментах, музыкальной декламации и пении. Особую роль Орф отводит слову как элементу речи и его метрической структуре, мелодико-интонационному произношению и звучанию, его характеру. Автором подчёркивается важное значение не только слов, но и рифм, пословиц, поговорок, детских считалок, дразнилок.

Система Карла Орфа построена на элементарном музицировании, где ведущую роль занимает ритм и музыкально-ритмическое воспитание.

Упражнения основаны на метрической структуре слова, речи, мелодико-интонационном произнесении, характере звучания.

Во главе воздействия на ребёнка в этой системе находится музыкально-театрализованная игра, в которой гармонично объединены пение, речь, жест, танец игра на музыкальных инструментах. Речевые упражнения, мелодекламация, различные творческие задания способствуют как развитию чувства ритма, так и творческому началу в деятельности детей.

По мнению К. Орфа активное развитие музыкальности ребёнка основано на детском творчестве, которому необходимо особенное отношение при занятиях музыкой – игре на детских музыкальных инструментах, пении, музыкально- ритмических движениях.

Отметим тот факт, что творческие задания, тесно связанные с элементарным музицированием, способствуют формированию у дошкольников эстетического отношения к окружающему миру.

К. Орф говорил, что «Шульверк» в каждой стране нужно обогащать характерной народной музыкой и, в частности, детским фольклором. Этим он хочет сказать, *что* было важным для народа в его историческом развитии, культуре и *не должно* исчезнуть в будущем. В своей педагогике К. Орф нашёл форму сохранения и применения живого фольклора. Орфом создана в «Шульверке» маленькая антология мирового фольклора. Песня и танец рассматривается не как музыка для слушания, а как музыка для воспроизведения, исполнения. Песни и танцы подобраны Орфом в расчёте на использование детьми в качестве простейших партитур для орфовских инструментов. Партитуры включают в себя элементы пения, речи и движения. Как говорилось ранее, музыкально-педагогическая система К. Орфа включает в себя пять томов «Шульверка», а также серию дополнительных тетрадей песен и инструментальные пьесы.

В начале своего « Шульверка» Орф обращается к ритмам биологической жизни и голосам природы. В первых томах Шульверка изложены произведения, посвящённые явлениям природы, отношениям человека к добру и злу. Здесь мы

встречаем следующий перечень, состоящий из колыбельных, колядок, зазывания весны и лета, заклинаний на изгнание зимы, т. е. использование обрядовой поэзии и волшебных сказок, которые поддерживают верование в торжество добра и справедливости. По мере развития ребёнка звуковые композиции всё более удаляются от первоначальной реальности, становятся песней и музыкой и приводят ребёнка к ценностям большого искусства.

Следует отметить, что с позиции «Шульверка» элементарное музицирование является адекватным в любом возрасте, но при этом нужно соотносываться с возрастными особенностями, подбирать подходящие песенные тексты и считаться с объёмом детских голосов.

Т. Тютюнникова – кандидат искусствоведения, преподаватель учебно-воспитательного комплекса в г. Москва, создала программу «Элементарное музицирование с дошкольниками», которая успешно была апробирована во многих садах и учебно-воспитательных комплексах г. Москвы. В основу программы положены принципы музыкальной педагогики Карла Орфа, сочетающиеся с достижениями отечественной детской музыкальной педагогики. В качестве дидактического материала Тютюнникова как и Орф видит перспективы фольклора. Тютюнникова включает в репертуар программы русские народные песни и потешки («Уж ты зимушка-зима», «У кота - Воркота», «Скок-поскок» и др.). Особое внимание Тютюнникова уделяет использованию орфовских и российских инструментов в музыкально-педагогической практике; широко применяются и звучащие жесты, которые можно использовать постоянно, даже не имея других инструментов. Здесь имеются в виду все ритмы, которые могут производиться руками и ногами.

Несмотря на всё изложенное выше, до сих пор музыкально-творческая деятельность дошкольников состоит из прослушивания и пения музыкального материала. Музыкальные занятия в ДОУ наполнены преимущественно репродуктивной деятельностью детей, которая рассчитана лишь на запоминание и воспроизведение полученной информации. К сожалению, в наши дни исполнительская деятельность музыкального руководителя остается

основным, а иногда и единственным способом музыкальной деятельности дошкольников, что приводит к торможению их музыкально-творческого развития.

Это ограничивает музыкальные возможности и творческий потенциал дошкольников, поскольку у детей данной возрастной категории идёт процесс формирования устойчивой мотивации к получению знаний.

Анализ практики разработки и внедрения системы Карла Орфа в России показывает, что этот потенциал используется недостаточно.

Данная область исследования содержит ряд противоречий между:

- необходимостью творческого развития дошкольников и недостаточно совершенными методами и приемами его реализации, ориентированными, в основном, на репродуктивную деятельность детей;

- необходимостью применения эффективных форм и методов системы «элементарного музицирования» К. Орфа для развития творческих способностей в процессе музыкальных занятий в ДОУ и недостаточной компетентностью музыкальных руководителей.

Необходимо особо подчеркнуть, что «Методы К. Орфа имеют ряд неоспоримых преимуществ перед традиционными, что проявляется в следующем:

1. Шульверк не только не ограничивает развитие подлинно талантливых детей, но благодаря разнообразию заданий представляет им простор для того, чтобы проявить и испытать свои способности и не лишает их возможности выразить свою музыкальную активность с детской непосредственностью.

2. Не требует предварительно от учеников ни особых музыкальных способностей, ни подготовки.

Цель «Шульверка» вызвать радость, которая возникает при плодотворном взаимодействии индивидуальных и коллективных творческих проявлений. В этом случае задачи, связанные с творчеством, слушанием и воспроизведением музыки не должны расчленяться на различные, друг с другом разобщённые разделы работы, их следует ставить перед всеми присутствующими в работе

детьми, ставить их в единстве. «Музыкальное развитие происходит одновременно с развитием музыкальных способностей, которые, в свою очередь, развиваются в музыкальной деятельности. Чем она активнее и разнообразнее, тем эффективнее протекает процесс музыкального развития» [5, 89].

В заключение можно сказать, что система Карла Орфа предоставляет возможность сформировать:

- общую музыкальную культуру, приучая слух ребёнка к восприятию музыки всех стилей и жанров;
- предпосылки к участию детей в различных видах музыкальной деятельности, включающие разнообразные формы музицирования (от простых классических образцов до джазовой и поп-музыки).

Тяготение дошкольников к творчеству является важным качеством, что позволит говорить о серьёзной роли творческого процесса в музыкальном развитии детей. Можно отметить и то, что развитие творческих способностей дошкольников имеет важнейшее значение для дальнейшей их учёбы и жизни.

Музыкально-творческие способности представляют собой сложное сочетание природного (врождённого), социального и индивидуального качеств личности, они развиваются лишь в практической музыкальной деятельности и выявление теоретических предпосылок их развития у дошкольников, установление их структуры, возможностей формирования, остаётся важной задачей для современных исследований.

В настоящее время идет активный пересмотр вопросов теории и практики музыкального воспитания с учетом ориентации на развитие личности ребенка, на формирование его музыкально-эстетического сознания. По нашему мнению, методические рекомендации, основанием для которых служит система К. Орфа, могут широко использоваться на музыкальных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. М.: Просвещение 1984.
2. Комарова, Т.С. Коллективное творчество детей. М.: Просвещение, 1998
3. Корчаловская Н. К проблеме развития музыкального восприятия у дошкольников // Сборник научных статей. М.: Изд-во МПГУ, 1996.
4. Лазарева С.Ю. Развитие творческих способностей ребенка младшего школьного возраста. Учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2005.
5. Овакимова Г.К. К вопросу о взаимодействии эмоционального и рационального компонентов в структуре музыкального развития // Инструментальная подготовка учителя музыки: Межвузовский сборник научных трудов. М.: МГПИ им. В. И, Ленина, 1986. С.89-100.

Мащенко Анна Игоревна,
аспирант.

*Национальный педагогический университет
им. М.П. Драгоманова, г. Чернигов, Украина.*

ОПТИМИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Компетентностный подход в учебно-воспитательном процессе – это требование времени. В сфере музыкального обучения достижение компетентности требует от подростка эмоционально-ценностного отношения к музыкальным произведениям, достаточно глубоких знаний о музыке вообще и конкретных ее видах и жанрах, способность диалектически сочетать теорию и практически исполнительскую деятельность.

Между тем, наряду с достижениями, исследователи констатируют немало недостатков в деятельности как общеобразовательного, так и дополнительного обучения в плане компетентностного музыкально-эстетического становления подрастающего поколения [6, 32]. Происходит обострение противоречия между

общественными требованиями к сформированности музыкально-компетентностных учеников и реальными достижениями учреждений дополнительного образования в этой сфере, считают как российские, так и украинские ученые С. Ковалева [1], Н. Коренистова [2], С. Липская [3], З. Мавлютова [4], М. Фадеева [5], и др. Наше исследование, проведенное в 2014-2016 годах, охватившее 292 подростка-участника художественной самодеятельности и учащихся в музыкальных школ города Чернигова, подтвердило этот тревожный сигнал. Среда воспитанников кружков Дворца детей и юношества только 15,4 % отнесены нами к высшему уровню музыкально-эстетической компетентности, к среднему – 45,3 %, к низкому – 39,3 %. У учеников ДМШ эти показатели несколько лучше: высокий уровень – 25,2 %, средний – 49,4 %, низкий – 25,4 %. Такие показатели не соответствуют возможностям учреждений дополнительного образования по формированию музыкально-эстетической компетентности подростков.

Несмотря на существенные отличия в работе коллективов самодеятельности и ДМШ, общей для них является основная цель: компенсировать недостаточность музыкальной подготовки, полученной в общеобразовательных школах, развитие эстетического вкуса, любви к искусству, полученной в общеобразовательных школах, практическое умение творчески воспроизводить музыкальные произведения на надлежащем уровне, эмоционально наслаждалась игрой на инструменте, вокалом, чтобы это органически вошло в последующую жизнь как потребность. Поэтому мы предложили общую систему методического улучшения процесса формирования музыкально-эстетической компетентности для подростковых экспериментальных хоровых коллективов, которая реализовывалась творчески с учетом типа детского заведения дополнительного образования.

Мотивационно-ценностный аспект общей методики включает ряд блоков.

1. Установочно-ценностный: активное привлечение педагогами музыкально-одаренных детей в учреждения дополнительного образования; создание атмосферы доброжелательности, личностной заинтересованности в

коллективе; убеждение учащихся в их возможностях достижения хорошего уровня музыкального исполнения; создание системы преемственности, взаимопомощи поколений участников, индивидуальный подход к каждому воспитаннику.

2. Аспект эмоционально-музыкального действия: достичь позитивной эмоциональной сферы во время разучивания и исполнения произведений; утверждение метода переживания успеха, как на репетициях, так и в выступлениях на концертах, конкурсах, фестивалях; рациональное сочетание моральных и материальных стимулов для занятий музыкой.

3. Репертуарная заинтересованность участников: техническая доступность произведений для подросткового исполнения; включение в репертуар произведений разнообразных музыкальных жанров, видов и направлений; высокая художественная ценность исполняемых произведений; возрастающее участие воспитанников в составлении репертуара; овладение учащимися методом сравнения в сфере музыкального искусства; нацеленность учеников на самостоятельное разучивание любимых песен в домашней обстановке; выработка способности к самостоятельной оценке художественной ценности произведения; формирование индивидуального устойчивого музыкального вкуса и толерантного отношения к различным музыкальным направлениям.

Когнитивный аспект формирования музыкально-эстетической компетентности подростков имеет существенные различия в деятельности самодеятельных кружков и хоров детских музыкальных школ. Это обусловлено наличием системы изучения теоретических дисциплин в ДМШ.

Учитывая это различие, мы акцентируем в методике работы самодеятельных хоровых коллективов на двух направлениях улучшения деятельности:

1. Усвоение историко-теоретических знаний и музыковедческих понятий; проведение кратких бесед о музыке во время репетиций; рекомендации по прослушиванию репертуарных произведений с помощью интернета; ведение самостоятельных записей о творчестве композиторов и поэтов-авторов

репертуарных произведений; привлечение внимания воспитанников к чтению отдельных статей о музыке в периодических детских изданиях; выполнение упражнений по определению типа, вида, жанра, стиля, содержания, характера музыкальных произведений; ведение словаря музыкальных терминов и понятий;

2. Овладение нотной грамотностью: опора на знания, полученные в общеобразовательной школе; сольфеджирование во время разучивания репертуарных произведений; индивидуальная работа с отстающими; постепенный переход учеников к самостоятельному разучиванию произведений по нотам.

Оптимизацию процесса формирования когнитивного аспекта музыкально-эстетической компетентности участников ДМШ мы увидели в спланированной кооперации усилий руководителя хоровых коллективов с преподавателями теоретических дисциплин. Позитивные последствия дают следующие установки: практика систематического анализа хоровых репертуарных произведений на уроках музыкальной литературы; пение по нотам хоровых партий на уроках сольфеджио; ведение учениками дневников прослушиваний и исполнения произведений; сотрудничество преподавателей в организации воспитанников для посещения концертов профессиональных коллективов; проведение диспутов после посещения концертов.

В оптимизации практически-исполнительского аспекта музыкально-эстетической компетентности подростков в хорах самодеятельности и ДМШ мы также видим ряд таких методологических элементов: плановое создание системы учебно-воспитательной работы, в которой практическое музицирование базировалось бы на мотивационно-ценностных и когнитивных личностных приобретениях, одновременно влияя на углублении их содержания; творческое проведение занятий по научно-обоснованной схеме, которая бы охватывали все стороны формирования музыкально-исполнительских навыков и умений подростка; сочетание групповых (по вокальным партиям) и сводных репетиций; практика нестандартных форм

проведения репетиций (занятие-презентация, занятие-концерт, занятие-диспут и т.п.); применение игровых методов обучения с учетом специфики занятий; выполнение индивидуальных заданий по воспитанию слухового самоконтроля; привлечение учеников к созданию музыкально-образной интерпретации, импровизации, композиции; индивидуальные формы работы с солистами; постепенное активное включение всех воспитанников в концертную и конкурсную деятельность.

Вышеизложенные методические наработки были внедрены в учебно-воспитательный процесс хора «Звоночек» средних классов школы искусств г. Чернигова и хорового коллектива Черниговского областного дворца детей и юношества. Параллельно этим двум экспериментальным коллективам определили два аналогичные контрольные. Вначале эксперимента и по его завершении была проведена сравнительная диагностика сформированности музыкально-эстетической компетентности участников этих коллективов.

В контрольных подростковых хорах уровень музыкально-эстетической компетентности участников существенно не изменился. А в экспериментальных коллективах произошли значительные изменения к лучшему. В частности, выросло количество учеников с высоким уровнем компетентности, соответственно: в самодеятельности – с 15,9% до 28,1%, в школе искусств – с 25,6% до 34,9%. Такой сдвиг произошел за счет индивидов среднего уровня компетентности, который в свою очередь, пополнился выходцами из низшего уровня компетентности, численность которого сократилась с 25,2% до 12,3% в хоре школы искусств, с 38,8% до 25,7% в самодеятельном хоре дворца.

Это значит, что предложенные нами дидактические формы и методы, внедренные в практику, оказались действенными, позитивно повлияли на формирование всех составных музыкально-эстетической компетентности учащихся подросткового возраста в условиях дополнительного образования.

По итогам деятельности экспериментальных коллективов дворца детей и юношества и школы искусств мы вычислили средние показатели динамики формирования музыкально-эстетической компетентности в разных ее составных.

В мотивационно-ценностной сфере сознания подростков наблюдаются такие основные позитивные сдвиги: увеличилось число учеников, считающих музыку важнейшим фактором становления своих лучших личностных качеств – на 17%; выросло количество почитателей высокохудожественной музыки, в частности, классической и народной – на 29,3%; углубилась необходимость в постоянном музицировании как эстетическая потребность личности (у 69% учеников – против 39% ранее).

В когнитивной сфере сознания участников эксперимента выявлено такие изменения: более основательными оказались знания о музыке как общественном явлении, ее влиянии на прогресс в обществе (у 69,2%, против 31,6%); постоянным стал и интерес к пополнению своих музыкальных знаний (у 70,1%, против 45,2%); хорошо овладели нотной грамотой для самостоятельного изучения текстов репертуарных произведений: 75%, против 35%;

Практически-исполнительский аспект компетентности подростков улучшился в таких основных направлениях и фактах: все принимают участие в концертных, конкурсных выступлениях; экспериментальный хор школы искусств «Звоночек» стал лауреатом (I премия) Всеукраинского конкурса в средней возрастной категории; экспериментальный коллектив дворца детей и юношества добился звания лауреата областного конкурса детских хоров; лауреатами международного конкурса по сольному пению стали 2 ученика, всеукраинского – 3 ученика, областного – 5 учеников.

Напрашивается вывод о том, что предложенная нами методическая система оптимизации формирования музыкально-эстетической компетентности подростков оказалась действенной в условиях дополнительного образования.

Внедрение ее в широких масштабах (такие предложения мы уже сделали ряду учреждений) при творческом, квалифицированном подходе преподавателей окажет позитивное влияние на музыкально-эстетическое воспитание учеников основной школы соответственно с требованиями реформирования современного образования.

Список литературы

1. Ковалева С. Дидактическая модель формирования предметных компетенций на уроках музыкального искусства / С.Ковалева // Проблемы подготовки современного учителя. – Киев: 2013. - №8. – ч.1. – с. 64-70.
2. Коренистова Н.Г. Формирование эстетической компетентности учащихся / Н.Г.Коренистова // Культура и образование: Сб. Статей. – Уфа.- Изд-во БГПУ, 2009. – Вып. 10. – с. 92-98.
3. Липская С.Л. Концептуальные основания организации музыкального обучения учащихся в учреждениях внешкольного специализированного образования / С.Л. Липская // Рукописи книг I. Культурологические чтения памяти Вл. Подкопеева.
4. Мавлютова З.А. Формирование этнокультурной компетентности подростков в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования. – Автореферат дисс. Канд. пед. наук / З.А.Мавлютова. – Тамбов, – 2010. – 23 с.
5. Фадеева М.П. Развитие музыкально-эстетической культуры подростка в условиях дополнительного образования. Автореф. дисс... – канд. пед. наук / М.П. Фадеева. – Тамбов, 2000. – 23 с.
6. Фурсенко Т. Анализ современного состояния внешкольной работы с подростками в сфере музыки / Т.Фурсенко // Родная школа. – 2004 – №7/8 – с. 32-35.

Тушевская Элла Сергеевна
аспирант кафедры теории, истории музыки
и инструментальной подготовки.
*ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко», г. Луганск*

ПРОБЛЕМА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Проблема эстетического развития детей получила свое новое выражение в контексте исследований, посвященных развитию ребенка, актуальность которых стала очевидной на стыке столетий. Эстетическое развитие детей рассматривается учеными как процесс целенаправленного воздействия на ребенка, задачей которого является формирование способности видеть красоту окружающего мира, а также способностей к искусству и творчеству. Под эстетическим развитием ученые понимают определенный уровень личностного потенциала, характеризуемый насыщенностью и целенаправленностью эмоционально-чувственных переживаний и полнотой духовного наслаждения, радостью человека от всех видов его жизнедеятельности [2, 312].

Понятие эстетического воспитания включает в себя развитие эстетического отношения личности к окружающему миру, природе, искусству, социуму. Эстетическое воспитание взаимосвязано с нравственным воспитанием. Эстетическое развитие детей как одно из направлений эстетического воспитания предполагает знакомство ребенка с красотой окружающего мира, искусством, что не только развивает ум и чувства, но также способствует развитию фантазии и воображения, помогает в дальнейшем ребенку решать множество задач и добиваться поставленных жизненных целей.

Результаты исследований ученых (Г. Домана, К. Делагато и др.) в Институте достижений потенциала человека (Филадельфия, США) свидетельствуют о том, что мозговая активность человека в возрасте до 5 лет феноменальна и удивительна. В частности, Г. Доман убежден, что

нейрофизиологическое развитие детей как с повреждениями мозга, так и развитие здоровых детей может быть ускорено путем стимуляции центральной нервной системы и мозга ребенка с помощью осязания, зрительного и слухового восприятия [2, 351]. Выводы, к которым пришли ученые этого института, легли в основу целого направления в психологии и педагогике, посвященного проблеме раннего развития детей. В рамках этого направления был разработан ряд методики, которые могут быть условно классифицированы на творческие, основанные на знакомстве с рисованием, природой, музыкой (М. Ибука, С. Судзуки и др.), и методики, направленные на физическое развитие ребенка (Г. Доман, Борис и Елена Никитины и др.). При этом, подчеркнем, что общей чертой обеих групп методик является то, что они помогают развиваться ребенку целостно, то есть развивают ребенка как физически, так и творчески.

Современные психологи и педагоги (М. Ибука, С. Судзуки, Г. Доман и др.) подчеркивают, что раннее развитие детей необходимо начинать с раннего детства: раньше начинается всестороннее обучение ребенка, тем легче и быстрее он развивается физически, духовно, эмоционально [2]. М. Ибука, автор книги «После 3х уже поздно», пишет о том, что маленький ребенок обладает безграничным желанием узнать все, чего он не знает. И, в этой связи, задача родителей заключается в том, чтобы предоставить ребенку как можно больше информации для познания. Согласно методике М. Ибука ребенок должен слушать академическую музыку, учиться игре на музыкальном инструменте, обучаться иностранным языкам с целью развития безграничных возможностей детей. «Единственная цель раннего развития – дать ребенку такое образование, чтобы он имел глубокий ум и здоровое тело, сделать его смысленным и добрым» [1, 12].

Огромный вклад в понимание потребностей маленьких детей внесли работы Джона Боулби и его теория привязанности. Дж. Боулди подчеркивает, что огромное значение отношений между матерью и ребенком. Эти отношения являются основой успешного развития ребенка. Тем самым у ребенка создается

эмоционально-положительный тонус, что служит признаком физического и психического здоровья [3]. В своих исследованиях Дж. Боулби говорил о том, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, что накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. М. Ибука, описывая эмоциональное развитие детей, отмечал, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви он получил сам и в какой форме она выражалась. Поэтому так важно заложить основу доверительных отношений между ребенком и взрослым, обеспечив эмоционально и психологически благоприятные условия для гармоничного развития ребенка [1].

Современные ученые (Р. Мур, Р. Штейнер и др.) считают, что раннее развитие лишает ребенка детства. «Следует как можно дольше оставлять ребенка в его нежном образно-сказочном мире, в котором он приспосабливается к жизни, дать ему возможность как можно дольше не расставаться с воображением, образностью, «безинтеллектуальностью» [4].

Наоборот, оно делает его более насыщенным и ярким, интересным и веселым. Никто не заставляет кроху раньше времени садиться за парту. Но знание методик раннего развития помогает совместить прогулки с обучением и познанием, и игры превратить в развивающие.

И ни в коем случае раннее развитие не предполагает обучение через силу. Если малышу занятия неинтересны – значит, подход выбран неверно, и надо попробовать что-то другое. Возможно, прекратить занятие и выбрать другой метод. Развивать ребенка в дошкольном возрасте, безусловно, нужно обязательно. Но подходить к раннему развитию стоит осмысленно. Большую роль в воспитании ребенка играют родители. Раннее развитие требует постоянной активности со стороны взрослого, контакта с малышом. При этом не стоит идти на жертвы и полностью посвящать себя ребенку. Очень важно не только развивать детей, но и развиваться родителям.

Список литературы

1. Боулби Д. Привязанность / Джон Боулби. - СПб.: Азбука, 2003. – 477с.
2. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка / Глен Доман. – М.: «Аквариум» 1996. – 448с.
3. Ибука М. После 3х уже поздно / Масару Ибука: [пер. с англ. – Н. Перовой]. – М.: Альпина нон-фикш, 2011. – 224с. Издательство Русслит, 1991.
4. Лихачев Б. Теория эстетического воспитания школьников / Борис Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
5. Штейнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика / Рудольф Штейнер. – М., 1996. – 176 с.

Фоменко Виктория Николаевна,
студентка.

ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры и искусств», г. Краснодар, Россия

УРОК МУЗЫКИ В КОНЦЕПЦИИ ПРАЗДНИКА

С каждым годом мы наблюдаем за изменениями во всех сферах нашей жизни. И, конечно, эти изменения касаются такой важной области, как образование, а в частности, музыкальное. Происходит реформирование музыкального быта, изменение музыкальных потребностей разных слоев населения. Все это возникает из-за новых условий жизни, из-за смены общественных приоритетов. Появляется потребность в педагогах-музыкантах, которые будут способны ответить на запросы общества, будут подготовлены для новой системы обучения. В решении этой задачи может помочь изучение музыкального образования. Ведь запас различных способов и методов в музыкальной педагогике очень велик.

В настоящее время, главная роль во всестороннем развитии ребенка принадлежит общеобразовательной школе. И главной задачей является

нахождение такого типа урока, с помощью которого будет возможно полное преподнесение информации обучающимся и их полное развитие.

Обучение в начальных классах играет важную и, пожалуй, главную роль. В таком возрасте дети готовы слушать каждое слово педагога, они полны энергии, им все интересно. В это время и нужно учить ребенка творить, творчески мыслить, формировать вкусы, эстетические идеалы, а также развивать его эмоциональную сферу. Через музыкальное воспитание педагог формирует не только музыкальную культуру у обучающихся, но и всю духовную культуру в целом.

Подготавливаясь к каждому уроку, перед педагогом ставятся задачи правильного выбора информации и способа ее подачи обучающимся, а также выбора методов, типов, видов урока и форм его организации. Учитывая тот факт, что в начальных классах дети находятся в постоянном движении, и они никак не могут усидеть на месте, педагог вынужден строить урок так, чтобы они полностью погрузились в процесс занятия и не отвлекались. И в этот момент лучшим вариантом является тот, что можно использовать урок музыки в концепции праздника.

Концепция – (от лат. *conceptio* – понимание, система) – определённый способ понимания (трактовки) какого-либо предмета, явления или процесса; основная точка зрения на предмет; руководящая идея для их систематического освещения.

Урок музыки в концепции праздника – это новый инновационный способ проведения занятия с активным вовлечением всех обучающихся в учебный процесс, с использованием медиатехнологий, дополнительного наглядного материала (презентация, фото, картинки), различных сценок, постановочных танцев и т.д.

Для проведения такого типа урока возможно использование активных и интерактивных методов обучения.

Активные методы обучения – это такие методы обучения, при которых ученик и педагог взаимодействуют друг с другом в ходе занятия, а не находятся

в пассивном состоянии. Обучение учащегося носит продуктивный, творческий, поисковый характер.

Интерактивные методы обучения – направлены на взаимодействие в ходе беседы, диалога с кем-либо. Это такие методы, которые направлены на более широкое взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом, а также на доминировании активности обучающихся в ходе обучения.

Цель урока-праздника – активизация творческой и познавательной деятельности обучающихся начальных классов, посредством использования современных педагогических технологий.

Задачи такого урока следующие:

- способствовать проявлению индивидуальности каждого учащегося;
- содействовать развитию творческих способностей, познавательных интересов обучающихся, развитию инициативы и самостоятельности;
- преодолевать коммуникативный и эмоциональный барьер;
- развивать творческое воображение, эстетическое, образное восприятие, ассоциативное мышление;
- воспитывать чувство коллективной ответственности и способствовать развитию коллективного творчества.

Вопрос об адаптации первоклассников к новым условиям обучения является актуальным. Многие специалисты пришли к выводу, что фактором, способствующим решению этого вопроса, является преемственность в работе дошкольного учреждения и общеобразовательного учреждения. При переходе из детского сада в школу у ребенка происходит перестройка как умственная, так и эмоциональная. Преемственность в работе детского сада и школы заключается в создании системы, которая будет способствовать непрерывному, благоприятному переходу между ними, выработка единого подхода к обучению и воспитанию. Ведущая деятельность ребенка-дошкольника – игровая. Ребенок при переходе на следующую ступень обучения под названием «школа» не должен ощущать, что он попадает в абсолютно новую для него среду. Использование уроков-праздников в этот момент является хорошим способом

для достижения этой цели. Так как эти уроки по своему содержанию, созданию сценария, оформлению помещения, подготавливаемого к определенному мероприятию, распределения ролей между детьми, изучению стихотворений, исполнению музыкальных произведений, участию в танцевальных постановках схожи с праздничными утренниками, которые проводят в детском саду. Главным является то, что каждый ребенок активный участник торжества и каждому отводится своя роль.

В музыкальной педагогике существуют системы обучения музыке различных педагогов-методистов. Каждый из них, изучая психологическое состояние детей, их личностное отношение к музыке, понимание ее и многое другое, смог создать такую работу, в которой учитывалось всё, что способствует быстрому и увлекательному освоению детьми всех тем в ходе урока музыки.

Так, одним из методистов-музыкантов, чей интерес проявлялся в создании такой педагогической системы, с помощью которой все педагоги могли бы с легкостью объяснить детям, что такое музыка, в чем ее смысл, суть и красота, был Карл Орф. Данная система рассчитана не на избранных детей, имеющих музыкальную подготовку, а на всех. Главным в методике являлось то, что она основывалась на музицировании в свободной форме, способствовала развитию воображения, фантазии обучающихся. А также, в концепцию включены такие элементы, как хореография, пластика, театр. Концепция Карла Орфа «Шульверк. Музыка для детей» широко используется в мировой педагогической практике. Вся система строится по принципу, который является ключевым – «учимся, делая и творя». Благодаря этой методике возможно достичь целостного музыкально-эстетического воспитания обучающегося. Все пьесы-модели, которые разработал К.Орф, основаны на народном материале и способствуют развитию детского музицирования. Цель – раскрыть творческое начало обучающегося, которое ему дано природой. А суть методики заключается в умении раскрыть музыкальные способности,

музыкальный талант, которым ученик обладает, с помощью импровизации в музыке и движении.

Также, этот вопрос затрагивал Дмитрий Борисович Кабалевский. В своей музыкально-педагогической концепции массового музыкального воспитания и основанной на ней программе по музыке для общеобразовательной школы, он главной целью ставил увлечение детей музыкой, стремление приблизить к ним это прекрасное искусство, с помощью которого возможно духовное обогащение человека. Нужна была методика, которая будет направлена не только на то, чему и как педагог должен научить обучающихся, но и как, при помощи чего он это может сделать. Кабалевский «стремился найти такую педагогическую концепцию, которая исходила бы из музыки и на музыку опиралась». Дмитрий Борисович искал принципы, методы и приемы, которые помогут достигнуть поставленной цели. В связи с этим, Кабалевский создает книгу под названием «Три кита». Она становится своеобразным учебным пособием, благодаря которому многие педагоги проводят школьные уроки музыки с использованием материала, способного увлечь обучающихся, развить их музыкальное мышление и расширить кругозор.

Привлекает внимание методика, которую создал Золтан Кодай. Он разработал систему обучения по нотам, основой которой является релятивная (ладовая) сольмизация. В ней он используется буквенные названия звуков, условные обозначения ритмических рисунков, а также ручные знаки. В системе предусмотрено множество приемов, способствующих лучшей организации творческой деятельности обучающихся, в частности, импровизации, воспроизведения и восприятия музыки. Особенностью данной методики является сочетание ее вокальной деятельности, на которую делается упор, с различными играми, движениями, хлопками, аккомпанементом, задающим ритм и другое.

Подводя итог вышесказанного, нужно отметить, что при подготовке урока-праздника, педагог должен обладать хорошими творческими, организаторскими способностями, а также знать психологию детей и учитывать

их жизненный опыт и знания. В таком случае, атмосфера в классе будет способствовать интересному проведению урока, в ходе которого у обучающихся будет желание работать, учить, творить, желание проявлять себя и свою любовь к данному виду искусства.

Список литературы

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Держинская, И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников [Текст]: пособие для воспитателя и муз.руководителя дет. сада (Из опыта работы) / И.Л. Держинская. – М., 2005. – 160 с., нот.
3. Методика музыкального воспитания в школе I-IV классов [Текст]: пособие для учителей музыки. – М., 2005. – 266 с.
4. «Музыка в школе» [<http://www.portal-slovo.ru/art/35807.php>]

Володин Сергей Евгеньевич,
учитель музыки.

*МБОУ Мечетинская СОШ зерноградского района,
Ростовской области, ст. Мечетинская, Россия*

ЛИЧНЫЙ САЙТ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ВЕБ-РЕСУРС

XX век – век «информационного взрыва», возникновения новых технологий, ресурсов и информационной структуры. Информационно-коммуникационные средства помогают педагогу-музыканту создать особое информационное поле, под воздействием которого формируются художественно-эстетические ценности, познавательные интересы и потребности.

Педагогу-музыканту в современной школе важно объединять традиционные и информационно-коммуникационные технологии. Учебным планом предусмотрен лишь один урок музыки в неделю, что недостаточно для

формирования разносторонне развитой гармоничной личности. В связи с этим возникает проблема увеличения интенсивности урока музыки, его насыщенности. Информационно-коммуникационные технологии могут сделать процесс обучения более интересным, отвечающим реалиям сегодняшнего дня, предоставляя нужную информацию в нужное время. Следовательно, использование компьютера очень удобно не только для усвоения учебного материала, но и для формирования духовного мира каждого школьника, активизации его познавательной деятельности, реализации творческого потенциала каждого ученика, воспитания интереса к музыкальной культуре.

Применяя новые информационные технологии на уроке музыки, нельзя забывать о том, что урок музыки – это урок общения с искусством. Вот почему так важно не «подменить» его общением с компьютером, не «засушить» урок, не превратить его в технический практикум. Увлеченный новой методикой, учитель должен использовать только те ее открытия, которые помогут раскрыть, развить и реализовать способности ребенка.

В рамках информатизации образования к учителю музыки предъявляются следующие требования:

- профессиональная деятельность педагога-музыканта должна выходить за пределы школьного пространства;
- учителю необходимо осуществлять популяризацию своих достижений и достижений своих учеников;
- в педагогическую деятельность учителю необходимо внедрять информационно-коммуникационные технологии.

Персональный сайт учителя музыки является не только удобным средством для реализации этих требований, но также открывает дополнительные возможности для профессионального роста педагога. Сайт помогает:

- создать учителю позитивную репутацию, способствует развитию его общественного признания как современного и неравнодушного к жизни человека;

- с качественными материалами показать профессионализм и уровень компетентности учителя;

- находить творческие контакты с коллегами из других школ, осуществлять обмен конспектами, интересными методами и приемами преподавания, профессиональными мнениями;

- проводить консультации и давать профессиональные рекомендации родителям по вопросам обучения их детей;

- организации дифференциации и индивидуализации обучения.

- прохождению аттестации учителей.

Характеристика сайта педагога-музыканта

Вид сайта	Цель создания сайта	Целевая аудитория сайта	Информация, представленная на сайте
Сайт методического объединения учителей	- Оказание взаимопомощи учителям в решении профессиональных проблем; - организация и проведение мастер-классов, On-line консультаций, телекоммуникационных проектов и конкурсов.	Учителя музыки	- Методические разработки; разработки с использованием ИКТ (презентации, видеуроки и т.д.); - информация законодательного характера, нормативные акты и инструкции, новости образования.
Сайт-визитка учителя / сайт-портфолио	- Предоставление информации о профессиональной деятельности учителя; - презентация педагогического опыта.	Службы управления образования	- Сведения об учителе (стаж работы, основные направления деятельности, курсы повышения квалификации, информация о выступлениях на семинарах и конференциях, профессиональные достижения); - описание научно-методической работы, описание внеурочной деятельности по предмету и т.д.
Сайт учителя - предметника	- Организация дистантного обучения; - предоставление	Ученики, родители	- Материал для подготовки к уроку; - информация о

	<p>учащимся информации по предмету;</p> <ul style="list-style-type: none"> - организация самообучения и самоконтроля учащихся по предмету; - проведение консультаций по предмету; - осуществление общения с родителями учащихся. 		<p>расписании консультаций, домашнем задании, конкурсах, школьных мероприятиях и т.д.</p> <ul style="list-style-type: none"> - информация для подготовки к ЕГЭ и ГИА; - ссылки на цифровые образовательные ресурсы, видеоматериалы, учебные презентации - информация об организации работы школы, новости; - информация для родителей учащихся (консультации, рекомендации и т.д.)
--	---	--	--

При создании персонального сайта учителя музыки важным шагом является выбор тех средств, при помощи которых он будет создан.

Средства создания сайтов

Способ создания	Особенности	Средства
При помощи программирования	Наиболее длительный и трудный способ, хотя для создания сайта он наиболее предпочтительный.	Языки веб-программирования: HTML, PHP, CSS и т.п.
На основе популярных программ.	Генерирует большой HTML-код, страницы получаются большими, что сказывается на скорости загрузки. Существуют трудности в изменении материалов. Вся рутинная работа будет выполняться самим разработчиком, включая и «заливку» файлов на сервер.	MS FrontPage, Macromedia Dreamweaver ит.д.
При помощи системы управления сайтом (CMS)	Позволяют разрабатывать как простые одностраничные сайты-визитки и блоги, так и многофункциональные и многостраничные ресурсы. CMS имеет большую библиотеку (несколько десятков тысяч) шаблонов и дополнений. При использовании CMS необходимо самому зарегистрировать доменное имя, определиться с хостингом, пройти регистрацию в поисковых системах, каталогах.	Joomla, WordPress ит.д.
При помощи конструктора	Большинство сервисов бесплатны, простота регистрации, нет необходимости знания HTML и CSS (хотя это приветствуется). Полная зависимость от сервиса.	Narod.ru, Saitodrom.ru, Taba.ru, Wordpress.com, uCoz.ru и т.д.

Одна из важных задач учителя музыки – привить положительный опыт сетевого общения современному школьнику. В этом заключена очень важная педагогическая возможность учительского сайта. Виртуальные и видео уроки, тесты в режиме On-line, интерактивные средства обучения, выложенные на сайт позволяют сделать сайт востребованным и посещаемым учителями и учениками.

Наличие у педагога-музыканта собственного сайта и использование его для решения профессиональных задач характеризует его как ИКТ-компетентную личность, т.к. для осуществления деятельности на сайте педагогу необходимо обладать определенными умениями и навыками использования ИКТ-технологий.

Современное поколение учителей музыки являются первопроходцами в создании сайтов. Возникает необходимость в разработке технологии создания предметного сайта учителя; методических рекомендаций по использованию педагогического сайта как средства обучения, элемента образовательной среды школы; системы единых критериев к предметному сайту учителя. Однако даже при наличии полной информационно-методической поддержки учителей, сайт будет успешен только в том случае, если педагог-музыкант постоянно ведет на нем работу, вкладывает в него душу и время, а не создает его формально; если главный стимул работы с сайтом не материальная сторона, а истинное желание педагога повышать свой профессиональный уровень, идти в ногу со временем и использовать такой мощный инструмент, как собственный сайт, для повышения качества школьного музыкального образования.

Таким образом, создание личного сайта учителя музыки позволяет повысить значительно эффективность школьного музыкального образования. Она способствует развитию личности, самореализации не только обучающихся, но и педагогов-музыкантов. Им предоставляются новые возможности осмысления собственного опыта, совершенствования своего профессионального мастерства, дальнейшего углубления педагогического сотрудничества, направленного на укрепление межпредметных связей,

выработку единства требований. Всё это, в конечном счёте, способствует оптимизации музыкально-педагогического процесса на основе его информатизации.

Список литературы

1. Российская педагогическая энциклопедия. М.: Большая российская энциклопедия, 1993-1999.
2. Уроки музыки с применением информационных технологий. 1-8 классы. Методическое пособие с электронным приложением /авт-сост. Л. В. Золина. М.: Издательство «Глобус», 2009.
3. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2004. № 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-muzykalno-kompyuternyh>
4. Тугай М.В., Тягунова О.А. Целое и целостность // Инновационные методы и средства оценки качества образования: тез. докл. 4-й науч.-методической конф. – М., 2006. – С. 299-303.

Жуков Сергей Вячеславович,
учитель музыки и искусства.
ГБОУ «Школа № 1280», г. Москва, Россия

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

*Я слышу – я забываю,
я вижу – я запоминаю,
я делаю – я усваиваю.
Китайская мудрость.*

В условиях стандартизации образования и введения нового Федерального Государственного Образовательного Стандарта на всех уровнях образования возникла необходимость переосмысления огромного опыта в области

музыкального воспитания школьников. Учителя и ученики оказались в условиях, в которых учить и учиться надо совершенно по-другому.

ФГОС нового поколения ориентированы на новые образовательные результаты, предполагающие целью и смыслом образования развитие личности. Выделяются: личностные, метапредметные и предметные результаты образования. Личностные результаты – это сформировавшиеся в образовательном процессе мотивы деятельности, система ценностных отношений учащихся к образовательному процессу, себе, другим участникам образовательного процесса, объектам познания, результатам образовательной деятельности и т.д. Метапредметные результаты – обобщенные способы деятельности, освоенные обучающимися на базе нескольких или всех учебных предметов применимые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. Предметные результаты – выражаются в усвоении учащимися конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках отдельных учебных предметов. В современных условиях важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться. Очевидно, что новые стандарты требуют и новых образовательных технологий.

Можно выделить три основных подхода к определению стандартов, основанных на различных методологиях – это трансляционный, компетентностный и системно-деятельностный.

Сущность трансляционного подхода заключается в том, что образование в нем понимается как процесс получения знаний, умений и навыков. Трансляция знаний не требовала специальных технологий: учителя-практики ограничивались классическими методиками.

Компетентностный подход предполагает применение эффективных технологий, обеспечивающих активную позицию школьников в образовательном процессе. Понятие системно-деятельностного подхода было обосновано и введено российскими психологами в научный обиход еще в 1985

году, особую актуальность подход приобрел в связи с переходом системы общего образования на ФГОС второго поколения. Системно-деятельностный подход предполагает, что ребёнок не получает знания в готовом виде, а добывает их самостоятельно в процессе собственной учебно-познавательной деятельности, организованной учителем. Обучение должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие.

Компетентностный подход не противостоит системно-деятельностному, а включается в него. И современный стандарт образования фиксирует не само содержание образования, а результаты образования, в том числе учебной деятельности школьников, и требования к этим результатам.

Главный вопрос, на который отвечают разработчики стандартов любого поколения, формулируется так: чему должен научиться ребенок?

Стандарт нового поколения помогает научить учиться, овладеть универсальными учебными действиями, которые формируют фундаментальное ядро образования. Именно в действии рождается знание.

Деятельностный подход в обучении с позиции обучающегося состоит в осуществлении разного вида деятельностей для решения проблемных задач, имеющих для обучающегося личностно-смысловой характер. Учебные задачи становятся интегративной частью деятельности. При этом важнейшей составляющей действий являются действия умственные. Для учителя это означает, что он должен решать задачу формирования у обучающихся умения осуществлять деятельность. Функция учителя при деятельностном подходе проявляется в деятельности по управлению процессом обучения. Современной школе нужен не учитель – «транслятор» знаний, а учитель – организатор тщательно спланированной учебной деятельности.

В общеобразовательной школе урок является основной формой организации обучения. Чтобы выстроить урок в рамках системно-деятельностного подхода, необходимо знать принципы построения урока, примерную типологию уроков и критерии оценивания урока.

По целеполаганию уроки деятельностной направленности можно условно распределить на четыре группы: уроки открытия нового знания; уроки рефлексии; уроки общеметодологической направленности; уроки развивающего контроля.

1. Урок «открытия» нового знания.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к новому способу действия. *Образовательная цель:* расширение понятийной базы за счет включения в нее новых элементов.

2. Урок рефлексии.

Деятельностная цель: формирование у учащихся способностей к рефлексии коррекционно-контрольного типа и реализации коррекционной нормы (фиксирование собственных затруднений в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта выхода из затруднения и т.д.). *Образовательная цель:* коррекция и тренинг изученных понятий, алгоритмов

3. Урок общеметодологической направленности.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к новому способу действия, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов. *Образовательная цель:* выявление теоретических основ построения содержательно-методических линий.

4. Урок развивающего контроля.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к осуществлению контрольной функции. *Образовательная цель:* контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов, построение и реализация проекта выхода из затруднения и т.д.).

Для построения урока в рамках ФГОС важно понять, какими должны быть критерии результативности урока, вне зависимости от того, какой типологии мы придерживаемся.

1. Цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику.

2. Учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.)

3. Используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе.

4. Учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся ставить и адресовать вопросы.

5. Учитель эффективно сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески.

6. На уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся).

7. Учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, используя для этого специальные приемы.

8. Учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи.

9. Учитель специально планирует коммуникативные задачи урока.

10. Учитель принимает и поощряет, выражаемую учеником, собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения.

11. Стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта.

12. На уроке осуществляется глубокое личностное воздействие «учитель – ученик» (через отношения, совместную деятельность и т.д.)

Системно-деятельностный подход предполагает, что результат может быть достигнут только в том случае, если есть обратная связь. Обратная связь позволяет увидеть все процедуры образовательного процесса не изолированно, а в целостном системно-деятельностном анализе. Поэтому для педагогов практиков очень важно, во-первых, овладеть приёмами самоанализа, а во-вторых, научиться осуществлять «обратную связь» с каждым учеником на любом этапе изучения учебной темы.

На уроках музыки мы стараемся следовать позиции – искусство – это отражение окружающей нас действительности с помощью художественных средств, а человек, понимающий язык искусства, лучше чувствует и понимает окружающую действительность. На уроке музыки дети задействованы в различных видах деятельности. ФГОС предполагает формирование у учащихся метапредметных умений и навыков. Происходит это формирование в различных видах учебно-познавательной деятельности. Многообразие видов деятельности на уроке музыки объясняется тем, что предмет интегрирует в себе несколько предметов музыкальной школы. То, что в музыкальной школе представлено отдельными предметами, на уроке музыки нашло воплощение в различных видах учебной деятельности, среди которых можно выделить две основные – это вокально-хоровая (пение) и музыкально-слушательская (слушание).

Обе деятельности немислимы без работы с различными текстами. Это тексты учебника, тексты произведений и т.п. С подобными заданиями дети сталкиваются и на других предметах. А такие задания на уроке музыки позволяют ещё раз закрепить и развить полученные на других предметах умения.

Вот ряд заданий, предлагаемых для работы с тем или иным текстом:
найди в учебнике (тексте) описание объекта (явления, персонажа и т.п.), представленного на рисунке; упрости текст так, чтобы смысл не потерялся (упражнение «редактор»); поставь вопросы к данному абзацу; составь суждение по тексту; выдели ключевые слова в отрывке текста, расположи их на листе; расскажи по опорным словам (разверни информацию); заполни «слепой текст» терминами из изучаемой темы; создай таблицу (сверни информацию); создай схему; составь опорный конспект; составь план произведения; составь набор понятий темы (текста); зашифруй содержание произведения в символы, систему или последовательность символов; озаглавьте каждый куплет

вокального произведения, исходя из его содержания, дайте своё название произведению, и т.п.

Музыкально-слушательская деятельность направлена на развитие слухового анализатора, и задания на это направлены. Здесь наш предмет – помощник учителям русского языка, литературы и иностранных языков.

Самая главная задача музыкально-слушательской деятельности – научить слушать и слышать. В музыкально-слушательской деятельности формируется умение работать с информацией, полученной на слух, что важно при написании диктантов, изложений и аудирования.

Вот несколько примерных заданий для организации музыкально-слушательской деятельности:

Прослушайте музыкальное произведение и определите:

О чём произведение, кто его герои? Определите на слух детали текста (по какой улице идёт герой? и т.п.). Озаглавьте каждую часть произведения или куплеты песни, исходя из названий частей, дайте своё название всему произведению (песне). Сделайте иллюстрацию к прослушанному произведению, части произведения, куплету песни и т.п. В каком веке написано произведение? (обоснуйте ответ). Прослушанные произведения написаны разными авторами или одним, они части одного многочастного произведения или самостоятельные произведения? (обоснуйте ответ). Как музыка иллюстрирует и воплощает содержание литературного произведения, картины и т.п.?

В качестве различного рода обобщения можно применять такой приём как составление СИНКВЕЙНА. Это стихотворение, состоящее из пяти строк. Первая строка – тема стихотворения, выраженная одним словом, обычно существительным. Вторая строка – описание темы в двух словах, как правило, прилагательным. Третья строка – описание действий в рамках данной темы тремя словами, обычно глаголами. Четвёртая строка – фраза из четырёх слов, выражающая отношение к данной теме. Пятая строка – одно слово, синоним к

первому, эмоциональное, образное, философское обобщение, повторяющее суть темы. Когда дети, родители и учителя-предметники понимают метапредметную ценность предметов образовательной области Искусство и урока музыки в частности, это позволяет проводить уроки в образовательном учреждении совершенно на ином, более высоком уровне. Дети понимают, что они должны одинаково успешно учиться на каждом уроке и это будет залогом к успеху в учёбе.

Список литературы

1. Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов [Текст] / Н.И. Аксенова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 140-142.
2. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: Пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М., Просвещение, 2011. (серия «Стандарты второго поколения»)
4. Кудрявцева Н.Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения / Н.Г. Кудрявцева // Справочник заместителя директора. – 2011. – № 4. – С. 13-27.
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя. Под ред. А.Г. Асмолова. – М., Просвещение, 2011. (серия «Стандарты второго поколения»).

Каракаш Юлия Юрьевна,
учитель музыки, старший преподаватель.
*МБОУ СОШ № 20; ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет», г. Махачкала, Дагестан*

О ПРОБЛЕМАХ ЭТНОМУЗЫКИ В ДАГЕСТАНЕ И ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ НОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Разнообразие культур многонационального Дагестана, его языки, обряды, песни, танцы, национальные инструменты, костюмы представляют собой огромную ценность, обогащая не только дагестанскую, но и российскую культуру.

Овладение этнокультурой и ее компонентами является действенным механизмом выживания и саморазвития каждого этноса и этносферы в целом. Основу для овладения этнокультурой составили собранные этнографами и фольклористами аудиоколлекции фольклора и этномузыки. Фольклорные образцы представляют собой коллективное творчество народа, в котором отражаются обычаи и нравы, радости и горести, мечты и чаяния народа.

Этнофилософская культура Дагестана на протяжении своей тысячелетней истории доказала жизнестойкость в системе всемирной культуры и цивилизации. Многочисленные народы небольшого по территории Дагестана, преодолевая жизненные невзгоды, учились жить в согласии с традициями, и развивать их дальше.

На народное воспитание детей и молодежи в Дагестане воздействует комплекс факторов, куда входят родной фольклор, язык, адаты и обычаи народа, а также окружающие условия быта и природы. Перечисленные факторы идут рядом и во взаимодействии делают общее дело – формирование целостной личности. Самая главная и важная традиция – это любовь к родной земле, которая впитывается с молоком матери, с первой колыбельной песни.

Основным условием сохранения и развития дагестанских, как и любых других, этносов является единство человека и его среды обитания, сохранение чистоты природы, гармония взаимоотношений человека с природой. Здесь нужно заметить, что современная экологическая культура личности в нашем обществе невозможна без учета систематического и целенаправленного воспитания населения, а также без учета исторически сложившихся традиций дагестанского народа. В условиях города прерываются естественные мотивы культивирования этносов. Таким образом, теряется естественная связь с природой и остро встает вопрос о падении интереса к этнокультуре, происходит процесс ее урбанизации.

Именно период спада интереса к «классическому» народному театру республики обозначен возникновением нового, строящегося в большей степени на энтузиазме, течения – молодежных театральных студий. Молодым энтузиастам удалось всколыхнуть унылую театральную жизнь столицы Дагестана. Злободневный материал постановок, рассказывая о проблемах современников через новые пьесы и оборачиваясь в историю (как намек на ее повторяемость) привлек неподдельный интерес зрителей. Это отступление показывает, что народ в Дагестане эмоционально отзывчив, но формальный подход к народной культуре зачастую гасит интерес аудитории как к народному театру, так и к музыке.

На протяжении последних лет представленное плачевное положение в народной музыке республики на удивление не усугубилось, а, напротив, значительно поправилось, и конечно причиной этих изменений явилась:

а) смена жизненных ориентиров – повышение национального самосознания;

б) смена политического строя в России, которая привела к появлению рынка шоу-бизнеса, в том числе и в Дагестане. Финансовый стимул подстегнул развитие современных звукозаписывающих студий;

в) рост информационных технологий (реформы ГТРК РД, открытие новых каналов теле- и радиовещания).

Выросший уровень звукозаписи мгновенно вознес народную музыку Дагестана от архаично потрескивающих записей на современный уровень, что естественно привлекло внимание основной массы слушателей. Приобрели популярность новые песни и новые исполнители, также стали на качественно новую ступень развития и ранее существовавшие коллективы. Прежде всего, это Государственный ансамбль песни и танца «Дагестан» (художественный руководитель Тагир Курачев), созданный в 1935 г. (ранее Национальный государственный ансамбль песни и танца Дагестана) [3, 201]. Развиваются фольклорные коллективы областей и районов Дагестана под руководством Дома народного творчества.

Искренность и энтузиазм – отправные точки народного творчества. Таково отношение к народной музыкальной культуре в республике сейчас. Отмечается тот факт, что в республике повысился спрос на музыку, исполняемую на родных языках и выдержанную в народном стиле. Омолодился и значительно расширился круг исполнителей-народников. Молодежь с непосредственной искренностью воспринимает песни этих исполнителей, подражает им. Для музыканта-педагога это, возможно, те струны, которые он может использовать для вовлечения подрастающего поколения в мир фольклора. Наглядность и выразительность формируют основу любого знания. Современная дагестанская эстрада поможет музыканту-педагогу активизировать интерес школьников к народной музыке, к ее истокам и особенностям. Молодое поколение должно понять, что народная песня на эстраде – это вершина айсберга, значительная часть которого – особенности и культурные основания той или иной народности, – внешне невидима, но знание этих основ необходимо для создания устойчивого представления о народной музыке вообще и о музыке своего народа в частности. Современное образование рассматривает воздействие народного музыкального искусства как один из действенных факторов, направленных на формирование целостной личности.

Фольклор и школа. В дагестанской школе деятельность на уроках музыки и во внеклассной работе с хором обусловлена современным развитием музыкально-педагогического образования в Дагестане, одной из задач которого являются сохранение и преемственность традиций народной национальной культуры, развитие детского фольклорного творчества.

Фольклорные истоки являются характерной чертой дагестанской профессиональной музыки. Достаточно познакомиться с образцами дагестанского симфонизма в творчестве классиков Г.А. Гасанова, С. Агабабова, Н.С. Дагирова, М. Кажлаева, Ш. Чалаева. Народными мотивами навеяны и детские песни дагестанских композиторов А. Аскерханова, А. Гаджиева, М. Гусейнова, М. Касумова, Г. Канаева, К. Шамасова, С. Керимова, Р. Фаталиева, А. Джафаровой, А. Кахраманова.

Музыкальный материал, используемый в общеобразовательных школах, наряду с детскими песнями современных дагестанских композиторов, включает также песни самодельных авторов – народных композиторов и музыкантов-педагогов О. Аюбова, О. Батырбековой, И. Гилиловой, К. Касимова, Т. Курачева, К. Магомедова, Р. Рашидова, С. Рустамова.

Фольклорный материал должен подбираться с учетом особенностей хоровой работы в детском коллективе. Одним из важных условий этой работы является *музыкально-слуховой опыт* детей. Дети, как правило, воспринимают в огромном объеме разную музыкальную информацию, подражают разнообразным стилям исполнения. Часто подобное подражание приносит большой ущерб проявлению собственных возможностей маленьких певцов. Конечно, тенденции современной эстрады, традиции народного пения имеют немаловажное значение в процессе певческого воспитания. Но стоит учесть, что в основе певческого воспитания, прежде всего, должны лежать *особенности детского голоса*. Специфика работы с детскими голосами должна строиться с учетом их хрупкости и слишком малой устойчивости к перегрузкам. Чтобы облегчить исполнение, в

метрическую и гармоническую структуру некоторых народных песен в работе с детскими голосами целесообразно вносить изменения.

Большое значение имеет содержание отбираемых для исполнительского репертуара фольклорных образцов. Прекрасным материалом становятся, песни, тексты которых наполнены элементами игры, сказочности, рисующие красочные картины горной природы, быта горцев. Этот материал интонационно доступный в исполнении, делает цели занятий понятными и легко доступными в реализации. К примеру, материалом могут стать такие народные песни, как «Горный ветер» (лезг.н.п.); «Ишачок» (лезг.н.п.); «Майдайчи» (дарг.н.п.); попевка «Мак» (аварск.н.п.); «Ручеек» (кум. н.п.) и многие другие.

Основной задачей в процессе изучения дагестанского фольклора является создание представления о характерных особенностях и различиях музыки того или иного народа. Во время работы над народным репертуаром могут быть использованы различные формы деятельности, стимулирующие детскую творческую инициативу. В процессе занятия ученикам даются различные задания, в которых составляются комбинации известных музыкальных моментов с новыми, которые они должны сочинить самостоятельно. Обычно эти изменения представляют собой незатейливую вариационность музыкального и поэтического текста.

Варьирование фольклорного музыкального текста может включать добавление музыкальных фрагментов, мелизматики, изменение, добавление или внесение штрихов там, где они отсутствуют, опыты с высотой звука и тембровой окраской (исполнение отдельными группами). Импровизация поэтического текста подразумевает поэтический перевод с родного языка на русский, изменение или тематическое добавление к основному тексту.

Такая творческая деятельность обязательно происходит в условиях эмоционального подъема. Именно она помогает развитию творческих способностей и активному формированию глубоких знаний в сфере народного инструментального и песенного творчества. Однако для

реализации этих задач необходим хотя бы минимальный багаж общих музыкальных знаний, а также знание основных характеристик необходимого стиля.

К примеру, у аварцев в основе музыкальной интонации лежит интервальный скачок вверх – квартовый, квинтовый, секстовый и даже октавный. Мелодия для большей звучности исполняется в высоком регистре и обычно форсируемым звуком. Народная даргинская музыка исконно строилась в дорийском и натуральном миноре. Сегодня, это в основном – гармонический минор. Важно отметить, что многие эпические песни даргинцев заимствованы у аварцев [4, 17]. Кумыкские мелодии часто имеют танцевальный ритм, сочетающий в себе трехдольность и двухдольность, такая структура напоминает ритм медленной лезгинки. Равнинный быт кумыкского народа способствовал общению его культуры с культурой русских и ногайцев. Отсюда разнообразие музыкальных форм кумыкского фольклора. Это и двухдольные игровые куплеты «Частушки» (причем существует несколько кардинально разных видов частушечных мелодий, чем не может похвастать русская частушечная традиция), и песни лирико-любовного содержания – *сарыны*, а также героическое повествование – *йыры*. В кумыкском языке нет слова «музыка», а есть обозначение песни (сарын, йыр) и танца. Лакская музыкальная традиция содержит метр 6/8, затейливую мелизматiku украшений как лирических, так и шуточных произведений. Несмотря на наличие общих черт дагестанской народной музыки – таких как общность некоторых выразительных моментов, размер 6/8 или 3/4, она довольно разнообразна. Это объясняется тем, что еще до недавнего времени из-за горного рельефа местности общение между дагестанскими селами было крайне затруднено, и потому часто даже между селами одной народности и одного района могут существовать культурные и языковые различия.

Освоение школьниками песенного фольклора и творчества дагестанских композиторов, вобравшее в себя культуру различных народов

Дагестана, значительно расширяет круг их представлений о жизни родного края, о многообразии его традиций. Дагестанский народ должен знать и бережно хранить свои уникальные обычаи и традиции, как духовное богатство будущих поколений.

Именно фольклор выступает одним из средств формирования музыкальной культуры. По своей значимости он занимает одно из важных мест в духовной жизни наций и народов. Личность развивается в определенной социальной среде и без учета всех особенностей этой среды, куда входит и музыкальный фольклор, невозможно обеспечить эффективность этого развития.

Знание и использование в музыкальном образовательном процессе этномузыки и этноинструментария ведет к знанию непосредственно этнокультуры. Знание же этнокультуры является необходимым условием осознания всеми ее представителями своей роли и места в системе цивилизации. Фольклор обеспечивает возрождение и сохранение древней культуры, и формирование нового творческого мышления, являющегося основой жизнедеятельности личности в условиях современного общества.

Список литературы

1. Агагишева З.З. Музыкальная культура Дагестана. Жанр эпоса в песенном творчестве народов Дагестана. – Махачкала: ДГПИ, 1990.
2. Айдамиров А.З. К вопросу о факторе воздействия искусства и культуры на формирование новой личности // Художественное творчество Дагестана и молодежь: Сб. ст. – Махачкала: ДНЦ АН СССР, 1991. С. 12-14.
3. Бартыханов Г.М. Театр-студия и эксперимент // Художественное творчество Дагестана и молодежь: Сб. ст. – Махачкала: ДНЦ АН СССР, 1991. С. 15-22.
4. Очерки истории советского искусства Дагестана 1917–1945 гг. – Москва: Наука, 1987.

Юракова Элина Дмитриевна,
учитель музыки.
МБОУ «СОШ № 14» имени А.М. Мамонова,
г. Старый Оскол, Россия

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ УРОВНЯ
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УРОЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ МУЗЫКИ И
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

В настоящее время перед образованием стоит задача воспитать гражданина, который будет стремиться к познанию окружающего мира, уменью успешно адаптироваться в нем, правильно понимать общечеловеческие ценности, традиции своего народа, страны; личности, которая будет стремиться к самообразованию и саморазвитию.

ФГОС начального общего образования выдвигает ряд требований к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы. Эти требования направлены на раскрытие, формирование и развитие творческих способностей у школьников. Организация учебного процесса, во многом зависит от эффективности формирования личности учащегося.

Одним из основных направлений реформирования музыкального образования школьников заключается в интеграции искусств в педагогическом процессе.

Введение в систему образования интеграции предметов позволяет решению задач, поставленных перед школой и обществом в целом. Интегрированные уроки способствуют формированию целостной картины мира у учащихся, пониманию связей между явлениями в природе, обществе и мире в целом. На интегрированном уроке успешно достигаются дидактические цели: познавательные, развивающие и воспитательные.

Разрабатывая уроки музыки необходимо учитывать, чтобы результаты творческой деятельности учащихся были получены и выражены с требованиями ФГОС.

Анализ педагогической литературы показывает, что проблема развития творческих способностей у младших школьников изучалась в трудах Л.С. Выготского [7], А.И. Занковского [11], Л.А. Большаковой, О.А. Апраксиной [2]. Сущность интегрированного обучения в образовательном процессе начального обучения описаны в трудах Н.М. Белянковой, Л.Н. Бахаревой [4], В.Ф. Боярчук [5].

«Интеграция» от латинского "integratio" - восстановление, восполнение [4]. Интеграция – это глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщенных знаний в определённой области. Уроки, построенные на интеграции, направлены на развитие потенциала у учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей, а также предполагают обязательное развитие творческих способностей у учащихся.

Целью интеграции на уроках музыки является объединение различных предметов эстетического цикла. Это научно обоснованное дополнение предмета «музыка» другими видами искусства, которые направлены на формирование у учащихся музыкально-эстетических знаний.

Интеграция музыки с изобразительным искусством дают особую ценность и значимость. Слушая музыкальные произведения, овладевая искусством исполнения, рисуя, занимаясь художественной деятельностью, ребенок учится мыслить, сравнивать и обобщать музыкальные, художественные, жизненные явления.

Проблема способностей в отечественной психологии изучена достаточно глубоко, и представлена в теоретических концепциях Б.М. Теплова [13] и С.Л. Рубинштейна. Известно, что под способностями Б.М. Теплов понимал

определенные индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, а обуславливают легкость и быстроту их приобретения.

Рассматривая структуру способностей, С.Л. Рубинштейн выделяет два основных компонента:

- "операциональный" - целостная система о характере действия, посредством которых осуществляется деятельность;

- "ядро" - психические процессы, которыми регулируются операции: качество процессов анализа и синтеза.

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития творческих способностей. В этом возрасте у ребёнка проявляется желание самовыражаться в пении, рисовании, сочинении. Активность и любознательность заложенная природой в ребёнке направлена на стремление преобразовать мир по-своему [6].

Опираясь на методику Торренса мы выделили критерии, направленные на развитие творческих способностей у учащихся на интегрированных уроках музыки: оригинальность, разработанность, продуктивность, гибкость. Эти показатели у младших школьников были реализованы через интегрирование музыки и изобразительное искусство в деятельности на уроках.

Тематика интегрированных уроков определяется согласно программным темам, в которых широко и многогранно раскрывается музыкальный образ через изобразительное искусство. Деятельность младших школьников направлена на эффективное развитие творческих способностей, которая усиливает реализацию триединой цели: образовательной, развивающей и воспитывающей.

Показатель оригинальность реализуется через метод творческих заданий, включая в темы уроков во время слушания музыкальных произведений. Задание нарисовать героев балета, оперы входят в конспекты уроков по темам «Опера-сказка», «Балет «Щелкунчик», «Опера «Волк и семеро козлят», «Иван

Сусанин» такие задания позволяют развивать оригинальность мышления у учащихся.

Задание изобразительное воплощение музыкальных образов направлен на передачу в рисунке общего характера музыкального произведения. В конспекты уроков «Образы утренней природы в музыке», «Портрет в музыке», «Детские образы М.П. Мусоргского и П.И. Чайковского» входят задания сочинение мелодий, выполнение рисунков к данной мелодии, этот приём позволяет выявить способность детей передавать в звуках и красках музыкальное воображение у каждого учащегося.

Метод моделирования художественно-творческого процесса позволяет учащимся побыть в роли композитора и художника, отвечающего для себя на вопросы: о чём и как я хочу сказать людям своей музыкой и картиной, почему именно это важно для меня, и важно ли это для других?

Метод сочинения и импровизации позволяет младшим школьникам на основе образа героя осуществить творческий отбор выразительных средств и интонаций, которые, по их мнению, лучше и полнее раскроют жизненное содержание произведения и творческий замысел автора. Учащимся целесообразно дать задание подобрать для исполнения песни рисунки, подходящие для данного образа.

Для развития фантазии мы предлагаем ряд необычных и неожиданных заданий, выполняя систематически и целенаправленно, дети развивают воображение, вырабатывают привычку к собственному решению, открытиям, умению отойти от образца и работать по собственному замыслу:

- звуковые картины
- сочинение орнаментов на определенную музыкальную тему;
- составление кроссвордов;
- придумать музыкальную загадку по картинке.

Реализация показателя разработанности заключается в умении ученика сопоставлять, сравнивать и анализировать музыкальные и художественные

произведения. В своей работе с учащимися мы применяли следующие приёмы и методы:

- цветное моделирование музыки: этот метод заключался в поиске взаимосвязи между эмоциональной выразительностью различных регистров в музыке, тембра, лада и цветом в живописи (подобрать цветовой фон к характеру героя, танца и т.д.) На уроках музыки учащиеся через явления природы передают в рисунке динамические нюансы: форте, меццо форте, пиано, составляют из основных цветов (красный, желтый, синий) цепочки.

Для сравнения звучания различных музыкальных инструментов мы используем приём цветовая гамма, в котором с определённым цветом краски необходимо придумать узор, украшения, похожее на звучание инструмента. Для определения лада, учащиеся рисовали карточки с изображением смайлов «весело», «грустно». Все перечисленные выше задания стимулируют с помощью изобразительного искусства музыкальное воображение, эмоциональное, тембровое и ладово-слуховое восприятие.

В темах уроков, в разделе «Музыкальный театр» ребята работали в группах над созданием афиши к спектаклю, придумывали декорации, костюмы для героев пьесы, изображая их в своих рисунках.

Показатель гибкости был реализован через метод графического моделирования. На этапе слушания музыки во время урока учащиеся изображают графическо-ритмический рисунок прослушанного фрагмента, рассматривают партитуру, написанную композитором. От урока к уроку осуществляют анализ выразительных средств характера линий, ритма, темпа в музыке и изобразительном искусстве.

Критерий продуктивность направлен на оценку и самооценку учащихся в выполнении заданий на уроке. Учащиеся работают в парах, группах, распределяют между собой задания, такая работа повышает мотивацию к деятельности у учащихся на уроке.

Представленный опыт методов и приёмов, входящих в конспекты интегрированных уроков по музыке позволяет последовательно развивать

творческие способности у учащихся, где ребята приобретают необходимые навыки и умения, опыт совместной творческой деятельности.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – С.12-16.
2. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе [Текст] / О.А. Апраксина. – М., 1983. – 234 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: [Текст] / Учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Академия, 2002. – 320с.
4. Бахарева, Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе [Текст] / Л. Н. Бахарева // Начальная школа. – 2003. – №8. – С.48-51.
5. Боярчук, В.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / В.Ф. Боярчук. – Вологда, 2000. – 202 с.
6. Введение в психологию [Текст] / Под общ.ред. проф. Петровского. – М.: Академия, 1997. – 496с.
7. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
8. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2: Проблемы общей психологии. Мышление и речь. – 504 с.
9. Долгушин, С. Л. Программа «Основы музыкальной импровизации и моделирования» [Текст] /Долгушин, С. Л. – Омск, 2000. –154 с.
- 10.Зак, А.З. Методы развития способностей у детей [Текст] / А.З. Зак. – М., 1994. – 178 с.
- 11.Занковский, А.И. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность [Текст] / А.И. Занковский // Сб. науч. тр. Свердловск: СИПИ,1990. – 281 с.

12. Кирнарская, Д.К. Музыкальные способности [Текст] / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2007. – 178 с.
13. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Теплов Б.М., – М., 1947. – 336 с.

Бондарь Дарина Юрьевна,
магистрант.
*Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко, г. Луганск*

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОГО ЧУВСТВА ДЕТЕЙ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Понятие «ритм» применяется по отношению к самым разнообразным явлениям действительности и достаточно широко распространено в различных жизненных сферах. Ритм пронизывает все области художественного творчества, его проявления неисчислимы, в частности, ритм порождается любым повторением какого-либо элемента, любой организованной последовательностью элементов – и в этом смысле не знает границ.

В музыкальной педагогике XX – начала XXI столетия накоплен значительный опыт создания теоретического и учебно-методического обеспечения процесса музыкального обучения. Среди теоретических исследований, посвященных различным аспектам проблемы музыкального обучения, можно назвать работы Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей», Н.А. Ветлугиной «Музыкальное воспитание и развитие ребенка», Л.А. Баренбойма «Путь к музицированию. Исследование», Д.К. Кирнарской «Психология специальных способностей. Музыкальные способности», В.И. Петрушина «Музыкальная психология», А.В. Тороповой «Музыкальная психология и психология музыкального образования».

Среди учебно-методических пособий можно назвать пособия А.Д. Алексева «Методика обучения игре на фортепиано». Г.М. Цыпина

«Обучение игре на фортепиано», А.Д. Артоболевской «Первая встреча с музыкой», Т.И. Смирновой «Фортепиано. Интенсивный курс», В.Л. Макарова «Методика обучения игре на фортепиано», Б.Е. Милича «Воспитание ученика-пианиста», Н.А. Бергер «Сначала – ритм (ребенок играя творит музыку)», Д.С. Надыровой «Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения» и др.

Проанализировав исследования известных ученых в области музыкального ритма, мы выделили структуру музыкально-ритмического чувства, основой для которой послужили исследования Б.М. Теплова, Г.М. Цыпина, Д.К. Кирнарской и др. Музыкально-ритмическое чувство представлено следующими компонентами: 1) эмоционально-выразительная составляющая или способность эмоционально откликаться на движение; 2) способность к переводу двигательных впечатлений в слуховые; 3) первичная музыкально-ритмическая способность или ритмическая память.

Эмоционально-выразительная составляющая музыкально-ритмического чувства подразумевает такую метро и темпо-ритмическую организацию музыкального материала, благодаря которой возникает художественный смысл звучащей музыки, происходит процесс формообразования, проявляется драматургическая сущность произведения [6, 82].

Следующая составляющая музыкально-ритмического чувства – это способность к переводу двигательных впечатлений в слуховые. Исследования в области чувства ритма подтверждают, что музыкально-ритмическое чувство в своей основе двигательно-моторно (Р. Болтон, В. Мак-Даугол, К. Сишор, Э. Жак-Далькроз и др.). Проанализировав исследования относительно чувства ритма в области экспериментальной психологии, Б.М. Теплов выделил следующие его характеристики: восприятие ритма обычно включает те или другие двигательные реакции (восприятие ритма не бывает только слуховым, а всегда является слухо-двигательным процессом) [9, 277-278].

В лекциях о ритме Э. Жак-Далькроз пишет, что в образовании и развитии чувства ритма участвует все наше тело [3, 26]. Поэтому, вместе с ритмическим воспитанием тела наступит правильное равновесие между звуком и ритмом в музыкальном произведении [3, 26]. Система Э. Жак-Далькроза помогает не только осваивать музыкальные ритмы, но и содействует изменению внутреннего мира человека [5, 15].

Ритмическая память или способность к сохранению и фиксации полученных ритмических «оттисков» – составляет умение удерживать в памяти ритмическую структуру музыкального образа (темп, акцент, соотношение длительностей и др.). В процессе развития данной составляющей у ребенка улучшается реакция, восприятие, как следствие – развитие мышления и памяти. Исследования ученых зафиксировали прямую связь между музыкальными и математическими способностями ребенка [2, 45].

В соответствии со структурными компонентами музыкально-ритмического чувства нами выделены три методических направления развития музыкально-ритмического чувства детей в процессе музыкального обучения:

- 1) направление по развитию эмоционально-выразительной составляющей;
- 2) направление по развитию способности к переводу двигательных впечатлений в слуховые;
- 3) направление по развитию ритмической памяти.

Первое методическое направление развития музыкально-ритмического чувства детей в процессе музыкального обучения – развитие эмоционально-выразительной составляющей музыкально-ритмического чувства. Для развития способности эмоционально откликаться на движение педагоги предлагают с первых уроков использовать пение (интонирование), дирижирование и игровой показ педагога. При помощи этих способов работы необходимо учить юного музыканта видеть в музыкальном произведении смысловые структуры (мотивы, фразы, предложения), для того, что бы он не только чувствовал смысловые вершины

формообразования, но, так же, знал их и умел соотносить по степени важности [6, 83].

Второе методическое направление развития музыкально-ритмического чувства детей – способность к переводу двигательных впечатлений в слуховые – основывается на переживании и осознании равномерности музыкального движения. В своей работе «Путь к музицированию» Л.А. Баренбойм подчеркивает, что данной составляющей музыкально-ритмического чувства необходимо уделять пристальное внимание с первых занятий. В частности, для такой работы с начинающим музыкантом лучше всего подходит жанр марша, так как музыка марша обладает явной равномерно акцентированной метрикой [1, 331]. Именно через движение (шаги, хлопки, дыхание и др.) ученик ощущает равномерную пульсацию звучащей музыки, а так же выразительные перерывы между звуками [1, 337].

При развитии музыкально-ритмического чувства у ученика в процессе музыкального обучения необходимо обратить внимание на следующий факт: музыкально-ритмическое чувство неизменно страдает при наличии у музыканта телесных блоков и зажимов или при сложностях, связанных с волевой саморегуляцией [5, 7].

Наиболее эффективными упражнениями для развития двигательной сферы являются движение под музыку и дирижирование. Движение под музыку способствует не только четкому восприятию сильных и слабых долей, мышечному ощущению длительностей, но, так же, ставит целью развитие общей музыкальности, эмоциональной отзывчивости на музыку, ритмического чувства как общей способности. При передаче музыки движениями отработывалась также стереотипность движений, в том числе и игровых, характерных для разных жанров. Соответствующие представления помогают ученикам в дальнейшем при собственном исполнении таких пьес [1; 3; 6; 7; 10].

О полезности использования дирижерского жеста в процессе работы над произведением говорили многие исследователи и практики [1; 2; 5; 6; 7; 8; 9;

10]. Преимущества дирижирования звучащим произведением перед проговариванием метрических долей заключается в том, что дирижерский жест – средство выражения музыки, а проговаривание долей – внемusыкальная деятельность, которая в той или иной мере отвлекает от музыки [8, 72].

Третье методическое направление развития музыкально-ритмического чувства детей – развитие ритмической памяти – составляет умение удерживать в памяти ритмическую структуру музыкального образа (темп, акцент, соотношение длительностей и др.)

Общепринятым методическим приемом управления метроритмической стороной исполнения в процессе разучивания произведения является вышеупомянутый прием, а именно – проговаривание метрических долей (устный счет). Существуют различные мнения по поводу применения данного методического приема в практике. Например, по мнению Г.М. Цыпина, счет ведет к значительному упрочению ритмического чувства, создает для него надежную опору. Вместе с тем, систематическое его использование тормозит развитие эмоционально окрашенных музыкально-ритмических ощущений. Считать следует избирательно, постепенно переходя от счета вслух к счету про себя и далее – внутреннему ощущению равномерно пульсирующих метрических долей [10, 98].

По мнению известного психолога Б.М. Теплова, устный счет («арифметический счет») вреден для музыкально-ритмического развития ученика, особенно на начальном этапе обучения. Как подчеркивает ученый, всякая способность должна развиваться в процессе соответствующей, в данном случае – музыкально-исполнительской, деятельности, а устный счет является деятельностью внемusыкальной и, как искусственный навык, препятствует развитию подлинного музыкально-ритмического чувства. Счет может быть полезен только как средство расшифровки музыкальной записи, но не как опора при исполнении [9, 290].

На переходе от слухо-моторного компонента к способности формировать ритмические образы лежит чувство акцента [4, 135]. Педагоги-исследователи

подчеркивают, что для лучшего понимания учениками природы акцентуации в музыке полезно сравнить ее с акцентуацией в речи – с ударением в словах, а также с выделением главного по смыслу слова в предложении [8, 66-67].

Еще один методический прием, который способствует развитию способности к формированию ритмических образов – это подтекстовка ритмически сложных рисунков. Этот прием предполагает использование любых слов (словосочетаний), передающих соответствующий ритмический рисунок или акцентировку, а так же может способствовать более выразительному исполнению, если содержание подбираемого текста соответствует характеру и содержанию музыки.

По мнению ученых, исследователей и педагогов-музыкантов эффективными средствами развития музыкально-ритмического чувства детей в процессе музыкального обучения являются игра в ансамбле и игровой показ педагога. Данные методические приемы целесообразно использовать по каждому из трех обозначенных методических направлений развития музыкально-ритмического чувства детей.

Еще один прием работы над развитием музыкально-ритмического чувства – это использование метронома. Отношение к применению метронома в учебной практике среди педагогов и методистов очень разное – от полного неприятия до признания полезности. Широко распространенным приемом является шумовое воспроизведение ритмического рисунка. Он освобождает ученика от сопутствующих технических трудностей и акцентирует его внимание на собственно ритмической стороне. Вместе с тем, известно, что вне других выразительных средств музыки его использование имеет ограниченную эффективность. Лучше сопровождать такое шумовое воспроизведение ритма пропеванием мелодии [10, 99].

Перечисленные методические приемы и формы работы, способствующие развитию музыкально-ритмического чувства у детей, положительно влияют на развитие музыкальности ученика в целом. Кроме того, развитие музыкально-ритмического чувства в процессе музыкального обучения способствует

осознанию ребенком своих внутренних психофизиологических процессов, что в целом благотворно влияет на здоровье ученика, воспитывает активность и целеустремленность.

Список литературы

1. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. Исследование. изд. 2-е, доп. / Лев Аронович Баренбойм. – Л.: Советский композитор, 1979. – 352 с.
2. Дьяченко И.Ю. Теория и методика музыкального воспитания: учеб. пособие / И.Ю. Дьяченко. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. – 92 с.
3. Жак-Далькроз Э. Ритм: его воспитательное значение для жизни и для искусства / Эмиль Жак-Далькроз. – М.: Классика-XXI, 2002. – 248 с.
4. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Дина Константиновна Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
5. Лучинина О., Винокурова Е. Некоторые секреты развития музыкальных способностей / О. Лучинина, Е. Винокурова. – Астрахань: Проект «LENOLIUS», 2010. – 72 с.
6. Макаров В.Л. Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении и начальной школе / Виктор Львович Макаров. – Харьков: ХГИИ, 1997. – 120 с.
7. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста: методическое пособие / Б.Е. Милич. – М.: Изд-во Кифара, 2002. – 180 с.
8. Надырова Д.С. Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения: учеб. пособие / Д.С. Надырова. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2008. – 95 с.
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1947. – 335 с.

- 10.Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / Г.М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984 г. – 176 с.

Секция 6. Начальное музыкальное образование: современное состояние и перспективы развития

Акопян Лусинэ Хачатуровна,
преподаватель по классу фортепиано, концертмейстер,
заместитель директора.
МАУДО «Детская музыкальная школа», г. Дубны, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Интеллектуальные умения являются одним из наиболее рациональных способов повышения эффективности обучения, и наличие таких умений позволяет выполнить больший объем учебной работы за меньшее время. Как правило, интеллектуальные умения фигурируют в психологии и педагогике в виде терминов: «мыслительные операции», «приемы мыслительной деятельности», «приемы умственной деятельности», «общелогические умения», «умения учиться», «межпредметные умения», «умения учебной деятельности», «логические приемы мышления», «общеучебные умения», «обобщенные умения» и др.

Интеллектуальные умения – это умения (и обслуживающие их навыки), связанные с хранением и переработкой информации: мнемические, мыслительные, имагинитивные. Для успешного формирования интеллектуальных умений и навыков необходимо создание базы отработанных сенсорных и аттенционных навыков, только на основе которых возможно формирование интеллектуальных умений и навыков [2, 28]. Игра на музыкальном инструменте предоставляет бесконечное множество возможностей для развития таковых.

В музыкальной педагогике используют такие методы развития интеллектуальных умений как анализ музыкального произведения, сочинение целого музыкального произведения, его частей или элементов, изучение элементарной теории музыки, овладение способами эффективного движения.

Рассмотрим возможные способы развития интеллектуальных умений в классе фортепиано на примере разностороннего *анализа музыкального произведения*.

В музыкальной педагогике распространены различные виды музыкального анализа, тем не менее, имеющие единую цель – лучшее, более глубокое постижение музыкального произведения путем построения связей между художественным целым и его частями, лишь ярче высвечивающих ту или иную сторону целого [1, 133].

В отношении анализа важно не отрываться от собственно музыкального текста. По сути, музыкальные явления (тональность, гармония, мелодия, тембр) имеют смысл лишь тогда, когда выражают красоту музыки. Они лишь знаки, технические средства, очерчивающие контуры музыкального содержания.

Наиболее существенными категориями музыкального анализа, согласно мнению В.А. Вахромеева, являются:

- конкретно-эстетическое содержание;
- гармония;
- форма;
- эстетическая ценность;
- технические параметры;
- выразительность.

Придерживаясь данной системы, рассмотрим общие для всех уровней подготовленности этапы ознакомления с музыкальным произведением, действия и развиваемые ими интеллектуальные умения. Очередность приведенных этапов не является строгой, на практике зачастую происходит их смещение и смешение границ в зависимости от возможностей и потребностей конкретного ученика и художественных задач конкретного музыкального произведения.

Слушание музыки в исполнении преподавателя или в записи, первичный анализ.

Действия

Анализ характера произведения, ориентированный не только на эмоциональный отклик, но и осмысление деталей. Определение стиля – как эстетической и музыкально-исторической категории; характера (моторный, лиричный, повествовательный и т.д.).

Определение музыкального жанра может варьироваться:

- через содержание, т.е. ориентируясь на внутренние признаки жанра: тип мелодического движения, метр, ритм, особенности фактуры (В.А. Цуккерман);
- через средства исполнения и жизненного предназначения музыки, т.е. ориентируясь на внешние признаки жанра (А.Н. Сохор);
- через художественную или прикладную функцию музыки (О.В. Соколов);
- по составу исполнителей и месту исполнения (инструментальная музыка: оркестровая, камерная, ансамблевая, сольная; вокальная музыка: хоровая, ансамблевая, соло; смешанная вокально-инструментальная музыка; театральная музыка: опера, балет, оперетта, музыка для драматического театра, кино и т.п.).

Интеллектуальное умение

Выделение элементов изучаемого объекта, их анализ и последующее обобщение, соотнесение с имеющимся опытом, развиваются имажинитивные умения – мыслительное построение образов, которые не воспринимаются непосредственно, а лишь опираются на имеющиеся родственные представления.

Анализ интонационной природы произведения

Действия

Интонация может быть проанализирована в двух аспектах: короткий мотив как аналогия слову в музыкальной речи, или все музыкальное произведение как одна большая интонация. Интонация музыкальная аналогична речевой интонации, где внутреннее состояние человека и его эмоциональное отношение к миру выражается с помощью высоты, динамики, тембра и других характеристик звучания голоса при высказывании. Эта

аналогия позволяет говорить об интонационной природе музыки. Работа над интонацией развивает образное и ассоциативное мышление, а понимание интонационных связей несет смыслообразующую функцию в музыке.

Интеллектуальное умение

Сопоставление схожих элементов в различных сочетаниях и условиях; синтез: объединение мотивов во фразу, предложение, период в соответствии с иерархией основных элементов музыкального синтаксиса – системы строения музыкальной речи (мотив → фраза → предложение → период).

Элементарный анализ формы пьесы, ее формообразующих элементов.

Действия

Определение формы произведения в узком значении термина: одно-, двух-, трёхчастная, сонатная, вариация, рондо, цикл и т.д. Поиск (по нотам, без исполнения), есть ли повторения, точные репризы, контрастные части, в чем именно схожесть или контраст.

Интеллектуальное умение

Развивается конструктивно – логическое мышление, умение сопоставлять, сравнивать, рациональное запоминание, выделение элементов изучаемого объекта, выделение главного в изучаемом материале, приемы логического мышления.

Тематический анализ

Действия

Особого внимания требует тематическое содержание произведения. Темой называется индивидуализированный музыкальный материал, выражающий основную музыкальную мысль произведения или его части. Основным свойством темы является ее узнаваемость даже в отрыве от контекста.

В процессе становления формы тема развивается, проходя разные стадии. Разнообразие форм варьирования темы наглядно демонстрирует полифоническая музыка, объединяющая несколько одновременно звучащих мелодий, каждая из которых слышна отчетливо и имеет самостоятельное

выразительное значение. Полифония сочетает голоса, различные по интонации и ритму, с несовпадающими по времени ударениями, кульминациями, кадансами, членённые на мотивы разного объёма и отличающиеся также динамикой и тембром, но подчинённые определённым для каждого стиля нормам совместного звучания. Тема может развиваться в инверсии, как ракоход, в изложении *stretto*, иметь несколько разнотембровых проведений и противосложений.

В зависимости от типа формы произведение может строиться на одной, двух или нескольких темах. Классическая сонатная форма – пример выстроенных во времени и развивающихся в процессе исполнения взаимоотношений контрастных тем.

Интеллектуальное умение

Понимание и воспроизведение фактуры, в которой есть два или более равноправных мелодических голоса, требует использования таких интеллектуальных умений, как выделение главного в изучаемом материале, соотнесения существенного и несущественного, большой концентрации внимания, удерживание внимания на двух и более развивающихся объектах. Умение предслышать звук до фактического его извлечения, координировать моторные и сенсорные действия.

Составление масштабно-тематической и тонально-структурной схем произведения.

Действия

Углубленность данной работы находится в зависимости от уровня подготовки ученика. Если второклассник сможет найти тонику, доминанту, репризу, то семикласснику можно определить мелодическую кульминацию, составить гармоническую схему, определить квадратность строения фраз и количество тактов в них.

Распознавать масштабные соотношения тематических частей построения, выраженные в тактах, нужно начинать с самых ранних этапов обучения. В

числе масштабно-тематических структур, распознаваемых на третьем году обучения – периодичность, суммирование, дробление.

Интеллектуальное умение

Составление схемы музыкального, а значит, временного произведения и движение по ней – умение составлять и придерживаться плана развития пьесы. Оперирование структурами отношений и связей. Анализ и структурирование информации.

Разбор гармонии.

Действия

Анализ гармонии, выходящий за пределы трех основных функций, возможен только у хорошо подготовленных учеников. В младших классах можно оценить напряженность диссонансов и консонансов, тяготение доминанты и тоники, обратить внимание на движение вводных звуков в мелодии и гармонических функций в басу.

Интеллектуальное умение

Выделение элементов изучаемого объекта. Оперирование структурами отношений и связей. Анализ и структурирование информации. Рациональное запоминание.

Анализ технических трудностей и подбор удобных вариантов использования аппликатуры.

Действия

В зависимости от гибкости, размера, формы руки конкретного ребенка подбирается аппликатура, не нарушающая логику музыкального развития пьесы. Даже начинающий ученик может сам определить нужные пальцы, если познакомить его с основными принципами подбора аппликатуры.

Интеллектуальное умение

Умение выдвигать несколько способов решения проблемы, найти оптимальный вариант, сравнить собственные возможности с объективной необходимостью. Оценить собственные индивидуальные предпочтения. Осмысление возможных вариантов решений и полученных результатов.

Анализ выразительных средств и интерпретация

Действия

Художественное исполнение предполагает акцентирование существенных деталей музыкального образа и нивелирование несущественных. Определить, что важно, а что нет – сложная задача, постоянно стоящая перед исполнителем любого уровня. Это может быть мелодия или мотив, гармоническая краска или остинато, акцент или subito, различные варианты исполнительского туше.

Интеллектуальное умение

Умение выделять главное и делать обобщенные выводы. Умение придерживаться внутреннего плана действий. Осмысление возможных вариантов решений и полученных результатов. Имажинитивные умения – мыслительное построение новых музыкальных образов, изменяемых (развивающихся) в процессе исполнения в пределах допущения по заранее продуманному плану.

Делая акцент на художественной стороне восприятия музыки, Б.В. Асафьев писал: «Если музыка не услышана, не надо браться за анализ».

Ю.Н. Холопов поставил вопрос по-другому: «Если музыка не услышана, надо браться за анализ, чтобы ее услышать». Действительно, часто академическая музыка становится понятной и близкой только после детального ознакомления [5, 145].

Но расчленяя целое на части, мы рискуем потерять главное в музыке – ее душу. Если цель музыкального анализа – раскрытие сущности музыки, то анализирование ее путем деления на части входит в противоречие с целью. Членение на элементы разрушает смысл музыки, ее духовную суть. Объективная оценка элементов не несет никакой информации о художественной ценности музыки. Поэтому в музыке так велика роль субъективного восприятия слушателя и его подготовленности. Чтобы избежать

«дробного анализа», мы трактуем элементы, прежде всего, в рамках целостности, то есть формы музыкального произведения.

«Лучший анализ – это синтез»: в музыке эти процессы неотделимы. К примеру, разбирая гармоническую структуру, мы исследуем красоту звучания музыки. В то же время мы не проводим анализ содержания музыки, не оцениваем его художественную ценность. Всякий анализ непременно оперирует терминологическим описанием музыкальной структуры. Фактически это пересказ нотного текста в общеизвестных терминах. Ошибочно описывать чувства, вызываемые музыкой, или пытаться раскрыть «содержание» пьесы, важно понимать, зачем нужен тот или иной элемент в музыке.

Список литературы

1. Вахромеев, В.А. Элементарная теория музыки / В.А. Вахромеев. – М.: Музгиз, 1961. – 244 с.
2. Дмитриева, М.А. Психология труда и инженерная психология/М.А. Дмитриева, А.А. Крылов, А.И. Нафтульев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – § 20 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://docme.ru/doc/164374/dmitrieva-m.a.--krylov-a.a.--naftel._ev-a.i.---psihologiya-...#expanded:on (дата обращения: 27.02.2017).
3. Кабкова, Е.П. Взаимосвязь развития творческих и когнитивных способностей подростков с их эмоциональной сферой на занятиях музыкой / Е.П. Кабкова, А.А. Лушина // Инициативы XXI века. – Вып. 3 – М: Институт бизнеса, психологии и управления (Химки), 2014. – С. 69-71.
4. Нуриханова, Н.К. Формирование интеллектуальных умений у младших школьников в образовательном процессе: дис... канд. пед. наук/ Н.К. Нуриханова. – Уфа, 2006. – 207 с.
5. Холопов, Ю.Н. К проблеме музыкального анализа/ Ю.Н. Холопов / Проблемы музыкальной науки. – Вып. 6.– М.: «Советский композитор», 1985. – С. 130-151.

Апанасенко Александр Петрович
преподаватель кафедры музыкального
и художественного образования.

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия.*

Карнаухова Татьяна Ивановна
кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
музыкального и художественного образования,
заслуженный работник культуры РФ.

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия*

ВОСПИТАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

В настоящее время в эстетике, психологии, теории эстетического воспитания, а также в практике преподавания предметов художественного цикла формированию эмоционально-эстетического отношения учащихся к искусству уделяется огромное внимание, поскольку в процессе воспитания эмоционально-эстетического отношения совершенствуются не только эстетические качества личности ребенка, но и его духовное развитие. Проблема воспитания у детей такой системы художественных ценностей, которая была бы ориентирована на понимание эмоционального состояния другого человека, принятие его чувств и переживаний, приобретает особую актуальность применительно к воспитанникам детских домов. Многие дети, воспитывающиеся в особых социальных условиях детских домов, испытывают проблемы в развитии эмоциональной сферы, что является следствием отсутствия родительской любви и ласки, затруднения в общении с другими детьми и взрослыми. Для этих детей свойственны проявления таких качеств, как отзывчивость, сопереживание, но также возникают внезапные проявления повышенной агрессии и т. д.

Вместе с тем, наиболее содержательным материалом, вызывающим огромный спектр чувств детей, является искусство и, прежде всего,

музыкальное. Известно, что феномен музыкального искусства заключается не только в способности обогащать эмоциональные переживания детей, но также в возможности вызывать эмоциональные реакции и оценки. Накопленный опыт восприятия шедевров музыкального искусства лежит в основе воспитания культуры человека и влияет на формирование его личностных качеств.

В учебной деятельности детских домов (также, как и в общеобразовательных школах) работа по формированию эмоционально-эстетического отношения ведется по двум направлениям: посредством эмоционального воздействия учителя на процесс творческой деятельности детей (исполнение школьных песен, слушание музыки, рисование и т.д.) или в процессе анализа художественных произведений с использованием определенных вопросов. При этом вопросы, которые задаются детям, касаются не столько выявления эмоционально-эстетического отношения самого ребенка к конкретному эстетическому или художественному объекту, сколько характеризуют само художественное произведение. Намного реже используются вопросы, направленные на определение личностного отношения младших школьников к искусству.

Данные исследований по развитию эмоциональной сферы воспитанников детских домов младшего школьного возраста доказывают, что у детей этого возрастного этапа имеются возможности воспитания глубокого эмоционально-эстетического отношения. Но для реализации этих возможностей требуется определенная последовательность педагогического воздействия на чувственно-эмоциональную сферу детей.

Теоретическое рассмотрение проблемы показало, что структура эстетических чувств является многоуровневым образованием, включающим непосредственные эмоциональные реакции, эмоционально-обобщающие чувства, в которых присутствует различное комбинационное единство чувственного и рационального. Так, на уровне непосредственных эмоционально-эстетических реакций взаимосвязь чувственного и рационального выступает как превалирование первого над вторым. Для

эмоционально-обобщающих чувств характерна гармония чувственного и рационального. На этом уровне доминанта чувственного снижается и переходит в равнодействие чувственного и рационального.

Рассмотрение структуры эстетического чувства в теоретическом аспекте позволило выделить его уровни: первый уровень непосредственного эмоционального реагирования включает разнообразный спектр эмоциональных проявлений человека; на втором уровне, уровне обобщающих чувств, на непосредственные эмоциональные реакции наслаивается рациональное. При этом образуется гармоничное единство чувственного и рационального. Исходя из этого, учитель может управлять формированием эстетических чувств учащихся при помощи метода сравнения в следующих направлениях:

- сравнение собственных «обыденных» эмоций и чувств с теми, которые вызываются музыкальным произведением;

- сравнение эстетических чувств и переживаний от восприятия музыкальных произведений с чувствами и переживаниями, опредмеченными автором в произведениях того же или иного вида искусства;

- сравнение эстетических чувств и переживаний, вызванных эстетическими объектами (природой, предметами прикладного искусства), с чувствами и переживаниями, вызванными музыкальным произведением.

Первое направление работы по формированию эстетического чувства у детей основывается на превалировании чувственного над рациональным в восприятии искусства, а последующие – на гармоническом единстве чувственного и рационального. Поэтапный педагогический процесс формирования эстетических чувств предполагает постепенным перевод учащихся с уровня непосредственного эмоционального реагирования на уровень гармоничного соответствия чувственного рациональному. При таком алгоритме работы постепенно усложняются и объекты, включаемые в процесс сравнения. В первом направлении работы они неравнозначны: сравниваются обыденные эмоции и переживания с чувствами, вызванными художественными объектами. Это могут быть чувства радости от встречи с друзьями,

сравниваемые с чувствами, возникающими при прослушивании любимого музыкального произведения. На втором этапе сравниваются переживания при восприятии равнозначных объектов (музыкальных произведений или произведений другого вида искусства). Третье направление предполагает сравнение эстетических чувств, вызванных «неравнозначными» объектами, например чувств, возникающих от восприятия природы и от восприятия художественных произведений.

Осуществление поэтапного педагогического процесса способствует активизации эмоциональной памяти воспитанников детских домов, поскольку стимулирует детей воспроизводить в памяти эмоциональные состояния, вызванные ранее слышанными музыкальными произведениями, созерцанием картин природы, восприятием произведений разных видов искусств. Кроме того, данный педагогический подход стимулирует развитие непосредственного эмоционального восприятия произведений искусства, побуждая детей сравнивать и анализировать эмоциональные состояния, вызванные восприятием произведений искусства и собственных эмоций.

Таким образом, поэтапный подход к воспитанию эмоционально-эстетического отношения воспитанников детских домов младшего школьного возраста к искусству основан на применении возможностей музыкального искусства и усилении рационального в ходе воздействия на эмоциональный уровень детей. Его применение активизирует эмоциональную память детей, способствует развитию непосредственного эмоционального восприятия произведений искусства, и, в целом, способствует развитию эмоциональной сферы личности воспитанников детских домов.

Список литературы

1. Карнаухова Т.И. Активизация эмоциональной отзывчивости на музыку у студентов в процессе интерпретации музыкального образа / Теория и практика профессиональной подготовки педагогов в условиях современного музыкального и художественного образования:

монография / науч. ред Т.И. Карнаухова. – Таганрог: Изд-во Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2015 –288 с.

2. Карнаухова Т.И., Быкасова Л.В. Интерпретативный дискурс: музыкальный образ, символ, смысл: монография. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2011. – 172 с.

Багацкая Алина Николаевна,

педагог дополнительного образования.

МБУ ДО «ЦДО «Перспектива», г. Старый Оскол, Россия.

Кошечкина Олеся Геннадьевна,

учитель музыки.

МАОУ СПШ № 33, г. Старый Оскол, Россия

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Термины «здоровье» и «благополучие» можно с уверенностью назвать синонимами. Здоровый человек – это:

- работоспособный, физически крепкий;
- психологически устойчивый к различным эмоциональным факторам;
- заботящийся о своем физическом и эмоциональном здоровье, строящий свою деятельность в согласии со здоровым образом жизни [1, 5].

Еще древний Сократ так характеризовал здорового человека: «Если человек сам следит за своим здоровьем, то трудно найти врача, который знал бы лучше полезное для его здоровья, чем он сам».

Современное образовательное пространство выдвигает новые требования к обучающимся, а, следовательно, реализация этих требований требует более пристального отношения к здоровью школьников.

Элементы различных здоровьесберегающих технологий широко используются во всех направлениях внеурочной деятельности. Например, при ознакомлении с курсом «Хоровое пение» в начальной школе обучающиеся

осваивают распевки по В. Емельянову и А. Стрельниковой, которые направлены на укрепление и повышение защитных функций дыхательной системы, а также развитию артикуляционного аппарата и сердечно-сосудистой системы. В процессе распевания обучающиеся чувствуют отсутствие усталости, эмоциональный фон приходит в норму после учебных занятий. Также на занятиях активно скороговорки с движениями, которые позволяют преодолеть статические позы у обучающихся и их моторную закрепощенность.

На занятиях внеурочной музыкальной деятельностью обучающиеся регулярно знакомятся с вокальными приемами, направленными на сохранение голосовых связок, обеспечивающих профилактику заболеваний органов дыхания.

В 4 классе у обучающихся, которые занимаются по программе «Хоровое пение» уже четвертый год, было проведено анкетирование «Здоровье и я», которое включало в себя такие вопросы:

1. Как ты оцениваешь свое здоровье?
2. Что такое профилактика болезней?
3. Какие эмоции (положительные или отрицательные) ты чаще всего испытываешь в школе? Веселье, волнение, интерес, усталость, радость, я достиг своей цели, подавленность, эмоциональный подъем.
4. Проявляешь ли ты заботу о близких? Какие способы ты используешь? [2, 26]

При анализировании данных анкет обучающихся были выявлены следующие результаты:

1. Большинство обучающихся в течение полугода не были на больничном.
2. Обучающиеся отметили, что используют полученные знания для профилактики простудных заболеваний.
3. Школьники считают, что достаточно хорошо следят за своим здоровьем.

4. Обучающиеся отметили, что заботятся о здоровье своих близких, рекомендуют использовать дыхательные упражнения в случаях простудных заболеваниях.

5. Для большинства обучающихся наиболее привычными являются следующие состояния: радость, веселье, эмоциональный подъем, пребывание в школьных стенах их не тяготит.

На занятиях внеурочной деятельности обучающиеся разучивают произведения отечественных и зарубежных композиторов и исполнителей, освещающие вопросы экологии, поддержания здорового образа жизни, осуждающие вредные привычки. Также в рамках внеурочной деятельности, обучающиеся принимают участие в театральном-музыкальных постановках на тему здоровьесбережения.

В школе регулярно проводятся мероприятия, направленные на пропаганду и поддержание здорового образа жизни, взаимодействие природного сообщества и человека.

Одним из приоритетных направлений работы образовательного учреждения является пропаганда здорового образа жизни, посредством профилактики болезней, поднятия эмоционального фона обучающихся, проведение психологических разгрузок, создания психологического климата во внеурочной деятельности.

Педагог – капитан на корабле знаний. А капитан должен быть всегда активен, здоров, готов к действию. Учитель – это главный пример для школьников, соблюдающий здоровый образ жизни.

Список литературы

1. Зайцев Г.К. Твое здоровье: Укрепление организма/Худ. О.Р. Гофман.- СПб.: Акцидент 1998.-112с.
2. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе 1-4 классы. М.: «Вако», 2004.296с.
3. Смолина А. Современный урок музыки. М.:ТЦ Сфера, 2003.-79с.

Бурякова Любовь Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального и художественного образования.
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия*

ГОСУДАРСТВЕННАЯ СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ ФРАНЦИИ

В настоящее время проблема повышения уровня музыкальной культуры осознаётся в качестве первостепенной во многих странах мира как залог успешного общественного развития. Наша страна не является исключением. Видные отечественные деятели искусства и музыкального образования выражают свою обеспокоенность настоящим состоянием дел в этой области. В своих высказываниях известный учёный и общественный деятель в сфере педагогики искусства А.А. Мелик-Пашаев квалифицирует подъём массовой художественной культуры как жизненно значимое дело: «Деградация массового гуманитарно-художественного образования чревата не только душевным одичанием и саморазрушением культуры и общества в целом. Она непосредственно затрагивает *жизненные интересы высокого искусства и его конкретных представителей*» [1, 22]. Такая позиция остро ставит проблему работы «*со всеми и для всех, а не для редких будущих профессионалов, которые, к счастью, не обойдены педагогическим вниманием*» [1, 22].

В период начала нового тысячелетия и, в особенности в последние годы (во втором десятилетии XXI века), в процесс повышения качества музыкального образования учащихся школ Франции вовлечено значительное число музыкантов-профессионалов. Будучи заинтересованными в воспитании грамотного слушателя, музыкальные деятели, артисты в содружестве с педагогами все чаще стремятся участвовать в музыкально-просветительской работе, имея целью выживание высокого искусства как важнейшего источника

личностного становления человека. Основные их усилия направлены на музыкальное образование и формирование культурного багажа учащихся начальных школ, колледжей (средняя школа) и лицеев (старшие классы).

Эта позиция повлекла за собой многочисленные инициативы, которые получили всемерную, в том числе и финансовую, поддержку государственных органов Национального образования Франции, а также добровольных спонсоров. Был принят целый ряд правительственных решений, касающихся содержания и форм внешкольной работы с учащимися, привлечены различного рода культурные организации, деятельность которых регламентируется школьными программами по музыке. Речь идет о практике приобщения к музыкальному искусству вне школы.

Так называемые партнерские соглашения с культурными организациями закреплены соответствующими документами министерства Национального образования Франции, в которых конкретизируются условия предоставления целенаправленной помощи музыкальному образованию. Сеть привлекаемых культурных организаций состоит из концертных организаций/коллективов, научно-исследовательских центров, мастерских, СМИ, виртуальных ресурсов в помощь преподавателям и учащимся. Среди них, в первую очередь, следует назвать шесть основных партнёров национального образования: «Музыкальная молодежь Франции» («La Jeunesses Musicales de France»), «Город Музыки» (La Cité de la Musique), «Зал Песни» («Le Hall de la chanson»), Институт исследования и координации акустики и музыки (IRCAM), «Классическое радио» и радио «Франс мюзик» («France Musique»).

Руководство Национального образования поддерживает, в первую очередь, общегосударственные и местные программы, направленные на увеличение числа встреч учащихся школ и колледжей с живой музыкой. В данной статье рассматривается деятельность соглашений с двумя организациями: «Музыкальная молодежь Франции» (проект под названием «Учащиеся на концерте») и договор, осуществляемый совместно с Городом Музыки.

Функционирующая ныне в рамках национального образования организация «Музыкальная молодежь Франции» (JMF) была основана в 1944 году и с начала 70-х годов XX века специализируется на организации концертов для школьной аудитории.

Деятельность текущего масштабного государственного соглашения между организацией JMF и Министерством Национального образования «Учащиеся на концерте» направлена на широкое распространение живой музыки в школьной среде. Соглашение осуществляется через посредников – лиц, назначаемых из числа сотрудников национального образования для координации предложений JMF с ожиданиями преподавателей конкретных школ. Договор о партнерстве, подписанный академическим руководством, преследует цели:

- оптимального использования концертов в интересах учащихся;
- уточнения взаимных обязательств обоих партнеров, в частности, в отношении обеспечения педагогической экспертизы в разработке мероприятий и содействия распространению предложения;
- значительного увеличения числа ежегодно вовлекаемых учащихся.

Будучи, вероятно, самой крупной национальной сетью, состоящей из местных делегаций добровольцев, объединенных в региональные ассоциации, «Музыкальная молодежь Франции» насчитывает более 300 местных команд и 400 мест для трансляции своих концертов. Она проводит более двадцати новых концертов/спектаклей в год. Образовательной поддержкой JMF в виде интерактивной документации компиляции CD, доступной на сайте www.lesjmf.org, пользуются в настоящее время около 12 000 учителей.

Приобщение юной аудитории к живой музыке не является прерогативой музыкантов определенного направления и не ограничивается определенным репертуаром. JMF поддерживает любые проекты – классических, современных авторов, уже получивших признание, либо малоизвестных. Композиторы работают с директорами JMF с целью адаптации или продюсирования того или иного проекта, который будет запрограммирован в сети JMF, к определенной

аудитории. Каждый год к JMF присоединяются более 150 художников и музыкантов.

Начиная с 2005 года, JMF обратилась к учащимся лицеев, и её региональные ассоциации совместно с органами образования начали предлагать концерты и встречи артистов с лицейской публикой. В 2009 году были опробованы новые формы – концертные конференции в сочетании с экзаменами на степень бакалавра по музыке.

Помимо «Учащихся на концерте», ещё одной миссией JMF является непосредственная поддержка педагогической деятельности. Организация ежегодно публикует новый сборник в виде компакт-диска для учителей.

Известный Фестиваль «Мино», который сейчас является местом постоянных встреч творческой молодёжи, также был создан по инициативе JMF. Ярким событием декабря 2008 года в Париже был VI фестиваль Мино «Большой праздник маленьких ушей».

JMF также наладил политику совместных представлений с другими партнёрскими организациями с целью повышения качества музыкально-сценических представлений для молодых людей, охвата более широкого репертуара. Среди престижных партнеров, которые дали своё согласие на совместную деятельность с JMF, ежегодный фестиваль «Франкофоли де Ля-Рошель» («Les Francfolies de La Rochelle») и Оркестр Парижа (Orchestre de Paris).

Основным спонсором движения «Музыкальная молодёжь Франции» является банк Crédit Mutuel, который принимает активное участие образовательной и художественной миссии JMF. Партнерство с банком Crédit Mutuel позволяет повысить качество предоставляемых молодежи концертных мероприятий и усилить методическую базу образовательной работы с преподавателями и учащимися.

Второй партнёр министерства национального образования Франции – Город музыки (Музыкоград). Построенный по проекту архитектора Христиана Портзампарка, он был открыт в 1995 году. Город музыки представляет собой

культурный центр, объединяющий музеи, выставки, центры документации, совершающий образовательную и издательскую деятельность, проводящий концерты, предназначенные для взрослых и молодежи. В двух его концертных залах звучит музыка самых различных эпох и направлений – от средневековья до настоящего времени, популярная и серьезная музыка всех континентов.

С октября 2005 года в Городе Музыки функционирует медиатека, которая включает музыкальную библиотеку, службу музыкальной информации, документацию Музея Музыки и аудиовизуальные ресурсы. Здесь также предлагается широкий спектр образовательных мероприятий как для взрослой (конференции, музыкальные мастерские, экскурсии в музей), так и для детской аудитории (музыкальные мастерские, учебные концерты, семинары-визиты в музей).

Крупные национальные проекты, осуществляемые в сотрудничестве с Городом Музыки, формируются по принципу соответствия учебным программам. Они помогают преподавателям на регулярной и четко спланированной основе осваивать с учащимися широкий спектр разнообразного репертуара, включающего старинную и современную академическую музыку, традиционную и популярную песню, музыку кино, джаз и рок музыку.

Сотрудничество Министерства образования с Городом Музыки основано, в основном, на использовании экстранета. Открытие в 2005 году медиатеки Города Музыки и ее портала сделало доступной часть его фондов документации в сети Интернет. Возникшие первоначально сложные проблемы, связанные с регулированием авторских прав в Интернете, были со временем преодолены благодаря технологии, объединяющей бесплатное предоставление мультимедийного сопровождения и приобретение аудиофайлов произведений на коммерческой платформе. Эта новая модель призвана поощрять широкое распространение документальных инструментов с учетом авторских прав художников.

Оцифровка и внедрение развивающего консалтинга записанных отснятых концертов представляет большую ценность для всех уровней школьного образования, благодаря возможности приобщения к обширному репертуару классической и современной музыки, так называемой «музыки мира», современных направлений – джаза, рока и т.д.

Кроме того, инновационной образовательной базой для обучения слушанию музыки являются регулярно производимые мультимедийные средства, в особенности, путеводители для слушания, преимущество которых заключается в использовании современных мультимедийных технологий.

Рамочное соглашение, подписанное в 2007 году на три года, имело целью:

Во-первых, обеспечение школ цифровыми ресурсами библиотеки Города музыки (записями концертов в исполнении на инструментах музея, учебными файлами, видео-интервью с музыкантами современности и т.д.).

Во-вторых, поддержку разработки, производства и распространения учебных пособий – путеводителей для слушания. Они создаются избирательно, согласно критериям высокого качества – как самих музыкальных произведений, так и их исполнения. Планирование концертов согласовывается с экспертным советом, в состав которого входят избранные профессионалы-музыковеды.

Примерами путеводителей по слушанию музыки являются мультимедийные сопровождения к Симфонии № 41 «Юпитер» В.А. Моцарта, циклу «В путь» («Der Wegweiser») Ф. Шуберта, Увертюре «Кориолан» Л. Бетховена, Квартету соч. 135 Л. Бетховена, Секвенции (Sequenza) для флейты №1 Л. Берио.

Для улучшения обслуживания преподавателей и учащихся и с целью доступак цифровым ресурсам библиотеки в 2008-2009 годах Городом музыки была разработана первая версия портала <http://education.cite-musique>. Этот портал направлен на создание упрощенного, наглядного и эргономичного доступа к музыкальным ресурсам медиатеки (концертам, аудиовизуальным

ресурсам, справочникам по прослушиванию, мультимедийным обучающим файлам).

Музей Музыки, который находится на территории Города Музыки, содержит одну из наиболее богатых в мире коллекций музыкальных инструментов различных эпох и народов. Имея в своей коллекции более 4000 инструментов, фонды документации и постоянно обновляемые экспозиции, музей сохраняет старинное наследие, он также открыт музыкальной культуре постоянно меняющегося мира.

Тесно связана деятельность Города Музыки с Парижской филармонией (La Philharmonie de Paris), созданной по проекту архитектора Жана Нувеля. На сайте Ля Виллет постоянно размещаются сведения о музыкальных встречах для молодых зрителей.

Не менее интересный и существенный вклад делают и другие культурные организации, освещение деятельности которых предполагается в дальнейших публикациях автора.

Отдельно хочется отметить просветительскую функцию, выполняемую разделом «Музыкальное образование» на сайте министерства национального образования Франции. Портал представляет собой пространство для копирования инструментария, предназначенного для слушания и творчества, педагогической документации. Вся информация, включая ежедневные новости, открыта для многочисленных партнеров, проектов и т.д. Здесь содержится национальная база данных по музыкальному искусству.

Как видим, во Франции активно развивается приобщение школьников к высоким образцам музыкальной культуры, начавшее проявляться в начале 1970-х годов. Сегодня традиция повышения качества музыкального образования всех уровней на основе взаимодействия органов национального образования и партнёрских организаций стала неотъемлемой частью культурной жизни современной Франции.

Список литературы

1. Мелик-Пашаев А.А. Прецедент Кабалевского // Музыкальное образование в современном культурном пространстве. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Д.Б. Кабалевский – композитор, учёный, педагог». М., 2015. С. 15-23.
2. La musique à l'Éducation nationale: L'engagement de six partenaires nationaux [Электронный ресурс]
<http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/communiq/albanel/dpmalecole.pdf>

Вищаненко Валентина Геннадьевна,
 преподаватель.
МБУ ДО «Школа искусств», г. Шахты, Россия

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Информационные технологии, компьютерная техника, Интернет становятся неотъемлемой частью нашей жизни, в том числе и образования. Это сказывается и на музыкальной педагогике, которая претерпевает значительные изменения, требующие создания и поиска новых форм, методов обучения, соответствующих современным требованиям общества. Одно из них – формирование художественно-эстетических потребностей у молодого поколения, недостаточное развитие которых негативно отражается на культуре общества. Говоря о художественно-эстетических потребностях, мы имеем в виду «объективно-субъективное состояние, побуждающее школьников к художественно-эстетическому восприятию, познанию, творчеству, получению эстетического удовольствия в процессе художественно-творческой деятельности» [1, 82]. Мультимедийные технологии, средства, ресурсы очень

органично вписываются в процесс обучения и обеспечивают дополнительные дидактические возможности. «Мультимедиа» дословно обозначает «многие среды» (multi – много, media – среда) или «включение и привлечение нескольких типов средств (передачи данных). Подобными типами средств являются текст, графика, фотографии, звук, анимация и видео» [2, 16]. Другими словами – это интеграция зрительной и слуховой информации с помощью интерактивного программного обеспечения и современных технических средств.

Для эффективности формирования художественно-эстетических потребностей младших школьников на уроках музыки, опираясь на мультимедийные технологии, мы разработали метод "Слышу и вижу", который предполагает просмотр музыкально-обучающих клипов и музыкальных мультфильмов с последующей работой над их содержанием. Слуховое восприятие (музыка, слова учителя) непосредственно воздействует на эмоциональное состояние ребенка, формируя его внутренние переживания и настроение. Зрительное восприятие (видеоряд) позволяет воплотить в новой форме – музыкально-обучающем клипе – дополнительные впечатления, которые несет в себе музыкальное произведение. Задачей концертного или сюжетного клипа является, прежде всего, передача атмосферы и настроения музыкального произведения, созданного автором, а также воплощение этих эмоций в ассоциативном визуальном ряде.

Например, знакомство детей младшего школьного возраста с различными композиторами может быть очень лаконичным и запоминающимся, если создать небольшой музыкально-обучающий клип: звучит музыка изучаемого композитора, на большом экране (проекторе, интерактивной доске) просматривается видеоряд, посвященный жизни и творчеству композитора; можно также включить видеоматериал, передающий атмосферу той эпохи, в которой жил композитор. В дополнение к клипу, учитель кратко повествует яркие запоминающиеся моменты из его биографии. Знакомство младших школьников с музыкальными инструментами, благодаря современным

технологиям, становится доступным и интересным. Не всегда есть возможность посетить школу искусств или пригласить гостей с различными музыкальными инструментами и концертными номерами на урок, но учитель может создать музыкально-обучающий клип, в котором будут изображение и звучание музыкального инструмента, а также фрагменты видео, где исполняется одно или несколько произведений на данном инструменте. По такому же принципу, учащиеся знакомятся с различными видами оркестра, жанрами музыки, конкретными музыкальными произведениями и т. д. Для того, чтобы музыкальное произведение запомнилось, его можно послушать в разных интерпретациях, в исполнении на различных музыкальных инструментах, оркестра; если на музыку поставлен танец, то детям следует показать, как танцевальные движения могут передавать характер той или иной музыки. С помощью мультимедийных технологий появилась возможность посещать различные концерты, слушать на уроке музыку в хорошем качестве. Это очень удобно, так как учитель может комментировать, разъяснять происходящее, обращать внимание детей на какие-либо важные моменты, задавать вопросы, беседовать с учащимися, приостановить запись, переключить вперед или назад (технических момент), чего нельзя сделать на настоящем концерте.

Наряду с музыкально-обучающими клипами, мы рекомендуем использовать метод «Эффект музыкального мультика». Это аудио-видеоконтент, позволяющий в доступной форме донести до детей младшего школьного возраста классическую музыку. Всем известно, что мультипликационные фильмы любят смотреть дети с раннего возраста, поэтому просмотр музыкальных мультфильмов на уроках музыки вызывает интерес, становится дополнительным стимулом, привлечением (мотивацией) к музыкальному искусству, способствует формированию ценностного отношения к музыке и художественно-эстетических потребностей в целом. Они легко воспринимаются, оставляют эмоциональное впечатление, благодаря сказочному сюжету и игровой форме; как правило, имеют развивающую и воспитательную направленность. Музыка в мультфильмах может играть

важную роль в развитии сюжета или звучать в качестве сопровождающего фона. В результате слияния музыки и изображения (мультипликации), у младших школьников работает слуховое и зрительное восприятие одновременно, что улучшает качество обработки и запоминания информации, музыки, положительно влияет на развитие мышления и воображения ребенка. Так, на подсознательном уровне происходит привлечение детей младшего школьного возраста к музыкальному искусству и искусству в целом.

После просмотра музыкального мультфильма можно использовать методы изобразительной импровизации, например: "Поделись впечатлениями" и др. Это необходимо для того, чтобы увиденное и услышанное закрепить в памяти детей. Беседуя с учителем, младшие школьники учатся выражать свое мнение, эмоциональное впечатление, давать осознанную оценку увиденному и услышанному, что способствует развитию рефлексии и ценностных ориентаций. Тем временем, педагог может выяснить эмоциональный настрой учащихся и своими комментариями помочь увидеть художественно-эстетическую ценность произведения, скорректировать к нему положительное отношение в сознании ребенка.

Формируя художественно-эстетические потребности, детям обязательно необходимо предоставлять время для творческого самовыражения в различных видах исполнительской, игровой деятельности, творческих заданиях и в процессе музицирования. Например, при знакомстве младших школьников с творчеством композитора Игоря Стравинского они смотрят мультфильм «Жар-птица», в котором использована музыка из одноименной оркестровой сюиты И. Стравинского. Детям знаком этот сказочный персонаж с раннего детства, а теперь они узнали, что его можно воплотить и в музыке. После небольшой беседы, ребятам предлагается немного пофантазировать и нарисовать свою жар-птицу. На следующем уроке дети смотрят мультфильм «Лебедь» из сюиты К. Сен-Санса «Карнавал животных», знакомятся с музыкой, композитором. Под плавную музыку несложно представить, как в озере плавают красивые лебеди,

можно посмотреть видео, где плавают и настоящие лебеди. После этого дети исполняют пластическую импровизацию.

Таким образом, использование мультимедийных технологий в процессе формирования художественно-эстетических потребностей повышает интерес детей к уроку музыки, что позволяет достичь большего понимания учебного и музыкального материала, способствует обогащению эмоциональной сферы младших школьников, расширению их музыкально-слухового опыта, кругозора, развитию рефлексии и ценностных ориентаций. Спектр применения мультимедийных технологий настолько широк, что не представляется возможным охватить все аспекты в данной статье, например, обучающие программы, тестирование и т. п.

Список литературы

1. Вищаненко (Грошева) В.Г. Художественно-эстетические потребности и их роль в гражданском воспитании детей // Образование и наука в высшей школе: современные тренды: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар: Краснодарский гос. институт культуры, 2016. – С. 81-87.
2. Терентьев, Ю.Ю. Музыкальная информатика в системе профессионального музыкального образования: учебно-метод. пособие. – Краснодар: Мир Кубани, 2012. – 264 с.

Дебрил-Полоусова Ольга Владимировна,
преподаватель.
Музыкальная студия, г. Либревиль, Франция

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ТВОРЧЕСКОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С НАЧИНАЮЩИМИ ПИАНИСТАМИ

Автор преподает в музыкальной студии. Специфика данного учебного заведения состоит в том, что все музыкальные дисциплины в этом заведении для каждого ученика преподает один педагог. Занятия посещают дети разного

возраста, от дошкольников до подростков, имеющие разный уровень подготовки, разную степень музыкальной одаренности, различные интересы. В основном, это дети, не имеющие опыта музыкальных занятий. Следует отметить, что все они получили различное семейное воспитание, поэтому коллектив получился достаточно разнородный.

Возникает вопрос: как заинтересовать и чем объединить детей в таких условиях, где невозможно следовать академической программе музыкальной школы? Общим знаменателем должна стать сама музыка, которую любят все дети, а единым методом может стать метод творческого музицирования.

Понятие «музицировать» происходит от немецкого *musizieren*, что означает – заниматься музыкой. «В широком понимании – это игра на музыкальном инструменте (инструментах) вообще, а в понимании камерном – исполнение музыки в домашней обстановке» [7, 162].

К музицированию обычно относят различные формы музыкально-творческой деятельности, такие, как чтение нот с листа, подбор мелодий по слуху, аранжировка, импровизация, любительское сочинительство, игра в ансамбле и др.

По мнению И.М. Красильникова, ведущего специалиста в области электронного музицирования: «Исполнение не подразумевает создание интерпретации с концептуальным взглядом на авторский текст и тщательной проработкой деталей. Переработка текста не дорастает до оригинальной композиции по уровню целостности, совершенства музыкальной структуры и образной яркости соответственно» [5, 59].

По мнению известного специалиста-эксперта в области детского музыкального образования Т.Э. Тютюниковой: «Музицирование – это комплексное понятие, которое объединяет все активные проявления детей: пение, музыкально-ритмические движения, игру на детских музыкальных инструментах, а также различные синкретические формы, в которых виды музыкальной деятельности могут творчески сочетаться» [3, 9].

Исторически видоизменяясь, музицирование всегда составляло важную часть музыкальной культуры любого народа, поэтому его поддержка и развитие являются одной из главных задач музыкальной педагогики. Обращение к музицированию активизирует обучение, способствует формированию музыкальных способностей, развивает креативные качества личности.

По убеждению венгерского композитора и педагога Золтана Кодая, к истинной музыкальной культуре можно прийти только путем активных занятий музыкой. «Музыка является настолько специфичным, своеобразным проявлением человеческой души, что передать ее иным языком невозможно». По его мнению, «... только активная музыкальная деятельность, только практика музицирования может явиться основой музыкального воспитания и способна привести к подлинному переживанию-пониманию музыки» [2, 19].

Любительское музицирование отличается от профессиональных форм, прежде всего, тем, что его главной целью являются эстетические переживания, получаемые от исполнения музыки, развлечение, удовольствие, отдых. Кроме этого, музицирование выполняет основные функции художественной деятельности: эстетическую, познавательную, оценочную, преобразовательную, развлекательно-рекреационную и коммуникативную. В этом причина распространенности и разнообразия его видов – от фольклорных традиций инструментальной игры до домашнего музицирования.

Вопрос о музицировании всегда находился в центре внимания музыкальной педагогики, при этом подчеркивалась необходимость использования творческого подхода.

Б.В. Асафьев писал: «Я подчеркиваю слово творчество, потому что считаю, что композиторство не должно ограничиваться специализацией и замкнутым кругом особенно одаренных. Это злейшая ошибка старой музыкальной педагогики» [1, 66].

Л.В. Школяр высказала мысль о значении творческого развития детей: «Способность к творчеству (креативность) следует рассматривать как особое качество личности, характеризующееся способностью к саморазвитию. Отсюда

проистекает потребность в самовыражении, когда ребенок выражает свое отношение к нравственно-эстетическим идеалам, заключенным в искусстве; в самопознании, – когда «исследует» свой духовный мир через музыку; в самоутверждении, – когда через музыкальное искусство он заявляет о себе, о богатстве своей чувственности, о своей творческой энергии» [6, 171].

Согласно одной из педагогических теорий, именно музицирование должно быть положено в основу начального этапа музыкального развития учащихся (К. Орф, Л.А. Баренбойм). К сожалению, в свое время данная точка зрения не получила широкого распространения в практике обучения игре на традиционных инструментах.

На основании вышесказанного мы рассматриваем музицирование как «свободное звукотворческое волеизъявление». Для сохранения творческого характера занятий важнейшей составляющей музицирования должна стать импровизационность.

При выборе методов мы обратились к идеям французского педагога Мориса Мартено. Этот талантливый педагог-новатор принадлежит к когорте организаторов и вдохновителей реформирования музыкального образования, создавших благоприятные условия для педагогических экспериментов в период глобальных его преобразований. Опыт Мориса Мартено, создавшего новаторскую авторскую школу активной музыкальной педагогики, является наиболее ярким образцом современной музыкальной педагогики Франции второй половины XX века.

Его система, вобравшая в себя, наряду с традиционными, новые прогрессивные идеи, является одной из самых интересных и подробно разработанных. В настоящее время методика Мартено остается востребованной педагогами-музыкантами разных стран.

Суть метода Мартено:

- создание на занятиях атмосферы, благоприятной для творчества и импровизации.
- восприятие музыки через движение и жесты;

- ритмическое воспитание должно предварять вокальное;
- концепция постепенного усложнения заданий в ритмическом обучении: в мелодическом обучении и «сольмизации»;
- глобальное и всестороннее воспитание голоса;
- освоение нотной грамоты в тесной связи с музыкальной деятельностью в качестве формализации опыта, а не в виде предварительного изучения;
- сочетание социализации с индивидуализацией личности: музыкальное общение как способ самовыражения через диалог, коллективную импровизацию и творчество.

М. Мартено подчеркивает главную идею своей концепции, заключающуюся в том, что «... важно распознать, сквозь видимое, подобно рентгенологу, все механизмы, которые способствуют формированию хорошего «человеческого резонатора» по отношению к музыке» [4, 87].

В процессе занятий с начинающими исполнителями мы используем творческие практики, основанные на спонтанной и организованной детской импровизации. За основу берутся популярные классические и современные произведения, а также лучшие образцы народной музыки. При этом импровизированные формы детского музыкального творчества находятся в балансе с традиционными видами работы с детьми.

Одним из видов творческих заданий является аранжировка. Наличие в классе электронного фортепиано значительно расширяет творческие возможности урока. Такое фортепиано имеет встроенный банк инструментальных тембров, что позволяет ученикам выбирать различную тембровую окраску произведения, меняя, таким образом, характер его звучания.

Сольное музицирование часто включает импровизации и сочинения учащихся. Сочинение – наиболее серьезный вид творческой деятельности, поэтому здесь необходима грамотная помощь педагога, которая, тем не менее, не должна сковывать инициативу учащихся.

С большим удовольствием дети участвуют также в ансамблевом музицировании, в том числе, с педагогом. Наличие в классе различных

инструментов ритмической группы позволяет создавать собственные композиции. Часто используется игра педагога на гитаре как сольная, так и в ансамбле. В исполнение включаются пение и пластические движения.

Одним из факторов успешности творческого музицирования является выбор репертуара. Педагог знакомит детей с лучшими классическими и народными образцами, не забывая о новинках популярной музыки. Здесь нужно прислушиваться к желаниям учащихся и помогать им в подборе по слуху понравившихся мелодий.

В инструментальном классе постоянно представлена выставка детских рисунков, отражающих их отношение к музыкальному искусству. По ним можно проследить динамику развития интереса учащихся к занятиям, определить черты личности и склонности каждого. Рисунки помогают педагогу выбрать наиболее приемлемые методы работы с каждым ребенком.

Таким образом, процесс работы с начинающими обязательно должен включать формирование разнообразных творческих навыков учащихся, в том числе, навыков подбора по слуху, ансамблевой игры, чтения нот с листа, транспонирования, импровизации и сочинения музыки. Применение методики творческого музицирования не только поможет сделать успешным дальнейшее обучение детей, но и будет способствовать раскрытию их природной музыкальности и воспитанию креативной личности.

Список литературы

1. Буренина А.И., Тютюнникова Т.Э. Тутти: Программа музыкального воспитания детей дошкольного возраста. СПб.: Музыкальная палитра, 2012.
2. Бурякова Л.А. Оригинальные системы музыкального воспитания: метод Мориса Мартено // теория и практика профессиональной подготовки педагогов в условиях современного музыкального и художественного образования: монография / науч. ред. Т.И. Карнаухова. Таганрог: изд-во ТГПИ имени А.П. Чехова, 2015.

3. Карнаухова Т.И. Концертмейстерская подготовка учителя музыки. Таганрог: Изд-во Таганрог. Гос. пед. ин-та, 2006. 96 с.
4. Красильников И.М. Развитие способности учащегося к электронному музицированию // Музыкально-эстетическое образование в социокультурном развитии личности: матер. 1-й междунаро. межвуз. научно-практ. конф. / отв. ред. Р. В. Панкевич. Екатеринбург: УрГПУ, 2001. Т. III. С. 59-61.
5. Музыкальное образование в школе: Учебное пособие для студентов музыкальных факультетов и отделений высших и средних педагогических учебных заведений / Л.В. Школяр, Е.Д. Критская // Под редакцией Л.В. Школяр. М.: Академия, 2001.

Дорошина Лидия Леонтьевна,
преподаватель по классу фортепиано.
Музыкальная студия, г. Форт Майерс, штат Флорида, США

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Материал данного доклада основан, с одной стороны, на изучении системы музыкального образования в США, а, с другой – на описании личных наблюдений и размышлений, связанных с 15-летним педагогическим опытом работы в г. Форт Майерс (Fort Myers) штата Флорида в США.

На начальном этапе обучения в общеобразовательной школе США дети получают элементарные представления о музыкальной грамоте, им предоставляется возможность попробовать поиграть на разных музыкальных инструментах. Затем они могут продолжить занятия музыкой в школьном оркестре, которые есть практически в каждой школе, либо брать частные уроки. В некоторых школах индивидуальные занятия по инструменту включены в школьное расписание.

В американских музыкальных учебных заведениях следующего образовательного уровня (колледжи и университеты) предусматривается

получение степени бакалавра музыки в течение четырех лет обучения. На протяжении двух следующих лет происходит подготовка к степени магистра музыки. Еще три года успешного обучения требуются для получения докторской степени. Стоит заметить, что в США нет четко выраженной грани между колледжем и университетом. Так, степени бакалавра и магистра можно получить и в колледже, и в университете.

Характерно, что в поисках музыкально одаренных абитуриентов члены приемных комиссий отправляются в зарубежные поездки по странам Европы и Азии. Требования вступительных экзаменов неоднородны. В некоторых учебных заведениях, например, в Северо-восточном университете (Бостон) ограничиваются обычными вступительными требованиями – баллами школьного аттестата и языковым тестом, при этом у абитуриентов запрашиваются творческие работы собственного сочинения (из т.н. портфолио).

В знаменитом колледже Беркли вступительный экзамен значительно сложнее, он длится минут тридцать и состоит из нескольких частей. Начинается экзамен с исполнения подготовленной программы, включающей два разнохарактерных произведения – быстрое и медленное (балладу). Интересно, что похвала членов комиссии «круто, молодец» вовсе не означает высокую оценку уровня игры или пения, ее принято говорить всем абитуриентам. К слову сказать, подобное отношение является характерной чертой американской публики любого уровня – слушатели всегда хлопают и хвалят выступление каждого, осмелившегося выйти на сцену, независимо от подготовки и исполняемой программы. Далее предлагается чтение с листа (в музыкальном образовании ему придается особое значение). Если абитуриент проходит первоначальный уровень, ему дают второй и т.д., до того момента, пока он не начнет ошибаться. В любом случае человека ждет поощрение типа: «Не стоит волноваться, ты сможешь этому научиться».

Следующее испытание – проверка чувства ритма. Поступающему прохлопывают и простукивают определенную ритмическую формулу, которую он должен повторить. После этого испытания следует определение аккордов на

слух: лад (мажор – минор), затем называние нот, входящих в аккорды. В случае, если человек затрудняется уточнить состав аккордов, его задание ограничивается определением лада.

В музыкальном колледже Беркли существует еще одна часть экзамена, которая здесь считается главной, – это импровизация. Вначале уточняется тональность, в которой удобнее играть или петь абитуриенту. Затем кто-то из членов приемной комиссии начинает играть обычные аккорды, а поступающий должен импровизировать по предложенной гармонической схеме. Это умение оценивается, пожалуй, даже выше, чем исполнение подготовленной программы. Заканчивается экзамен собеседованием, на котором выясняется мотивация абитуриента, уровень его предыдущей подготовки. Результаты собеседования очень важны и учитываются при поступлении наравне с игрой или пением программы.

Первые четыре семестра посвящаются базовым дисциплинам: сольфеджио, музыкальной теории, игре на инструменте или вокалу. Спустя год каждый студент начинает осваивать избранную специализацию. Например, специализация по сочинению современной музыки и продюсированию предусматривает изучение законов, правил сочинения, мастерства аранжировки, освоение навыков работы в студии. Внимание преподавателя-продюсера на занятиях со студентами нацелено на слушание, оценивание совпадения студийной записи с задуманным, он вносит изменения в партии, руководит всем процессом создания аранжировки. Главная его роль – найти уникальное звучание для конкретного произведения (песни). Управляет микрофонами и электроникой отдельный специалист – инженер по звуку.

Индивидуальный характер обучения не обязывает студентов точно следовать рекомендациям педагога, наоборот, креативный подход всячески приветствуется. Он может проявляться, например, в аранжировке песен, написанных в стиле поп-музыки, когда студенты получают задание «преобразить» их с помощью изложения в других стилях – рока, фанка, баллады. Задача каждого студента – расписать партии для каждого инструмента

с учетом особенностей фактуры и тембра в предложенных стилях, применяя ранее полученные теоретические знания.

Специализация по новейшим неакадемическим музыкальным направлениям была и остается особенностью колледжа Беркли. С самого начала создания в колледже преподавался курс джазовой музыки, а первым почетным доктором стал в 1971 году Дюк Эллингтон. Среди специализаций в колледже – киномузыка и авторская песня (англ. *songwriting*), среди возможных профильных инструментов – банджо, мандолина, ручная перкуссия, в 1999 году был открыт учебный курс хип-хопа [https://ru.wikipedia.org/wiki/Музыкальный_колледж_Беркли].

Получение диплома по музыкальному образованию в США не гарантирует устройства на работу, на ее поиск молодым специалистам дается один год. Для получения работы (рабочей визы) музыканты, обладатели Сетификата Performance, должны составить карту концертного тура с географией всех мест, в которых им предстоит выступить в течение трех лет. Помимо этого, необходимо издать свой альбом и поместить его в систему iTunes (бесплатно распространяемый медиаплеер для организации и воспроизведения музыки и фильмов). Последнее не является проблемой, главная задача – это выпуск альбома. Обладателям диплома со специализацией по сочинению современной музыки и продюсированию этот путь значительно облегчен – нужно просто найти место предстоящей работы на протяжении ближайших трех лет.

Кстати, высокий уровень владения английским языком для студентов-музыкантов из других стран в США не является определяющим. Однако для студенческой визы непосредственно перед отъездом необходимо пройти международный экзамен по английскому языку как иностранному TOEFL (Test of English as a Foreign Language), основная цель которого – оценить уровень подготовки тех, для кого английский не является родным языком. Необходимо набрать количество баллов не ниже, чем то, которое требует конкретный колледж или университет. Каждое учебное заведение устанавливает свой

уровень баллов (обычно это 520–560 баллов для TOEFL PBT или 80-100 баллов для TOEFL iBT).

Практика показывает, что некоторые одаренные музыканты могут быть приняты без знания языка, так как владение международной музыкальной терминологией способно во многом смягчить языковой барьер.

Что касается стипендий, то многие американцы получают поддержку государства. Иностранные студенты могут претендовать на стипендию, начиная с четвертого семестра. Стоимость обучения для иностранных студентов составляет примерно 22000 долларов в год; оплата жилья и питания – примерно 11000–12000 долларов.

Отдельно хочется обозначить моменты, связанные с особенностями процесса музыкального образования в колледже г. Форт Майерс, свидетелем которых является автор этих строк. Это чисто наблюдательный опыт, который, тем не менее, позволяет сделать вывод о формах обучения, уровне подготовки, специфике требований. Так, в конце каждого семестра студенты колледжа сдают экзамены по избранной специализации (фортепиано, скрипка, виолончель, вокал), по результатам которых им присваивается соответствующий образовательный уровень. Характерно, что членами жюри назначаются не педагоги колледжа, готовившие студентов, а преподаватели «со стороны», соответственно, объективность оценивания исполнения значительно возрастает. Принцип объективности соблюдается и при игре инструментальных концертов, когда первую партию клавирной версии предлагаемого концерта исполняет студент, при этом вторая (оркестровая) партия поручается не педагогу, а приглашенному музыканту. В отличие от отечественной системы, по окончании учебы в США студент может получить диплом только исполнителя или только концертмейстера.

Особо следует выделить высокие требования, предъявляемые к студентам этого колледжа по еще одному профилирующему предмету – чтению нот с листа. Два независимых эксперта-экзаменатора фиксируют свои замечания по этим двум испытаниям с целью подытоживания профессионального уровня

экзаменующихся и их соответствия присваиваемому образовательному уровню. Любопытно было узнать о том, что в колледже существует групповая форма занятий по инструменту. Вначале это вызвало, как мне тогда казалось, справедливое удивление и даже недоумение, но спустя некоторое время у меня была возможность убедиться в высоком уровне игры выпускников колледжа, и, следовательно, вопросы к форме проведения занятий отпали сами по себе.

Что касается моей личной преподавательской деятельности в США, она ограничивается небольшой студией в г. Форт Майерс, где я даю частные уроки фортепиано. Возраст учащихся, уровень их музыкальных способностей – самый разный. Я предпочитаю заниматься со взрослыми, которые мотивированы, занимаются с большим энтузиазмом и порой достигают замечательных успехов. Это касается всех: и тех, кто занимался раньше, и тех, кому приходится начинать «с нуля». Люди начинают заниматься музыкой в зрелом возрасте, и мне очень импонирует то, что при этом они не испытывают стеснения. Как правило, уроки фортепиано длятся 30 или 45 минут и проводятся один раз в неделю. Сюда входит изучение элементарных понятий по теории, сольфеджио, музыкальной литературе. Нехватка времени, отводимого на индивидуальное обучение, компенсируется большим выбором различных обучающих компьютерных игр и программ, предоставляемым профессиональными интернет-сайтами.

Естественно, мне приходится искать подход к каждому отдельному ученику с учетом его личности, возраста, привычек, темперамента, интересов и т.д. Это требует обращения к новым методикам, поиска соответствующей музыкальной литературы, умения составить индивидуальную программу обучения каждого ученика. В этом плане большим подспорьем являются освоенные в студенческие годы (в стенах Таганрогского музыкального училища, затем ТГПИ, впоследствии в Донецкой музыкальной академии им. С.С. Прокофьева) основы отечественной фортепианной методики. Вместе с тем, я ориентируюсь на содержание постоянно издаваемых многочисленных современных учебников, в которых содержится распределенный поурочно

инструктивный и художественный материал. Пособия, предназначенные для детской и взрослой аудиторий, с музыкальным репертуаром для различного уровня подготовки очень привлекательны и по форме, и по содержанию.

Естественно, что все эти задачи требуют постоянного совершенствования языка, постоянного общения с коллегами-музыкантами. Членство в Международной ассоциации учителей музыки, в которой я прошла профессиональную сертификацию, позволяет постоянно повышать профессиональный уровень. Это происходит благодаря регулярному (раз в месяц) посещению концертов, конкурсов, мастер-классов, участию в педагогических конференциях. Такие формы своего рода повышения квалификации предусматриваются системой непрерывного музыкального образования учителей музыки на протяжении всей жизни. Большим подспорьем педагогам служит официальный журнал «Учитель музыки», издаваемый Национальной ассоциацией музыкальных учителей.

Распространенность частной практики в области музыкального образования США во многом базируется на высокой репутации преподавателя и статусе музыкальной культуры в обществе. Этим объясняется готовность родителей учеников и большого числа взрослых учеников оплачивать уроки, независимо от конечной цели обучения (профессиональная карьера, любительство). В этом кроется и секрет почитания музыкальной деятельности (можно сказать, самодеятельности) большого отряда любителей музыки, существование которого является определяющим культурного уровня общества в целом. В США большое распространение получили любительские музыкальные клубы, в которых регулярно проводятся концерты, как членов клуба, так и приглашенных артистов. Сближению людей способствует теплая, дружелюбная атмосфера, царящая на творческих встречах, общие обеды. При клубах, как правило, существуют любительские хоры, выступление которых пользуется большой популярностью у публики.

Если говорить о распространенности классической музыки в культурной жизни, необходимо упомянуть роль приходских храмов многочисленных

конфессий США, которые регулярно включают в свой репертуар (в том числе, непосредственно во время мессы) шедевры вокальной и инструментальной музыки. Каждый храм оснащен инструментами (органы, рояли) самого высокого качества. В православных храмах, по обыкновению, звучит исключительно вокально-хоровая музыка. В течение многих лет сотрудничества с различными приходами г. Форт Майерс автором этих строк исполнен огромный пласт произведений для фортепиано и органа, а также большое число вокальных и инструментальных произведений в сотрудничестве с певцами, виолончелистами, гитаристами, гобоистами, кларнетистами и др. Прихожане имеют возможность приобщаться к духовным и светским сочинениям Баха, Моцарта, Гайдна, Генделя, Бетховена, Брамса, а также Орфа, Бартока, Бриттена.

Ни для кого не секрет, что, обращаясь к образцам классической музыки в работе с учениками, мы считаем их более ценными по сравнению с поп-музыкой. Отчасти это можно связать с тем, что композитор-классик в выражении своих мыслей не повторяется, одна и та же интонация выражается по-разному: в различных динамических оттенках, регистрах и т.д. Массовая же музыка по преимуществу строится на простом повторении звуковых и ритмических формул, что ограничивает слушателя, обедняет его музыкальный багаж. Кстати, термин «современная музыка» в Америке, чаще всего, относится к массовой музыке, которая пользуется наибольшим спросом и которую проще всего продать.

По существу говоря, мы ставим вопрос не о плохой и хорошей музыке, а о качестве любой музыки, независимо от ее жанра. В этом плане наработки США в области организации музыкального образования, культуры производства и потребления современной массовой музыки актуальны для нашей страны. Оно подразумевает не только углубленное музыкальное образование в сфере массовой музыкальной культуры, но и познание правил и принципов ведения бизнеса в этой сфере. Интернациональные контакты, тесное знакомство с особенностями системы музыкального образования в США в плане ее четкой нацеленности на практику применения могли бы придать развитию современной массовой музыкальной культуры в России новые грани.

Колоскова Инна Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории,
методики и организации социально-культурной деятельности.
*ГАУ ДПО «Волгоградская государственная академия последипломного
образования», г. Волгоград, Россия*

ПЕРЕЖИВАНИЕ КАК ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Предметом анализа в данной статье является взгляд на категорию «переживание» как процесс, без которого восприятие мира, субъективное отношение к миру, было бы невозможным, потому что переживание влечет за собой такое качество как «со-переживание», т.е. способность человека чувствовать окружающий мир, другого человека, самого себя по отношению к другим. Важность формирования способности к сопереживанию у детей дошкольного возраста нашла свое отражение в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, да и в целом, задача педагогов и родителей воспитать человека, ответственного и переживающего за свою судьбу, за судьбу своих близких, своей Родины.

Однако у данного понятия есть и другое свойство, которое характеризуют переживание как слишком чувствительное отношение к действительности, когда человек не в силах справиться со своими переживаниями, они становятся его определяющей и направляющей силой и мешают трезво оценивать ситуацию и принимать разумное решение. Поэтому важно, чтобы человек обладал с одной стороны чуткостью, а с другой умением сдерживать себя и не поддаваться эмоциям. Можно ли воспитывать «умные эмоции»? Как направить переживание в сторону развития благородных чувств и какими средствами может пользоваться педагог, когда он затрагивает такую тонкую и невидимую грань, как душа человека?

Русское слово «переживание» происходит от глагола *переживать*: *пере* + *жить*. *Живу* – от древне-русского житии. В словаре С.И. Ожегова, мы находим, что переживание – это «душевное состояние, вызванное какими-нибудь сильными ощущениями, впечатлениями». Таким образом, в слове «переживание» отображается процесс жизни или жизнь души. Либо это слово используется в контексте «проживания» и тогда выделяется процесс перехода из одного состояния в другое.

Сущность переживания в отечественной психологии впервые раскрыл Л.С. Выготский. Переживание в его понимании – это единица, которая «во-первых, наиболее полная (в сравнении с другими) величина в структуре сознания, во-вторых, это динамическая, то есть движущая поведением, величина, в-третьих, в ней представлена личность в социальной ситуации развития» [2, 79]. Другой отечественный психолог С.Л. Рубинштейн видит переживание как идею единства аффекта и интеллекта. При этом особо подчеркивает, что «в переживании на передний план выступает не само по себе предметное содержание того, что в нем отражается, познается, а его значение в ходе моей жизни – то, что я это знал, что мне уяснилось, что этим разрешились задачи, которые передо мной встали, и преодолены трудности, с которыми я столкнулся» [5, 11]. На основании трудов этих ученых, можно сделать вывод, что переживание – это внутреннее состояние индивида, поскольку человек всегда находится в стадии переживания чего-то и оно становится средством понимания смысла бытия. При этом знание опосредовано переживанием, оно как бы производно от переживания, в зародыше содержится в каждом переживании.

Переживание как феномен культуры, рассматривает Б.М. Теплов. Он осветил природу переживаний человека как способность общения личности с миром духовной культуры. Согласно Теплову, переживание – это не просто эмоция, а особое образование в виде эмоционально испытываемого понимания смыслов и ценностей культуры [6].

Ф.Е. Василюк определяет переживание как деятельность, происходящую во внутреннем мире человека, способную установить смысловое соответствие, т.е. переживание связывает сознание и бытие и повышает осмысленность жизни [1, 28-29]. И хотя внутренняя деятельность переживания не тождественна внешней (предметной) деятельности, тем не менее, они зависимы друг от друга. Переживание присутствует во всякой деятельности человека: сама деятельность является проявлением того или иного качества переживания, его творческим исходом – переживание порождает ту или иную деятельность. Другими словами, внутренняя деятельность порождает и наполняет внешнюю. Рождённый переживанием смысл в дальнейшем осуществляется в предметной деятельности.

Таким образом, сама внешняя (предметная) деятельность является производной переживания, оно часть этой деятельности. А само переживание раскрывается в предметной деятельности, как семя раскрывается в ростке: семени уже нет, но растение является этим прорастающим семенем.

Исходя из описанных взглядов ученых на природу переживания, становится понятным, что переживание можно рассматривать: как *состояние*, которое рождает чувства, эмоции, ощущения, возникающие в определенных отношениях с миром и проявляющиеся в поведении человека; как *отношение*, проявляющееся во взаимодействии человека со всем миром, с природой, с обстоятельствами и событиями своей жизни, – они непрерывно наполняют переживание человека и побуждают его откликаться на происходящее всем своим существом; как *деятельность*, которая порождает связь с миром через чувства, состояния и действия.

Итак, переживания рождаются из включения в жизнь человека и осмысливаются как значения своего опыта.

Для нас важно понять педагогическую ценность переживания, как оно влияет на воспитание человека, и какое место занимают в структуре личности, если рассматривать устройство человека с точки зрения трехсоставности: тело-душа-дух. Иерархическая структура личности свойственна как взрослому

человеку, так и ребенку, но как подчеркивает В. Зеньковский, соотношение психических сил у ребенка и взрослого разное. Дитя только приобретает волевой опыт и раскрывает перед собой путь свободы, в то же время детский интеллект, постепенно накапливая материал для познания, облекается в разные формы мышления, с помощью которого ребенок овладевает культурным богатством, позволяющим творить свою жизнь. Но это медленный и неспешный процесс, который подготавливается развитием эмоциональной сферы ребенка. «Дети экспансивнее, непосредственнее, горячей переживают свои эмоции, чем взрослые, и богатство эмоций, их свежесть и подвижность, их сила и страстность кладут свою печать на все процессы в детской душе. Самые эмоции, со стороны своего психического содержания, еще недостаточно выявляют идейную, смысловую свою насыщенность, дети не могут еще психически овладеть содержанием своих чувств, потому что та сила, которая служит средством психического выражения чувств, еще находится лишь в процессе развития» [3, 165]. Автор подчеркивает, что для развития духа в человеке необходима связь духовной сферы и эмпирического (душевно-телесного) начала. Именно такая подлинная целостность составляет жизнь человека. «В различном соотношении этих двух сфер в человеке и лежит источник различия фаз в развитии ребенка – а самая последовательность этих фаз определяется энтелехийно устремлением духовного начала к выражению в эмпирию, в этом смысле имеющей инструментальное значение в смысле ее подчиненности путям духа» [3, 178]. На основании этих слов можно сделать вывод, что духовная организация в ребенке такова, что он может воспринимать объект целостно на телесно-душевно-духовном уровне, но такая способность заложена на еще не осознанном уровне. Развитие этого дара принадлежит процессу переживания, с помощью которого, ребенок сначала осознает эмоции, учится понимать чувства свои и других, выражает свое отношение, в виде отклика на происходящее, и проявляет эти чувства в деятельности, в виде способности к творческому преобразованию мира.

Далее необходимо ответить на вопрос, насколько переживания вписываются в опыт жизни ребенка в раннем периоде развития и как они влияют на процесс художественно-эстетического развития?

Дитя раннего возраста принадлежит целиком власти эмоций и чувств, умение совладать ими находится пока в стадии формирования. Любое эмоциональное проявление – это еще пока не переживаемое чувство, но уже потенциал для накопления опыта и дальнейшего обобщения и формирования на их основе высших чувств. Для малыша субъективное переживание слито воедино с объектом переживания. Неосознанность целостного восприятия образа, о котором говорилось ранее, проявляется в слитности объекта переживаний с самим собой, отношения к этому объекту отождествляется с самим объектом переживаний (особенно это проявляется при восприятии детьми произведений искусства). Ребенок развивается умственно и физически быстрыми темпами, и каждая стадия имеет свои задачи, стимулировать решение этих задач важно для развития.

Успех в эмоционально-чувственном воспитании 2-3-летних малышей обеспечивается, прежде всего, тем, что взрослый понимает особенности данного возраста. Доверчивость и непосредственность детей этого возраста позволяет легко включить их в совместную со взрослым практическую деятельность. Они эмоционально реагируют на добрый, неторопливый тон взрослого, с удовольствием повторяют за ним слова и действия. Задача при обучении детей раннего дошкольного возраста – заложить первые ориентиры в мире красоты и добра. По мнению ученых, исследовавших период раннего развития (Л. Выготский, Д. Эльконин, А. Леонтьев, В. Мухина, Л. Венгер, Ж. Пиаже, К. Левин, Г. Олпор, Г. Доман, М. Ибука, С. Лупан и др.), правильное развитие мозга предполагает не форсирование раннего обучения, а, скорее, создание потенциала для последующего обучения. Такой потенциал заложен в создании взрослыми художественно-эстетической среды, где ребенок может погрузиться через переживание в познаваемый мир целостно, т.е. воспринять объект в его многогранности и трансформируемости. На важность среды в

развитии переживаний указывал Л.С. Выготский. Он указывает, что «в переживании дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, с другой – особенности моей личности, ... среда приобретает направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, то есть к изучению среды, которая переносится в значительной степени внутрь самого ребенка» [2, 383].

Ребенок очень легко может представить себя, например, капелькой дождя и идти за взрослым в раскрытии этого образа. Задача художественно-эстетической среды обеспечить ему это вхождение. Для того, чтобы услышать капельку, нужны подходящие музыкальные инструменты или сделанные своими руками, чтобы увидеть капельку, нужны краски и замечательные нарисованные истории, чтобы почувствовать капельку, нужна музыка, под которую можно представить и преобразиться, холодность или теплоту капельки можно пробовать через ощущение, затем создать хоровод капелек, который преобразуется в лужу. И вот капельки стали узнаваемым эмоционально насыщенным образом, к которому у малыша свое на данный момент отношение.

Ведущим фактором в развитии ребенка этого возраста является конкретный образ предмета, и показ взрослого как с этим предметом действовать. Слова должны следовать за ними – тогда ситуация в целом становится понятной малышу, усваивается им. Ребенок учиться у взрослого придумывать, находить необычное в уже привычном окружении. Так происходит с погружением ребенка в музыкальный мир. Поскольку это период запечатления и исследования окружающего мира, то с помощью взрослого и специально организованной художественно-эстетической среды для ребенка, малыш открывает для себя окружающий музыкальный мир. Организация художественно-эстетической среды со стороны педагога или родителя заключается в том, что они сами должны посмотреть на этот мир с удивлением, увидеть в нем интересное и необычное, рассматривать его как возможность к преобразованию и творчеству. И тогда оказывается, что мир окружен разными

предметами, которые могут звучать как ветер или вьюга, петь как птички или как киска, могут стучать как дождик или как град. Могут шелестеть как ветерок или как листики на деревьях. Все это можно не только услышать, но и воспроизвести, можно играть металлическими ложками и бряцать крышками от кастрюли, тогда открыть для себя тайну металлического звука, звящего, призывного, холодного или героического. А еще можно услышать сухой или трескучий деревянный звук или хрустальный и прозрачный стеклянный, рассказывать с ними сказку по волшебную снежинку, которая стала подснежником. А еще про дождик, который весной совсем звучит не так, как осенью, только надо это услышать, а для этого надо обрадоваться весне, вдохнуть ее ароматы, и найти звуки капли на музыкальных инструментах и, конечно, улыбнуться. Представить себя цветочком в лесу, распускать лепесточки и тянуться к лучам солнышка, или качаться от ветерка на весеннем лугу, дотрагиваться листиками до другого цветочка (идеально, если этим цветочком будет мама) и кружиться с ним под «Вальс цветов» П.И. Чайковского – так весело и так красиво!

В такой слитности ребенка с объектом переживаний, через отождествление с ним, происходит развитие динамической и содержательной сторон эмоционально-чувственного развития. Развитие содержательной стороны чувств малыша происходит за счет расширения и углубления знаний об окружающем его мире, о значении предметов и явлений, о социально-культурных нормах выражения этих чувств. Динамическая сторона эмоционально-чувственного развития проявляется в том, что чувства становятся более глубокими, характеризуются осмысленностью и продолжительностью, частотой возникновения переживаний.

Таким образом, развитие эмоционально-чувственной сферы ребенка раннего возраста через переживание позволяет ему накопить опыт, как самих эстетических переживаний, так и опыт своего отношения к ним, что ведет к развитию других психических процессов, в частности речи. Дети, осознавая

свои чувства и эмоциональные проявления, учатся не только проговаривать их, но и управлять ими, т.е. зарождается качество, которое очень пригодится им в следующие периоды их жизни.

Отвечая на поставленный ранее вопрос, можно сказать, что переживание рождается из эмоций, чувств и ощущений, которые в свою очередь формируют отношение человека к окружающей действительности и проявляются в активной и сознательной деятельности. Переживания доступны малышу в период раннего развития, более того, насыщенность жизни ребенка эмоциональными переживаниями позволяет ему накапливать опыт установления отношения с миром. Однако происходить этот процесс может только в специально организованной художественно-эстетической среде, где ребенок через слитность с объектом переживаний может почувствовать многогранность познаваемого образа, а с помощью формирующегося отношения к нему может творчески преобразовывать познаваемый предмет или образ, что ведет к развитию эмоционально-чувственной и волевой сфер малыша.

Список литературы

1. Василюк Ф.Е., Психология переживания. М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928)// Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1991. № 4.
3. Зеньковский В.В., Проблемы воспитания в свете христианской антропологии, Фонд «Христианская жизнь», Клиффорд 2002 г., – с. 165.
4. Петровский А.В. Общая психология. 2 изд, доп и перераб. – М.: Просвещение, 1976–479 с.
5. Рубинштейн С.Л., Основы общей психологии. 2-е изд. (1946г.) – СПб.: 2002 - 720 с
6. Теплов Б.М., Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, с. 51).

Родина Татьяна Борисовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая теоретическим отделом.
*ГБУДО «Детская школа искусств имени А.А. Алябьева»,
г. Москва, Россия*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ Д.Б. КАБАЛЕВСКОГО И ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ (МУЗЫКОВЕДЧЕСКИЙ АНАЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Д.Б.Кабалевский – человек, жизнь которого была в значительной мере посвящена детям. Он вошел в историю как замечательный композитор, писавший для детей, и как музыкант-педагог, сделавший очень много для музыкального просвещения подрастающего поколения. Не будет преувеличением сказать, что просветительская деятельность Д.Б. Кабалевского повлияла на содержание современного образования будущих учителей музыки. Что же мы восприняли от Дмитрия Борисовича? Какие его идеи продолжили?

Главные идеи таковы. Путь ребенка к музыке лежит через освоение музыки. Освоить музыку помогает учитель: он направляет этот процесс, помогает овладеть активными формами музицирования (пение, игра на детских инструментах) и учит, как слушать и понимать музыку, готовит восприятие музыки, рассказывая о ней. Каким мастером в этой области был Д.Б. Кабалевский, могут судить те, кому посчастливилось посещать проводимые им уроки музыки и концерты: Дмитрий Борисович мастерски комментировал, исполняемые произведения. Это был всегда серьезный разговор о музыке и всегда доступный и интересный для школьников. Выступления Д.Б. Кабалевского послужили образцом того, как надо вводить учеников в мир музыки. Он считал, что успех в этой работе есть тогда, когда учитель профессионально образован, в частности, в области музыкознания.

Большую роль музыковедческой подготовки для практической работы школьного учителя отмечал еще Б.В. Асафьев. Известны его слова о том, что «музыкальный педагог в общеобразовательной школе должен быть и

теоретиком, и регентом, но в то же время и музыкальным историком, и музыкальным этнографом, и исполнителем, владеющим инструментом, чтобы всегда быть готовым направить внимание в ту или другую сторону» [1, 47]. Сходная позиция и у Д.Б. Кабалевского. Он писал: «Круг знаний и навыков, которыми должен обладать квалифицированный учитель музыки, хорошо известен. Помимо общепедагогической подготовки, он обязательно должен уметь играть на фортепиано (на баяне или аккордеоне), владеть четкой и выразительной дирижерско-хоровой техникой, уметь петь, он должен иметь подготовку в области теории и истории музыки, уметь транспонировать по нотам и на слух, подобрать несложное сопровождение к мелодии» [3, 30].

Известно, что вслед за Б.В. Асафьевым Д.Б. Кабалевский предостерегал учителей музыки от чрезмерного «теоретизирования» на занятиях музыкой в общеобразовательной школе, подчеркивая, что здесь в центре внимания должна быть сама музыка, а не научные музыковедческие дисциплины, раскрывающие ее специфику. Однако оба ученых-музыканта, как следует из приведенных цитат, говорили о музыковедческой подготовке школьного учителя музыки как важной составляющей его профессиональной деятельности. Д.Б. Кабалевский также считал профессионально значимым умение школьного учителя адаптировать научные знания, учитывая возрастные особенности школьников.

Процесс обучения музыковедческим дисциплинам на музыкальном факультете всегда строился с ориентиром на лучшие достижения музыкознания и – в то же время – с учетом специфики профессиональной деятельности выпускников музыкального факультета.

Рассмотрим, как данный принцип воплотился в процессе формирования важных профессиональных – аналитических музыковедческих – умений у будущих учителей музыки. Они важны потому, что школьный учитель, рассказывая детям о том или ином музыкальном произведении, должен уметь определить и характер его

образности, и использованные при этом средства музыкальной выразительности, и стилевые черты. Перед ним стоит трудная задача: говорить о достаточно сложных вещах просто (но при этом, не искажая их сути!), в доступной для школьников форме, нацеливая их на «схватывание», по словам Д.Б. Кабалевского, «самого существенного». Немалую роль здесь играет способность учителя самостоятельно анализировать ткань музыкальных произведений с музыковедческих позиций. Пригождается она и при отборе материала, предназначенного для использования на уроке, и во внеклассной работе, и при осуществлении исполнительского анализа произведения (составной частью которого непременно является анализ музыковедческий), которое учитель считает необходимым исполнить на занятии. Известно, что без такой предварительной работы исполнение музыки неизбежно оказывается сниженным, так как «исполнитель, не отдающий себе никакого отчета в художественных средствах, конструкции того, что он исполняет, обречен на воспроизведение музыки вслепую. Он повинуетя голосу одной лишь интуиции, которая и может оказаться достаточной для зрелого полноценного исполнения, а может и не спасти» [6, 361]. Таким образом, владение умением музыковедческого анализа является для учителя музыки очень важным, а формируется оно, прежде всего, в процессе освоения таких музыкально-теоретических дисциплин, как гармония, полифония, анализ музыкальных произведений.

Подчеркнем, что цели освоения этих учебных дисциплин как раз содержат и требование овладения соответственными научными основами, и ориентир на деятельность школьного учителя музыки. Цели упомянутых учебных дисциплин таковы: сформировать у будущих учителей музыки практически значимые умения и навыки, дать представление об основных закономерностях многоголосного изложения как важного художественно-выразительного и формообразующего средства музыки [2, 142]; овладеть умением сочинять аккомпанемент к песенной мелодии; дать знания,

необходимые для самостоятельного и научно обоснованного анализа музыкального произведения в единстве его содержания и художественной формы и раскрыть методiku этой работы; выработать умение правильно оценивать достоинства музыкального произведения и определять возможности его использования в музыкально-образовательной работе со школьниками в классной и внеклассной работе[4, 199].

Анализируя музыкальное произведение, рекомендуется исходить из выявления, в первую очередь, того **что** сделано (каковы характер и музыкальная образность произведения), а затем определять **как** (с помощью каких средств музыкальной выразительности) создан тот или иной музыкальный образ. Таким образом, музыковедческий анализ произведения предполагает определение характера и интонационных особенностей музыки, типа и вида его фактуры, рассмотрения многоголосной музыкальной ткани как многоуровневой системы. Многоуровневый системный анализ многоголосной ткани, разработанный М.И. Ройтерштейном, включает в себя поочередное рассмотрение ее звуковой основы, созвучий, их последований и складывающейся в результате музыкальной формы [5, 8]. На основе этого анализа делается вывод о наиболее типичных чертах того или иного музыкального стиля. С этих позиций изучаются произведения разных стилей – от древности до наших дней. Музыкальные произведения анализируются в историко-стилистическом контексте с выявлением типических и индивидуальных черт в многоголосии.

У настоящего системного подхода к анализу музыкального многоголосия есть еще одно важное достоинство: описание его уровней по существу является планом самостоятельной работы студентов, столь важной для будущей профессиональной практической деятельности. Кроме того, известно, что грамотно составленный и корректно примененный план работы становится важным средством, направляющим, организующим и активизирующим работу

мышления. Ведь в этом случае пути решения учебной задачи, основные его «вехи» предлагаются в готовом виде, что позволяет студенту сразу сосредоточиться на анализе материала в заданном ракурсе. Понятно, что при таком подходе в процессе любой практической – в том числе и аналитической – работы усиливается рациональное, интеллектуальное начало, которое позволяет оптимизировать ее выполнение и повысить результативность.

Такой подход к формированию аналитических умений не только дает положительный итоговый эффект, но и способствует значительному расширению кругозора, повышению профессионального уровня студентов музыкальных факультетов педагогических вузов, что является практическим воплощением педагогических воззрений Д.Б. Кабалевского в ходе обучения будущих учителей музыки.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе // Б. Асафьев. О музыкальном просвещении и образовании. – М.: Музыка. – Л., 1973. – с. 47-60.
2. Дубинина А.В., Родина Т.Б., Одиноква И.Н., Подъяблонская Л.Р. Гармония и полифония (многоголосие) // Историко-теоретическая подготовка учителя музыки: Программы дисциплин предметной подготовки по специальности 030700 – Музыкальное образование. М.: Флинта: Наука, 1999. – С.142-181.
3. Кабалевский Д.Б.. Основные принципы и методы программы по музыке // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа. Дрофа. М.: Дрофа, 2001.
4. Ройтерштейн М.И. Анализ музыкальных произведений // Историко-теоретическая подготовка учителя музыки: Программы дисциплин предметной подготовки по специальности 030700 – Музыкальное образование. М.: Флинта: Наука, 1999. – С.199-207.

5. Ройтерштейн М. И. Введение в анализ гармонии. – М., МГПИ, 1984.
6. Цуккерман В.А. Теория музыки и воспитание исполнителя // Музыкально-теоретические очерки и этюды. М., Советский композитор, 1970. – с. 351-408.

Рябченко Ирина Викторовна,

кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования.

КРООДО Центр творческого развития «Диалог», г. Курск, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Период дошкольного детства – важный этап в процессе становления и развития личности, когда формируются основные личностные качества ребёнка, нравственные нормы и моральные представления (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Это период активного освоения мира через взаимодействие с ним, через общение в процессе той или иной деятельности, способствующее познанию себя, адекватной самооценке. Развитие эмоциональной сферы ребёнка, расширение опыта эстетических переживаний в процессе приобщения к мировой культуре и искусству на этом этапе становления личности сегодня выступает приоритетным направлением дошкольного образования, что предполагает создание системы педагогического сопровождения художественно-творческого развития ребёнка в условиях интеграции и взаимодействия искусств.

Искусство, являясь полифункциональным феноменом культуры, не только оказывает большое влияние на формирование мировосприятия и мироощущение, но и способствует активизации творческих способностей, формированию художественно-образного мышления и воображения. Нельзя не отметить огромный потенциал искусства в процессе формирования и развития

личности, способной воспринимать, понимать, анализировать и преобразовывать красоту не только окружающего мира, но и подлинного искусства: музыкального, художественного, поэтического, архитектурного, хореографического (Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Д.Б. Кабалевский, А.Н. Леонтьев, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов).

Между тем, годы детства характеризуются легкостью привыкания к непривычному, подвижностью воображения. Детство замечательно неиссякаемыми творческими попытками, которые произвольны, жизненно необходимы и требуют от ребенка активизации воображения и изобретательности. Это уникальный период человеческой жизни, когда творчество становится естественным способом существования (Н.А. Ветлугина, Б.М. Теплов, Л.С. Выготский). В этой связи значительно возрастает необходимость в инновационных педагогических технологиях эстетического образования дошкольников, направленных на раскрытие, развитие и реализацию их творческого потенциала (Э.П. Костина).

Рассматривая взаимодействие искусств и их интеграцию как наиболее эффективный метод оптимизации качества художественно-эстетического развития ребёнка, методологической базой которого выступает концепция полихудожественного развития Б.П. Юсова, считаем необходимым включение в образовательное пространство следующих видов художественной и художественно-творческой деятельности:

- зрительно-слуховое восприятие художественных, музыкальных, поэтических, хореографических и т.д. произведений искусства;
- интерпретация воспринимаемых художественных образов в разных видах художественно-творческой деятельности;
- создание собственных художественных образов средствами разных видов искусств;

- анализ произведений искусства, результатов художественно-творческой деятельности;
- овладение полихудожественным образовательным пространством, разнообразными материалами для передачи художественного образа.

По нашему мнению, синтез искусств в процессе непосредственной образовательной деятельности позволяет не только создавать художественно-эстетическую среду, способствующую творческой самореализации ребёнка, но и реализовать творческую активность педагога, решая многие актуальные проблемы педагогики искусства и психологии, среди которых считаем необходимым выделить следующие:

- создание атмосферы творческого переживания и художественного перевоплощения, импровизации;
- формирование опыта восприятия и анализа произведений искусства;
- организация игровых ситуаций для проявления творческих способностей в различных видах художественно-творческой деятельности;
- накопление опыта самостоятельных художественно-творческих проявлений.

При этом, творческую самореализацию мы рассматриваем как процесс раскрытия и эффективного использования личностью своего творческого потенциала, своих задатков и способностей в различных видах деятельности, осуществляемых в условиях свободного выбора. Говоря о детях старшего дошкольного возраста, мы определяем творческую самореализацию как личностно значимую деятельность ребёнка, в процессе которой он предъявляет окружающему миру свои переживания, эмоции и чувства средствами музыкальной и художественно-творческой деятельности.

В отечественной и зарубежной науке рассматриваются возможности разных видов художественно-творческой деятельности дошкольника, способствующие развитию его воображения, позволяющие ребёнку в

сотрудничестве со взрослым пройти определённый этап вхождения в человеческую культуру. Это предполагает создание оптимальных условий для полноценного художественно-творческого развития ребёнка в полихудожественной среде, что подразумевает построение особой модели педагогического сопровождения художественно-творческого развития ребёнка в опоре на следующие принципы:

1. Систематическое отслеживание уровня творческого и эмоционального развития ребёнка, его способности к овладению новыми навыками и умениями с помощью различных диагностических исследований, что позволяет педагогу, планируя работу, анализировать её эффективность и определять дальнейшее направление своей педагогической деятельности.

2. Учёт интересов ребёнка, условий его жизнедеятельности, социального окружения и психофизиологических особенностей развития, склонности к каким-либо видам художественно-творческой деятельности, способствующим раскрытию творческого потенциала дошкольника, активизации его творческой активности.

3. Создание художественно-эстетической развивающей среды с помощью целого комплекса технических и психолого-педагогических средств, способствующих художественному, эмоциональному и творческому развитию каждого ребёнка.

4. Создание в процессе интегрированной музыкальной образовательной деятельности атмосферы психологического и эмоционального комфорта, проектирование ситуаций успеха для каждого субъекта образовательного процесса, способствующих формированию устойчивого интереса к художественно-творческой деятельности и развитию творческого воображения, нестандартного мышления.

5. Формирование потребности в художественном творчестве, в реализации своих внутренних потенций, в предъявлении своего внутреннего мира выразительными средствами разных видов искусств.

6. Предоставление каждому участнику педагогического процесса свободы выбора и самостоятельности в принятии решений, признание педагогом уникальности каждого ребёнка, его состоятельности в индивидуальных творческих проявлениях, поддержание уверенности в себе и личностной значимости.

В ходе исследования нами была сформирована модель педагогического сопровождения художественно-творческой самореализации ребёнка, которая позволяет систематизировать основные направления деятельности педагога-музыканта (см. рис. 1). При её разработке были определены четыре блока, охватывающие сформированную нами систему педагогического сопровождения художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста:

1. Методологический блок, раскрывающий принципы, на которые опирается данная модель и условия (объективные и субъективные), способствующие успешности данной системы в рамках художественно-эстетического развития дошкольников.

2. Педагогический блок, определяющий деятельность педагога по формированию у дошкольников потребности в художественно-творческой самореализации и включающий методы, позволяющие активизировать творческий потенциал детей, расширять их представление о многовариантном решении конкретной творческой проблемы, накапливать опыт индивидуальных художественно-творческих проявлений и задачи художественно-творческого развития ребёнка.

3. Диагностический блок, представленный комплексом диагностических процедур.

4. Технологический блок, включающий в себя технологии, оптимизирующие образовательное пространство.

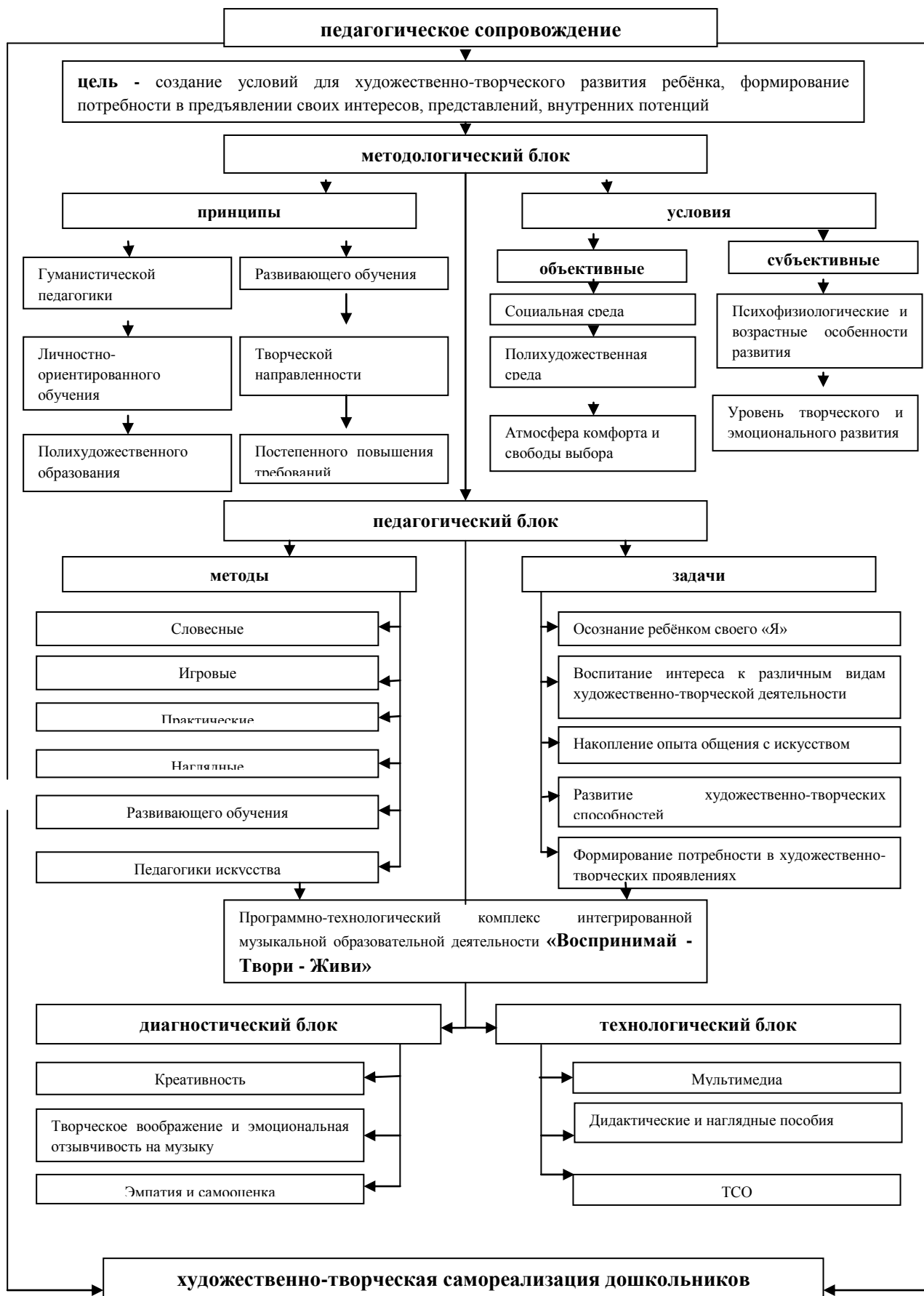


Рис. 1. Модель педагогического сопровождения художественно-творческой самореализации дошкольников.

Все четыре блока, тесно взаимодействуя между собой, позволяют представить данную модель педагогического сопровождения дошкольников как единый процесс, оптимизирующий образовательное пространство и позволяющий успешно реализовать её главную цель – формирование у дошкольников потребности в художественно-творческой самореализации в процессе интегрированного освоения искусств в образовательном учреждении.

Представленная модель педагогического сопровождения может быть реализована в процессе разработанного нами программно-технологического комплекса интегрированной музыкальной образовательной деятельности «Воспринимай – Твори – Живи». В его основе лежит восприятие музыкальных произведений или слушание музыки как специально организованная образовательная деятельность, так как именно *восприятие* произведения искусства, будь то музыка, поэзия или живопись, лежит в основе любой художественно-творческой деятельности.

Интеграция искусств, в рамках данного программно-технологического комплекса, понимается нами как органичное соединение разных видов искусств в единую систему, эстетически организующую образовательное пространство. Являясь универсальным методом мышления, интеграция способствует созданию абсолютно нового художественного явления, выступающего продуктом художественно-творческой деятельности ребёнка и оказывающего на него более глубокое эмоциональное воздействие. При этом каждый вид искусства имеет свою специфику, свой спектр выразительных средств передачи художественного образа и свой способ отражения окружающего мира. Вступая в тесное взаимодействие, они отражают разные грани окружающей действительности, позволяя ребёнку с помощью художественного образа выражать своё отношение к ней, реализовывать свой творческий потенциал.

По нашему мнению, построение образовательного процесса с учётом разработанного нами программно-технологического комплекса способствует:

- систематическому «погружению» детей в атмосферу художественного творчества;

- формированию основ музыкальной культуры ребёнка как части общей культуры личности;
- расширению представлений детей о возможностях передачи художественного образа выразительными средствами разных видов искусств;
- активизации творческих проявлений ребёнка при создании музыкальных художественных образов для передачи своих впечатлений, чувств и ощущений, возникающих в ситуации восприятия произведения искусства.

Таким образом, представленная нами модель педагогического сопровождения художественно-творческой самореализации дошкольника позволяет успешно решать вопросы музыкального и художественно-творческого развития дошкольников в процессе интегрированной музыкальной образовательной деятельности. Обогащение образовательного пространства различными видами художественно-творческой деятельности, моделирование игровых проблемных ситуаций предоставляют педагогу возможность для создания ситуаций, активизирующих творческий потенциал ребёнка, способствующих его творческому самовыражению, личностному успеху и формирующих потребность в художественно-творческой самореализации. Включение разработанного нами программно-технологического комплекса интегрированной музыкальной образовательной деятельности в образовательный процесс способствует формированию устойчивого интереса ребёнка к искусству, активизации его творческого потенциала, расширению представления о возможностях художественного творчества в процессе передачи своих чувств и эмоций, развитию коммуникативных навыков общения с окружающим миром, умению оценивать результаты полихудожественной деятельности.

Список литературы

1. Рябченко И.В. Воспринимай – Твори – Живи [Текст]: интегрированные музыкальные занятия для детей 5-7 лет (методические рекомендации) / И.В. Рябченко. – Курск: Издательство ООО «Учитель», 2012. – 72 с.

2. Савенкова Л.Г. Пространство и среда в педагогике искусства [Текст] // Педагогика искусства и интеграция: материалы международной конференции «Интеграция как методологический феномен художественного образования в изменяющейся России» (Москва, 29 января – 4 февраля 2001 года) / ред.-составитель Л.Г. Савенкова / Л.Г. Савенкова. – М: Институт художественного образования РАО, 2001. – С. 10-18.
3. Юсов Б.П. Законы вселенной и законы культуры [Текст] // Педагогика искусства и интеграция: материалы международной конференции «Интеграция как методологический феномен художественного образования в изменяющейся России» (Москва, 29 января – 4 февраля 2001 года) / ред. - составитель Л.Г. Савенкова / Б.П. Юсов. – М: Институт художественного образования РАО, 2001. – С. 1-10.

Семыкина Светлана Александровна,
преподаватель.

*МБУДО «Орловская детская музыкальная школа № 1
им. В.С. Калининкова», г. Орел, Россия*

МНОГОГРАННОСТЬ ОДАРЕННОСТИ И ПРИЗНАКИ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ

В разные исторические периоды подлинное развитие общества во многом связано и определяется все более полным и широким использованием возможностей человека. Еще Конфуций, живший до нашей эры, предлагал отбирать особо одаренных детей и интенсивно их развивать. Сходные идеи высказывал и Платон, по мнению которого, общество должно заставить лучшие натуры изучить все, что наиболее полезно государству. В 16 веке Сулейман Великолепный рассылал по турецкой земле искателей талантов.

Проблема выявления и развития юных талантов и сейчас вызывает острый интерес во всем мире. В развитых странах уже давно система образования построена так, чтобы одарённые дети имели возможность в полной

мере раскрыть и развить свой талант. У нас в стране такой подход к образованию одарённых детей ещё только начинает внедряться в работу детских образовательных учреждений.

Слово «одаренность» имеет один корень со словом «дар», что подразумевает изначально наличие у человека особых внутренних задатков; это совокупность определенных качеств личности, которые формируются в течение всей жизни человека и являются продуктом его взаимоотношений с окружающей средой. Индивидуальные качества личности во многом зависят от врожденных дарований человека, но только ими содержание, процесс и результаты развития личности не определяются. Педагоги и психологи нередко указывают на сходство таких понятий, как «одаренность» и «способность» [1, 57].

Например, М.С. Старчеус выделяет два значения слова «способность» в русском языке:

1) природное дарование; 2) умение что-нибудь делать.

Слово «способный» обычно понимают в первом словарном значении (например, «способная ученица», «способный молодой ученый»). В этом случае понятия «способность» и «одаренность» идентичны. Другое значение слова «способность» связано с результатом накопленного опыта.

Два типа одаренности выделяет Ю.З. Гильбух:

а) классический вундеркинд – их умственные способности поражают не только родителей, но и умудренных опытом педагогов.

б) дети с чертами умственной одаренности. Чертой одаренного ребенка является повышенный темп умственного развития [2, 68].

Профессор из Лейпцига Вильгельм Оствальд заметил: «...особо одаренных детей можно выделить по тому, что они не довольствуются материалом, который им дают ежедневные занятия; этот материал и по объему, и по глубине сознательно рассчитан на средний уровень. И если ученик одаренный, он не захочет довольствоваться качеством и количеством предложенных ему сведений» [2, 25].

Многие психологи, занимающиеся проблемой одаренности, отмечают раннее проявление таланта. Музыкальные способности располагаются здесь на первом месте. Широко известны такие факты, что одарённые дети рано начинают играть на фортепиано, концертировать. Их игра оставляет неизгладимое впечатление у слушателей. Такими были Г. Караян и П. Сарасате, которые дали свои первые концерты в 5 и 8 лет соответственно. С. Рахманинов в 4 года играл с дедом на рояле в четыре руки сонаты Л. Бетховена. Рихард Штраус в 4 года начал учиться игре на фортепиано, а уже в 6 был автором увертюры для оркестра. Эти примеры подтверждают наблюдения педагогов, что музыкальные способности у одарённых детей чаще проявляются в возрасте 3-5 лет, а у способных – между 5-ю и 7-ю годами.

Одаренность рассматривается на нескольких уровнях. Выделяют психологический, психосоциальный и физический. На психологическом уровне одаренные дети отличаются широтой восприятия. Они способны наблюдать за несколькими процессами одновременно и склонны активно исследовать все окружающее. Эти дети обладают способностью воспринимать связи между явлениями и предметами и делать соответствующие выводы, имеют отличную память, обладают словарным запасом, позволяющим им свободно и четко излагать свои мысли. Нередко ради удовольствия изобретают собственные слова. Они с удовольствием занимаются сложными и даже не имеющими практического решения задачами. Не терпят, когда им навязывают готовый ответ, отличаются продолжительным периодом концентрации внимания и большим упорством в решении той или иной задачи.

На психосоциальном уровне одаренные дети обнаруживают обостренное чувство справедливости, предъявляют высокие требования к себе и окружающим. Они имеют живое воображение и богатую фантазию, изобретательны, обладают отличным чувством юмора, часто нетерпеливы и порывисты. Для них характерны преувеличенные страхи и повышенная уязвимость. Они чрезвычайно чувствительны к неречевым сигналам окружающих, могут иметь трудности в общении со сверстниками.

На физическом уровне одаренных детей отличает высокая энергетика (спят они меньше обычного), моторная координация, которая часто отстает от познавательных способностей.

Мы рассмотрели одаренность в зависимости от типов ее проявления, выделили черты, присущие одаренным детям. Теперь обратимся к рассмотрению проблемы музыкальной одаренности.

Педагоги, психологи до сих пор не пришли к единому мнению о том, что понимать под музыкальной одарённостью ребёнка. Одни считают, что это – в высшей мере выраженное индивидуальное проявление музыкальных способностей, куда входят идеальная музыкальная память, отличный слух, прекрасно скоординированный двигательный аппарат, феноменальная обучаемость, огромная работоспособность.

Вторые – это те, кто считают, что музыкальная одарённость – это Божественный дар, нечто несоизмеримо большее, чем наличие феноменальных способностей.

Есть и третья группа исследователей, которые считают, что одарённость – это наличие творческого мышления, творческих способностей.

М.С. Старчеус делает справедливый вывод, что соотношение способностей и одаренности неповторимо индивидуально, но они, в значительной степени, зависят от возраста, как по «форме», так и по «содержанию», т.е. у каждого возраста своя одаренность. Например, в детском возрасте одаренность обнаруживает себя выдающимися музыкальными способностями; в юношеском – индивидуальностью музыкального самопроявления; в период зрелости – творческой одаренностью.

Венгерские исследователи связывают понятие музыкальной одаренности с личностным, духовным ростом человека, и потому называют период между 13-ю и 20-ю годами наиболее значительным для ее проявления. В раннем возрасте это – виртуозно-техническая одарённость, далее – интерпретаторская одарённость, а в более зрелом возрасте раскрывается творческая одарённость.

Превосходные музыкальные способности могут не перерасти в музыкальную одарённость. В свою очередь, одарённость может проявиться у детей с хорошими способностями. Существуют критерии оценки такого непростого явления, как музыкальная одаренность. Например, М.С. Старчеус выделяет культурно-исторический, возрастной и абсолютный. Культурно-исторический состоит в том, что в любой культуре, в любую историческую эпоху музыкальные способности соотносятся с определёнными возрастными критериями. Для каждой культуры характерны свои критерии.

Возрастной определяется способностью ребёнка делать то, что не могут его ровесники. Абсолютный проявляет себя в даре «уметь раньше, чем знать» [3, 282-283]. Доказано, что всех музыкально одарённых детей объединяют общие черты: у них наблюдается ранний интерес к любым звучащим предметам различных тембров. Эти дети очень любят петь, быстро запоминают названия нот, легко читают с листа. В их исполнении присутствует своё прочтение музыкального текста. Обладают длительным периодом концентрации внимания на музыкальных занятиях. Предпочитают музыкальные занятия играм и общению со сверстниками. Способны запоминать музыкальный текст в огромных объёмах. С лёгкостью повторяют на инструменте услышанное. Технически сложные моменты разучивают легко, за инструментом пытаются импровизировать и сочинять. Эти дети рано чувствуют различие между прекрасным и приятным, их эстетическое чувство рано обретает художественную зрелость.

Список литературы

1. Артемьева, Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. – М.: Наука, 1977. – 162 с.
2. Гильбух, Ю.З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
3. Старчеус, М.С. Музыкальная одаренность // Психология одаренности детей и подростков. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
4. Холодная, М.А. Психология интеллекта. – Спб.: Питер, 2002. – 272 с.

Нилов Вячеслав Николаевич,
доктор педагогических наук, профессор, член CIDUNESCO,
автор ВСЕМИРНОЙ ТАБЛИЦЫ ХОРЕОГРАФИИ,
старший научный сотрудник.
ФГБНУ «ИХОиК РАО», г. Москва, Россия

**ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ
ХОРЕОГРАФИЧЕСКИМ ИСКУССТВОМ
В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОСНОВНОГО
И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В условиях взаимодействия основного и дополнительного образования по развитию художественно-творческих способностей школьников в разных сферах искусства получили освещение во многих исследованиях [2, 3, 4]. Однако анализ исследований показал: несмотря на разработку общих проблем развития художественного творчества школьников в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования, в работах мало освещены вопросы преемственности и взаимосвязи этих учреждений, особенности учебно-воспитательной деятельности и методы развития художественно-творческих способностей школьников средствами хореографического искусства

Комплексные психолого-педагогические мероприятия, направленные на воспитание, образование и раннюю профессиональную ориентацию школьников в соответствии с их интересами, наклонностями и способностями, помогут осуществить выбор творческой профессии. Довузовский этап подготовки специалистов предполагает целенаправленную профориентационную деятельность, которая необходима для подготовки будущих специалистов. В целостном процессе подготовки специалистов в области культуры большую роль играет концепция гармоничного единства процесса общего и профессионального развития личности ребенка [1, 7-21].

Хореографическое искусство – особая модель человеческой культуры, в которой своеобразно отражены идеалы эпохи, оно эффективно формирует и обогащает внутренний, духовный мир школьника. Восприятие подлинных

художественных ценностей, участие в их создании затрагивает глубинные пласты человеческой психики, развивает художественно-эстетические потребности школьников, формируя их активную жизненную позицию.

Выработанная автором концепция взаимодействия общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования строится на актуальных принципах:

- совместного планирования учебно-воспитательной работы со школьниками: создание программ и комплекса различных совместных мероприятий по взаимодействию и взаимной помощи в художественном воспитании школьников, которые учитывают интересы школьников и их индивидуально-возрастные особенности;
- взаимовлияния при проведении воспитательных, образовательных и организационно-методических мероприятий (обсуждение художественного воспитания на совместных педагогических советах, производственных собраниях, семинарах, конференциях, методических совещаниях; совместная работа по организации концертов, выставок изобразительного и прикладного искусства, фотовыставок, экскурсий в музеи, театры, концертные и выставочные залы);
- учёта возрастных и физиологических особенностей школьников;
- преемственности средств и методов обучения и воспитания;
- совместной работы с родителями: подготовка и организация лекций по художественно-творческому развитию школьников различными видами искусства, обсуждение вопросов воспитания и поведения, вопросы специализации, профилирования школьников и др.

Не так давно в учебном процессе большого количества общеобразовательных школ художественно-творческое развитие школьников средствами различных видов искусства занимало довольно скромное место или почти совсем отсутствовало. Выделяемое время на преподавание предметов художественно-эстетического цикла было незначительным – около 4 % от всего бюджета времени: кружковая работа (хореография, хоровое пение, игра на

музыкальных инструментах, изобразительное и прикладное искусство) велась от случая к случаю. Но уже сегодня в практике общеобразовательных школ используются различные виды и формы, расширяющие художественно-творческие способности детей.

В художественном образовании и воспитании школьников средствами хореографического искусства, которое развивается и функционирует на базе общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования, можно выделить *три основных направления*.

В ряде диссертационных исследований (В.В. Геращенко, С.Б. Жукенова, Л.Д. Ивлева, А.В. Палилей, Т.В. Пуртова, Н.П. Яценко и др.) рассматривается влияние хореографического искусства на участников самодеятельного кружка, коллектива, студии, клубного объединения. В работах М.С. Боголюбской, В.С. Константиновского, А.В. Кузнецова, И.Д. Кулагиной, Г.А. Настюкова, В.Н. Нилова, Е.Г. Савченко рассматриваются проблемы художественного воспитания и развития детского творчества. Составлен репертуар детских хореографических коллективов и кружков.

Второе направление художественного образования развивается на базе хореографических отделений Детских музыкальных школ и Детских школ искусств, а также отдельных самостоятельных Детских хореографических школ.

Центральным научно-методическим кабинетом по учебным заведениям культуры и искусства разработаны методические пособия и программы: В.П. Сердюков и С.Е. Бахто (программа для подготовительных классов «Ритмика и танец»); Т.И.Василевская (программа «Балетная осанка – основа хореографического воспитания детей»); В.П. Сердюков (программа «Классический танец»); А.А. Борзов (программа и методическое пособие «Народно-сценический танец» 1, 2, 3 и 4 года обучения); С.Е. Бахто (программа «Историко-бытовой и современный бальный танец»); В.П.Сердюков (программа «История хореографического искусства»); Н.С. Благоднарова (программа «Музыкальная грамота и слушание музыки»); Т.К. Барышникова

(методическое пособие «Азбука хореографии»); В.Н. Нилов (программа и методическое пособие «Хореография» и «Бальная хореография» для хореографических отделений Детских хореографических школ и школ искусств).

Третье направление художественного образования и воспитания средствами хореографического искусства развивается в условиях общеобразовательной школы, как внеклассная или факультативная работа (по желанию учащихся – для этого в программы школы заложены часы для различных кружков самодеятельного творчества).

Имеющиеся работы в этой области посвящены младшему возрасту (О.А. Апраксина, Л.Н. Богаткова, Е.В. Голикова, М. Говоркян, Е.В. Конорова, В.Н. Нилов, В. Окунева), среднему и старшему возрасту: (Н. Александрова, Л.Н. Богаткова, М.С. Боголюбская, Н. Збруева, М. Румер, В.Н. Светинская, Л.Г. Степанова, Т.С. Ткаченко и др., а также исследование В.Н. Нилова «Хореография в системе художественного воспитания школьников: теория и практика»).

Художественно-творческое развитие школьников средствами хореографического искусства в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования анализировалось нами в опытно-экспериментальной работе на базе общеобразовательных школ г. Москвы, общеобразовательных школ №10, №13 и Музыкально-хореографической гимназии г. Риги.

Рассмотрев художественное образование школьников в Москве, можно отметить, что в последние годы наблюдается тенденция к расширению использования хореографического искусства в общеобразовательных школах. Возникла потребность в систематическом целенаправленном хореографическом образовании на базе общеобразовательных школ при взаимодействии с учреждениями культуры, наметилось формирование новой структуры художественного образования в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы, которая включает следующие организационно-

педагогические формы: 1) хореография является одной из профилирующих художественных дисциплин; 2) хореография – предмет искусствоведческого изучения, воспитания всеобщей любви, интереса и уважения; 3) организация хореографического кружка, коллектива, ансамбля и др.

Художественно-творческое развитие школьников средствами хореографического искусства осуществлялось совместно с учреждениями культуры в школах №10 и №13 в г. Риге, которые вводят в начальных классах предмет «Хореография» для приобщения их к хореографическому искусству. (первый вариант). Сформировав специализированные хореографические классы, школы продолжают «углубленное» изучение хореографического искусства на среднем этапе школьного образования (второй вариант). Министерство образования Латвии совместно с администрацией Музыкально - хореографической гимназии воплотили уже третий вариант художественно-творческого развития школьников средствами хореографического искусства, создали «профильное» предпрофессиональное хореографическое образование.

Акцент ставится на развитие художественно-творческих способностей школьников средствами хореографического искусства как искусства синтезирующего в себе ритмику, музыку, изобразительное искусство, театр и пластику движений. Решение проблемы состоит во введении предмета «Хореография» в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы, организации хореографических занятий с целым классом и в создании специализированных хореографических классов в специализированных общеобразовательных школах, гимназиях и лицеях. Систематические занятия хореографией с целым классом изменяют ситуацию и позволят охватить хореографическим искусством широкие массы школьников. Все это откроет богатые возможности и перспективы в предоставлении каждому школьнику возможности попробовать свои силы в различных видах творчества.

Данная модель художественно-творческого развития школьников средствами хореографического искусства в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования, составленная автором раскрывается в

концепции «Хореография в системе художественного воспитания школьников» [6, 118-121] *на трёх уровнях.*

Первый уровень – для детей начальной школы. На этом уровне главной задачей является приобщение младших школьников к хореографическому искусству. Это дает возможность ученику разобраться в специфике жанра и одновременно учиться преодолевать скованность, робость, неумение свободно двигаться в пространстве под музыку; исходя из особенностей возраста, проявлять творчество в играх, этюдах, импровизациях средствами пластики и образной выразительности. Предлагаются предметы хореографического цикла: ритмика, дыхательная и партерная гимнастика, бальные танцы, построенные на простых движениях в игровой форме, а также теория музыки, слушание музыки и игра на музыкальных инструментах по выбору (баян, аккордеон, фортепиано, скрипка и др.).

Второй уровень охватывает школьников 4-8 классов. Главными задачами на этом этапе являются сохранение интереса к хореографическому искусству, «углубленное предпрофессиональное изучение» хореографических дисциплин, формирование потребности в творчестве, стимуляция дальнейшего развития художественно-творческих способностей. Изучение предметов специального цикла: классический и народно-сценический танец, история хореографического искусства, продолжение изучения бального танца [7, 69-70], теории и слушания музыки и игра на музыкальных инструментах по выбору (баян, аккордеон, фортепиано, скрипка и др.).

Каждое полугодие в специализированных хореографических классах завершается открытыми уроками (по предметам специального цикла) и академическими концертами для родителей, педагогов и учащихся школы. Согласно учебного плана год заканчивается открытыми уроками, экзаменами, класс-концертами, а когда сформируется хореографический репертуар – «Отчетным концертом», который устраивается в своей школе, затем в школах микрорайона, города, в них принимают участие все учащиеся специализированных хореографических классов.

По мере реализации концепции «Хореография в системе художественного воспитания школьников» для пропаганды хореографического искусства с учетом наличия более одаренных детей, на базе специализированных хореографических классов формируется школьный хореографический ансамбль «Школьные годы», который состоит из нескольких хореографических групп, выделенных в зависимости от возрастных особенностей школьников. Репертуар групп-ансамблей, учитывающий возрастные особенности, передаётся впоследствии от одной возрастной группы к другой. Созданная структура помогает каждому ученику более полно реализовать свои художественно-творческие способности.

По окончании восьмого класса общеобразовательной школы учащиеся заканчивают восьмилетнюю программу специализированных хореографических классов и получают удостоверение о «Начальном хореографическом образовании». Девятый год обучения предназначен для более одаренных детей, которые, заканчивая «класс совершенствования», способны и желают получить среднее специальное хореографическое образование уже на третьем уровне.

Третий уровень программы включает учащихся 9–11 классов. На этом уровне из «классов усовершенствования (предпрофессиональных)» формируются «профилирующие классы», задача которых профильное обучение, приближенное к профессиональному. Общеобразовательные программы перераспределяются с двух лет на три года с гуманитарным направлением и обобщающими курсами: «Основы эстетики», «Этика», «Проблемы духовной культуры», «Дизайн», «История хореографических, музыкальных, театральных и изобразительных искусств». Все это даст возможность учащимся получить среднее специальное хореографическое образование.

Учебные программы по хореографическому искусству включают определенный круг знаний, умений и навыков, и их подача производится в определенной последовательности с учетом дидактического принципа «от простого к сложному» и психофизических возможностей школьников.

В последние годы обучения в «профильных классах» предусмотрена специальная *хореографическая практика*. Гимназисты этих классов направляются на хореографические занятия в начальные классы или классы с углубленным изучением хореографии, где они, под руководством педагогов – хореографов (ответственных за практику), проводят уроки, делают самостоятельные хореографические постановки, помогают в подготовке и проведении концертов, спектаклей, праздников и др.

Специализированные классы с «углубленным изучением хореографии» и «профильные» старшие классы рассматриваются как организаторы художественно-творческой деятельности школы, которые гарантируют высокий художественный уровень всех школьных мероприятий.

Как уже отмечено выше, представленная концепция «Хореография в системе художественного воспитания школьников» представляет развитие школьников в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования, является сквозной в рамках средней общеобразовательной школы. Она ориентирована на художественное образование школьников и развитие у них художественно-творческих способностей, подготовку и привлечение наиболее одаренных детей в профессиональную сферу деятельности, с последующим обучением их в средних и высших учебных заведениях этого профиля.

Данная концепция в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования, дает специализированным школам, гимназиям, лицеям возможность сотрудничества с высшими учебными заведениями (университетами, академиями, институтами культуры и искусства) по подготовке будущих студентов этих учебных заведений. А координация программ «профилирующих классов», приближенных к требованиям вступительных экзаменов в ВУЗ, даст возможность зачисления учащихся этих классов на первый курс без экзаменов. Совместная деятельность специализированных школ и высших учебных заведений взаимовыгодна и взаимопользна для обеих сторон, так как профессиональная ориентация

старшекласников активно приобщает их к творческой хореографической деятельности.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что большинство отечественных и зарубежных специалистов считают самым эффективным средством развития художественно-творческих способностей школьников именно хореографическое искусство, развивающее «всеобщую, универсальную человеческую способность, которая реализуется в любых сферах человеческой деятельности и познании, и в науке, и в политике, и в быту, и в непосредственном труде».

Хореографическое искусство способно осуществлять комплексное воздействие на личность школьника, влиять на процесс гуманизации школьного образования и воспитания, даже стать ведущим звеном в перестройке школьного образования.

Оптимальной формой проведения хореографических занятий представляется урок хореографии с целым классом (без специального отбора). Только систематические целенаправленные хореографические занятия под руководством творческих педагогов, опирающихся на индивидуальные, возрастные особенности, физиологические, внешние и профессиональные данные школьников и их хореографические способности, помогут решить поставленные задачи.

Список литературы

1. Азаров, Ю.П. Радость учить и учиться. Педагогика гармонического развития. – М. 1989.
2. Ахметова, К.Н. Теоретические основы взаимодействия учреждений культуры и общеобразовательных школ по эстетическому развитию школьников. Дис. кан. пед. наук. – М. 2008.
3. Генералова, И.А. Развитие художественно-творческих способностей младших школьников средствами театрального искусства. – М., 1998.
4. Костылева, О.В. Взаимодействие школы и внешкольных учреждений в организации коллективной творческой деятельности. – Ташкент, 2010.

5. Нилов, В.Н. Опыт работы музыкально-хореографических классов по художественно-эстетическому воспитанию учащихся (На базе общеобразовательной средней школы) – Рига, 1996.
6. Нилов, В.Н. Хореография в системе художественного воспитания школьника: теория и практика. – М.: МГУКИ, 1998.
7. Нилов, В.Н. Формирование творческих способностей учащихся средствами хореографического искусства. Методическое пособие для руководителей хореографических коллективов общеобразовательных школ, клубов и центров. – М.: ГУ НМЦ СВР, 2013.

Секция 7. Теория и методика музыкального образования
в условиях среднего профессионального образования

Беккерман Павел Борисович,
кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования.
*ГБПОУ «Политехнический колледж имени П.А. Овчинникова»,
г. Москва, Россия*

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ В СТУДИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КОЛЛЕДЖЕЙ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

Идея нашего исследования состояла в изучении влияния искусства на профессионально-творческий рост современной молодежи. Это определило необходимость и целесообразность разработки специального учебно-методического сопровождения для творческого развития молодых людей, обучающихся в негуманитарных колледжах системы среднего профессионального образования. Очевидно, что такое сопровождение с учетом специфики обучения в таких учебных заведениях должно быть направлено на выявление, поддержку и раскрытие разносторонних творческих способностей обучающихся. К тому же, в этом сопровождении необходимо наличие не только узконаправленных методик, с помощью которых можно эффективно развивать сугубо специальные способности обучающихся в области различных видов искусства. В самом общем виде необходимо представить и весь так называемый комплекс педагогических мер, с помощью которых возможно решение проблем творческого развития подростков и молодежи на занятиях в студиях дополнительного художественного образования колледжей негуманитарного профиля.

Цель предлагаемого учебно-методического сопровождения можно сформулировать таким образом: полноценное всестороннее творческое развитие молодых людей на основе разнообразной художественной

деятельности и участия в конкурсах и фестивалях искусств. В первую очередь, это предполагает развитие у обучающихся умения находить оригинальные решения профессиональных задач, усидчивости и настойчивости при достижении поставленной цели, инициативности и находчивости для реализации замыслов. Кроме того, усилия педагога направлены на поощрение различных проявлений творческой воли, привнесение элемента новизны в какое-либо дело, формирование умения работать в команде, группе и т. п.

Ключевые задачи для реализации указанной цели:

– развитие творческих способностей и качеств, необходимых для профессиональной самореализации обучающихся в современных условиях (открытость новым знаниям; организация собственной деятельности на основе самостоятельно выдвинутых творческих идей и проектов; ответственность за результаты собственной творческой деятельности и т. п.);

– поддержка у молодых людей потребности к самообразованию и саморазвитию в процессе разнообразной художественной деятельности в различных видах искусства (музыка, театр, хореография и др.) на занятиях в студиях дополнительного художественного образования;

– привлечение обучающихся к участию в общественно-значимых мероприятиях, творческих фестивалях и конкурсах для успешной социализации, совершенствования профессионально-творческого мастерства.

Достижение цели и основных задач учебно-методического сопровождения в целом обусловлено и напрямую связано с надлежащей реализацией основных функций дополнительного художественного образования (просветительской, компенсаторной, рекреативной, воспитательной) [1]. При этом необходимо подчеркнуть взаимодействие, теснейшую взаимосвязь и взаимодополнение разработанного сопровождения и функций дополнительного художественного образования.

Для практической реализации творческого развития подростков и молодежи необходимо обращение к некоторым теоретическим аспектам системной педагогической деятельности, направляющей и поддерживающей

этот сложный, динамичный и многофакторный процесс. Поэтому считаем целесообразным комплексное рассмотрение направлений педагогической деятельности во взаимосвязи с функциями дополнительного художественного образования, что и обеспечивает непрерывное творческое развитие учащейся молодежи.

Выделим наиболее важные направления:

1. Многоуровневое взаимодействие педагогов, реализуемое на нескольких разных направлениях: базового и дополнительного художественного образования; педагогов дополнительного художественного образования в целом, а также в процессе их совместной деятельности во время подготовки к фестивалям и конкурсам; педагогов и родительской общественности; педагогов дополнительного художественного образования и социума.

2. Всесторонняя педагогическая поддержка творческих проявлений, восприимчивости и мобильности, активности и самостоятельности, предприимчивости и содержательных инициатив учащихся, их стремления к поиску нестандартных оригинальных решений, свободному выражению мыслей, творческой самореализации в разнообразной художественной деятельности в разных видах искусства.

3. Постоянный мониторинг, подразумевающий наблюдение и объективную оценку процесса творческого развития молодого поколения по результатам государственной итоговой аттестации, достижениям конкурсов и фестивалей, промежуточных и итоговых отчетных концертных выступлений и т. п. Здесь же предполагается выявление рисков и, как следствие, поиск конкретных способов преодоления каких-либо негативных явлений и корректировка процесса творческого развития учащихся технических колледжей.

4. Профессиональное совершенствование педагогов дополнительного художественного образования в области освоения современных инновационных педагогических технологий, методов и приемов для

оптимизации всего процесса обучения и развития подростков, юношей и девушек.

В рамках данной статьи подробно рассмотрим одно из вышеназванных направлений – *многоуровневое взаимодействие педагогов*.

В контексте разработанного учебно-методического сопровождения предлагается рассмотреть несколько комбинаций такого взаимодействия и проанализировать его позитивные аспекты для достижения поставленных целей и задач.

Первый и основной вид взаимодействия – это непрерывный ежедневный учебно-воспитательный процесс в рамках конкретного образовательного учреждения. Его участники – педагоги и мастера базовой подготовки, педагоги дополнительного художественного образования. На наш взгляд, сущность дополнительного образования вообще и дополнительного художественного, в частности, заключается в дополнительности, опосредованности социального воспитания и побочности, которые при определенных условиях становятся основополагающими, центральными факторами в педагогическом воздействии на учащихся. Для возникновения подобных условий необходим высокий уровень осведомленности педагогов базовой подготовки о творческой деятельности обучающихся и учебном процессе дополнительного художественного образования.

Процесс выстраивания таких взаимоотношений начинается в начале учебного года, в момент набора обучающихся в студии дополнительного образования. На этой стадии важна первая встреча (беседа, знакомство) педагога дополнительного образования с группами обучающихся, их мастерами и классными руководителями, а также с учителями-предметниками базового образования. В силу различных организационных моментов, а также причин психологического свойства, не все учащиеся попадают в соответствующие студии после знакомства с педагогами дополнительного художественного образования. Именно на этом этапе важно вмешательство в ситуацию педагогов

базовой подготовки, и, в особенности, классных руководителей и мастеров производственного обучения.

Если личные беседы не приносят результата, представляется еще одна возможность для привлечения молодых людей в студии. Она заключается в демонстрации «ситуации успеха», когда еще не присоединившиеся к занятиям сверстники получают информацию от обучающихся, уже занимающихся в студии. Последние сами приглашают друзей понаблюдать за своими выступлениями, за самим учебным процессом. Сначала это происходит в неформальной обстановке студии, затем наступает время коллективных творческих дел (инициатив, поисков, мероприятий и др.) и общественно-значимых событий (выступлений, конкурсов, фестивалей и т. п.), где каждому участнику отведена определенная, по-своему уникальная и важная роль.

Контакт между педагогами важен также для координации времени учебных занятий. Ввиду повышенной утомляемости современных учащихся педагоги дополнительного образования стараются следить за расписанием учебных занятий и графиками проведения производственной практики для минимизации времени пребывания обучающихся в колледжах сверх базовых, обязательных учебных часов. Отметим, здесь реализуется рекреативная функция [2] дополнительного художественного образования по части предоставления учащемуся возможности занятия любимым делом (творческой деятельностью) в часы основного учебного процесса. Кроме того, на наш взгляд, имеет место компенсация недополученного внимания и дополнительная психологическая подготовка учащихся к основному, обязательному учебному процессу. Если это происходит во временном промежутке между часами базового образования, то попадает в сферу влияния компенсаторной (компенсационной) функции [3].

Согласно существующим нормативам, правилам и рекомендациям Министерства образования и науки РФ, занятия в студиях дополнительного образования следует проводить после занятий по базовым курсам. Но в дни раннего окончания производственной практики и в случаях переноса тех или

иных часов принято, что именно мастер или классный руководитель извещает о том, что некоторые учащиеся будут готовы к занятиям студии в более ранние часы. Такая информация передается, как правило, либо напрямую педагогу дополнительного художественного образования, либо через воспитательный отдел или блок дополнительного образования. Именно эта непосредственная возможность взаимодействия педагогов обеспечивает систематичность и последовательность занятий, что крайне важно при организации учебного процесса в целом.

Таким образом, в исследовании раскрывается воспитательная функция дополнительного образования в контексте решения воспитательных проблем и построения доверительных отношений с обучающимися. В неформальной атмосфере студии дополнительного художественного образования возникает особая взаимосвязь, символическая цепочка для решения известных общих и частных воспитательных задач: обучающийся – педагог дополнительного образования – классный руководитель – педагог-предметник или мастер производственного обучения – воспитательный отдел. Следует отметить, что данная взаимосвязь является циклической и представляет собой важнейшее звено всего воспитательного процесса конкретного образовательного учреждения.

Список литературы

1. Беккерман, П.Б. Основные функции дополнительного художественного образования на примере работы студии эстрадного вокала // Актуальные вопросы образования в сфере культуры и искусства: III Межвузовская научно-практическая конференция студентов и аспирантов: сборник докладов. М.: МГАХ, 2012. С. 81-86.
2. Беккерман, П.Б. О некоторых проявлениях рекреативной функции дополнительного художественного образования // Продуктивные модели современного образования: Сб. науч. статей. М.: ИХО РАО, 2011. С. 126-129.

3. Беккерман, П.Б. Компенсационная функция дополнительного художественного образования в технических колледжах системы СПО // Среднее профессиональное образование: Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «СПО». 2014. № 9. С. 92-98.

Воронина Ирина Валериановна,
преподаватель музыкально-теоретических дисциплин.
*ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж»,
г. Таганрог, Россия*

**ИЗУЧЕНИЕ ПЕСЕН ДОНСКОГО КРАЯ В МУЗЫКАЛЬНО-
ТЕОРЕТИЧЕСКОМ БЛОКЕ ДИСЦИПЛИН СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«СОЛЬНОЕ ХОРОВОЕ И НАРОДНОЕ ПЕНИЕ»**

Предметы музыкально-теоретического цикла в музыкальных колледжах являются составной частью профессиональной подготовки студентов, обучающихся по специальности «Сольное хоровое и народное пение», предусматривают получение теоретических знаний, приобретение и совершенствование практических навыков, необходимых для деятельности будущих специалистов. В непосредственной зависимости от качественной музыкальной грамотности находится также и работа по специальности – умение интонационно слышать, понимать значение используемых в произведении средств музыкальной выразительности и воплощать это понимание в большей осмысленности и выразительности исполнения.

Процесс обучения студентов специальности «Сольное хоровое и народное пение» по музыкально-теоретическим дисциплинам должен включать художественный материал из народно-песенного творчества. Песенная культура Дона многогранна и интересна. Как и в целом музыкальное творчество народа, донские песни отражают житейские события, социальные

перемены в жизни края. Словесный текст определяет особенности ладовой системы и метроритма.

При всём многообразии мелодических и метроритмических структур, однако, можно проследить закономерности, соответствующие той или иной ладовой системе (монодийной, мажоро-минорной) и ритмике, зависящей от словесного текста. Поэтому при ознакомлении с песней, в первую очередь, нужно прочесть словесный текст для понимания мелодических ходов и ритмических акцентов, зачастую нерегулярных.

Слух должен быть ориентирован на тонику, выраженную главным тоном в условиях монодийского лада. Главный опорный тон несёт в себе свойства наибольшей устойчивости, он подчиняет другие тоны. Благодаря ощущению устойчивости тоники и другого опорного тона осуществляется контроль за интонированием. Например, главный устой лада – тоника – подчёркивается многократным повторением в шуточной песне «Земляничка ягодка» № 22 [3]. Тоника привлекает к себе соседний вспомогательный звук, образуя большую секунду, которая интонируется «широко». Мотив расширяется до объёма большой терции в партии теноров, образуя с двумя опорными тонами мажорное трезвучие (тоническое). Умеренный темп песни, ровный ритм позволяет сосредоточить внимание учащихся на запоминании тоники и на разнице в звучании тесных интервалов – секунд и терций, которые при интонировании и мелодическом движении часто путают.

Закрепление интервала большой секунды, прилегающего к главной опоре в качестве вспомогательного, можно продолжить на примере песни «Грушовские казаки» № 62 [3]. В мужской партии расппеваются две большие секунды с участием соседней ступени, а в женской партии – большие секунды к квинтовому опорному тону, также образованные вспомогательными звуками. Таким образом, снизу и сверху от тоники звучат симметричные побочные опоры, а с привлечением тона терции образуется мажорное трезвучие. Упругий ритм восьмых сменяют активные ритмические фигуры с участием мелких длительностей (шестнадцатые с восьмыми и пунктир), варьирующихся при

повторении слов «казаки», «гуляли», «любили». Регулярно-акцентный метроритм этой песни передаёт неспешный горделивый шаг казачьей конницы.

Наряду с тоническим устоем, в ладу важную роль играет квинтовый тон. В процессе мелодического развития он приобретает значение другого опорного тона (побочного). Тоника и квинтовая опора нередко образуют стержень, к которому мелодия неоднократно возвращается в своём движении. Приобретение навыка постоянного слышания тонического и побочного опорных тонов способствует интонированию мелодии и верному воспроизведению тонов, прилегающим к опорным. Ориентация в процессе пения на опоры содействует ладово определённом и выразительному интонированию. Например, в песне «Ой, да ты, калинушка» [1] главная опора *ми* и побочная квинтовая *си*. Чередуюсь в различных вариантах, эти опорные звуки образуют стержень лада: скачки на квинту и кварту, заполнение поступенным движением, вспомогательные обороты, опевания. Примеры песен с опорой на квинтовый тон: «Перепёлочки летят» № 5 [2], «Кучер кучерявый» № 7 [2], «Во саду ли хмелюшек» № 8 [2], «Бывалача гости» № 25 [3].

Наряду с квинтой консонанс кварты также выступает в роли побочного опорного тона, подготавливая становление стабильной ладовой системы мажоро-минора. Например, песни: «Ой, горенка» №3 [2], «Во саду ли хмелюшек» №8 [2], «Выйду, выйду» №9 [3], «Ой, давным-давно у батеньки» № 38 [3]., «Уж ты, верная, манерная» №42 [3], «Ай, ночи тёмные, осенние» № 55 [3]. Уверенное и устойчивое интонирование квинты и кварты подготавливается предварительными упражнениями и является залогом успешного исполнения мелодии, так как другие интервалы подстраиваются именно к этим опорным тонам.

Нередко объём интервалов чистой кварты и квинты заполняется в мелодиях поступенным движением. Образцами для работы над чистотой интонирования секунд в поступенном движении являются песни в ладах минорного наклона: «Пора молодцу жениться» № 1 [2], «Ой, да ты, калинушка» [1], «Не будите меня, молодую» № 8 [3]. Образцы для работы в

ладах мажорного наклонения: «Пчёлочка золотая» № 14 [3], «Поставила вядёрочки» № 9 [1], «Ой, хмель, мой хмелёк» [3]. Учащиеся должны обратить внимание на интонирование тонов и полутонов, участвующих в образовании тетрахордов мажорного и минорного ладов. Предварительные упражнения выполняются на примере малообъёмных звукорядов с постепенным расширением диапазона (в пределах терции, кварты, квинты).

Во многих песнях наклонение лада определяет интервал терции. В мажоре от главной опоры образуется большая терция, которая интонируется с направленностью вверх. В миноре малая терция от главной опоры интонируется с нисходящей направленностью. Большая терция, настраивающая на мажор, встречается в песнях: «Случилось младцу мимо саду ехати» № 17 [3], «Поел козел лук» № 26 [3], «Плывёт каючок» № 34 [3]. В следующих песнях минорное наклонение лада определяет малая терция: «В чистом поле» № 5 [3], «Ай, уж вы, гусли мои» № 6 [3], «Уж ты, садик» № 20 [3], «Посидите гости, побеседуйте» № 45 [3], «Ехал казак и с войны» № 47 [3]. Входя в состав квинты, терции образуют трезвучия в песнях «Ай, уж вы, гусли мои» № 6 [3], «Уж ты, садик» № 20 [3]. Отработка мелодического движения по звукам мажорного и минорного трезвучий более привычна для учащихся, слух которых воспитан на мажоро-минорной ладовой системе. В ряде песен эти трезвучия выполняют функцию тонического устоя: «Заинька, пойдти в сад» № 18 [3], «Ах, утушка, луговая» № 28 [3], «Да во горнице» № 52 [3], «Посею лебеду» № 54 [3], «Да посеяли девки лён» № 56 [3], «Пролежала путь-дорожка» № 2 [1].

Усложнение движения по звукам мажорного трезвучия (вразбивку) в мелодии можно закрепить на примере песен №№ 32, 44 [3]. Например, «прыгающими» ходами на терцию и квинту мажорного трезвучия создаётся игривый образ в песне «Пойду ль я, пойду ль я» № 32 [3] в сочетании с чётким ритмом и подвижным темпом. Движение вниз по мажорному трезвучию прорабатывается в шуточной песне «Уж вы, бабочки вы, козявочки» № 44 [3].

При сопоставлении мажорного и минорного трезвучий параллельных ладов приобретается и закрепляется навык переключения из одного лада в другой на примере песен: «Два братца» № 33 [3], «Ой, да, вы, туманушки» № 35 [3], «Панья пану говорила» № 41 [3], «Ай, да стуку-то» № 48 [3]. Этот этап перестройки в параллельный лад является ступенью для изучения более сложных вариантов мелодических модуляций, который подготавливается рядом упражнений. Одно из них связано с переосмыслением одного и того же тона, который выступает в разных функциональных значениях.

Трихордовые попевки представляют определённую сложность в интонировании для студентов, так как в мелодическом движении они малоразличимы из-за узкого объёма. Трудности возникают, во-первых, с вариантами интервальных сочетаний в узком диапазоне – секунда + терция, терция + секунда, чередующихся в восходящем и нисходящем направлениях, и приводящих к разным опорам. Во-вторых, соединением трихордовых попевок от разных тонов. В-третьих, со смещением метрических акцентов, зависимых от словесного текста. Для приобретения и закрепления навыка интонирования трихордовых попевок необходима постоянная работа с диатоническими секвенциями. В некоторых песнях мелодии, в основном, построены на трихордах: «Ехал Ванька со Дубовки» № 9 [2], «Да на кто в нас приезжий гость» № 7 [3], «Как у нас было на Дону» № 10 [3], «Да во горенке во новой» № 11 [3]. В других песнях трихордовые попевки вступают во взаимодействие с другими типами движения, образуя затейливый мелодический рисунок. Например, в песнях: «Выйду, выйду» № 9 [3], «Да во горенке во новой» № 11 [3], «Как по садику» № 12 [3], Две воинские песни № 4 [1]. Студентам удаётся легче интонировать мелодии с повторным строением тематических элементов и сложнее справляться с варьированными повторами. Например, в лирической песне «Можно сдогадаться» № 16 [3] мелодико-ритмическая вариантность попевок сочетается со сменой метрических акцентов (3/4+ 2/4+ 3/4+ 2/4) в связи со свободой распева слов.

Подобные приёмы встречаются и в протяжной песне «Случилось младцу мимо саду ехати» № 17 [3], «Ой да, во лужку» № 53 [3].

На уроках теории музыки и сольфеджио параллельно изучаются интервалы и их выразительные возможности. Характер звучания сексты отстроенной от тоники лада или побочной квинтовой опоры, соответствует его наклонению. В мажоре он интонируется ярко и светло, высоко, а в миноре – мягко, печально. Возможны варианты его интонирования: а) в качестве вспомогательного или опевающего тона – «Широкая дороженька» №1 [3], «Да посеяли девки лён» № 56 [3], «Ой, горенка» № 3 [2], «Ой да, цвели, цвели во поле цветочки» № 58 [3], б) секста, взятая скачком – «Здравствуй, чернай, чернабровой» № 4 [3], «Заинька, пойдй в сад» № 18 [3], «Гуляла младёшенька» № 40 [3], «Уж, вы, бабочки» № 44 [3], «Да во горнице» № 52 [3], «Посидите, гости» № 45 [3], «Ой да, вот и, вы, сады-то» № 46 [3], «Ай, да стуку-то» 48 [3].

Средства музыкальной выразительности вступают во взаимодействие со словесным текстом, что и обуславливает сложное ладовое строение и метроритмическую организацию песни «Ой да, уж вы, ветры мои, ветры» № 37 [3]. Побочные опоры расположены по терциям от основного тона *фа#* и образуют ангемитонный звукоряд минорного наклонения – *фа#, ля, до#, ми, до#, фа#, си, до#, фа#*. Нерегулярные акценты (переменный размер – 6/4+7/4+6/4), отсутствие точных мелодико-ритмических повторов, слоговые распевы, противоположное движение голосов рисуют картину морской бури. Интонация плача (секунда *ми-фа#*) неоднократно повторяется в различных ритмических вариантах и передаёт душевную боль героини в связи с гибелью дружка. «Пустота» звучания чистых кварт, чистой квинты и октавы, гармонические диссонансы (секунды, септима) в каденции вносят дополнительные выразительные штрихи и ассоциируются с внутренней «опустошённостью» молодой вдовы.

Одним из главных выразительных элементов музыки является лад. Мелодика донских песен также связана с характерными особенностями монодических ладов. Светлая мажорная окраска пентатоники, например,

встречается в шуточных или плясовых песнях: «Пойду ль я, пойду ль я» № 32 [3], «Плывёт, плывёт каючок» № 32 [3]. Минорная пентатоника имеет мрачную окраску в соответствии с содержанием в песне «Ой да, уж вы, ветры мои, ветры» № 37 [3]. Миксолидийский лад с характерной малой септимой связан с героическими образами – песня «Из-за леса копий и мечей» [1], молодецким образом – песня «Выйду, выйду» № 9 [3]. Параллельно-переменный лад изучается на примерах песен №№ 40, 41, 44, 49 [3]. Дорийский лад с мажорной секстой, вносит светлый оттенок в лад минорного наклонения. Например, в песнях: «Ой, да ты, калинушка» №1(1), «Ой, да, калитвенцы-молодцы» № 8 [1] и других (№№ 5, 24 [3], № 39, № 46, № 57 [3]). Сложное сочетание ладов в песне «А в саду-садочку» № 6 [2] передаёт переживания девушки по поводу неразделённой любви. Ионийский лад с характерной большой септимой на I ступени сменяет миксолидийский – с минорной септимой от той же ступени. Одноименный минор появляется на словах героини «молодёшеньки, да жали придаёт». Ритмическая фигура обратного пунктира в сочетании с ниспадающими интонациями вздоха выражает состояние безысходности.

Воспитание осмысленного чувства ритма, взаимодействие ритма и лада – неотъемлемые составляющие музыкального слуха. На уроках сольфеджио постоянно выполняются ритмические упражнения, направленные на усвоение отдельных ритмических фигур в сочетании с ладовыми элементами. Большое внимание уделяется работе в области регулярно-акцентной метрики. Песни донского края предоставляют богатый материал для закрепления уже известных ритмических фигур на практике, таких как крупный пунктир (№№ 2, 3 [1], № 4 [2], №№ 17, 18 [3], мелкий пунктир (№№ 14, 15, 60, 62 [3], фигуры с участием шестнадцатых длительностей (№№ 4, 8, 10, 13, 57 [3], синкопа разных видов (№№ 49, 51, 53, 56, 60 [3]).

Уже на младших курсах обучения вводятся образцы нерегулярной метрики, как характерной для народной песенной культуры, в том числе, и Донской. Например, освоение образцов нерегулярной метрики смешанных

размеров и переменных размеров происходит на примере песен: «Ой да, ты, калинушка» №1 [1], №№ 7,8 [3], «Можно сдогадаться» № 16 [3], «Случилось младцу мимо саду ехати» № 17 [3], «Пора гостям сы двора» № 30 [3], « Ой да, уж вы, ветры» № 37 [3], «Да посеяли девки лён» № 56 [3], «Ой да, во лужку» № 57 [3].

Переменные размеры – одна из характерных черт народных песен Дона. Внутрислоговые распевы в протяжных и лирических песнях определяют метрические перемены, что связано с переменностью размеров. К этим песенным образцам можно и нужно обращаться по мере прохождения теоретического материала в курсе Элементарной теории музыки. На уроках теории учащимся необходимо дирижировать при исполнении песен, соблюдая метрическую сетку. Партию песен может исполнять преподаватель – петь один из голосов и играть остальные. Хоровые партитуры на старших курсах разучиваются со студентами. На уроках сольфеджио студентам удобнее тактировать доли, сосредоточив внимание на чистоте и выразительности интонирования. Работа над простейшими видами переменных размеров подготавливает освоение музыки современных композиторов.

Общеэстетическое развитие учащихся и расширение кругозора в процессе обучения происходит плодотворно за счёт постоянного взаимодействия дисциплин специального и музыкально-теоретического циклов. Это проявляется при подборе образцов для сольфеджирования, примеров для анализа, при написании аннотаций в классах по специальности. Изучение песен родного края на уроках музыкально-теоретических дисциплин воспитывает чувство стиля и стимулируют живой интерес к музыкально-теоретическим дисциплинам, оживляя учебный процесс. Знания и навыки, полученные на уроках дисциплин музыкально-теоретического цикла, способствуют более глубокому и осознанному пониманию содержания исполняемых произведений, формируют навыки, необходимые для дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Незванов Б. Интонирование в курсе сольфеджио. – Л.: Музыка, 1985.
2. Способин И. Музыкальная форма. – Москва, 2011.
3. Донские казачьи песни в обработке Виктора Гончарова. Часть I.– Ростов-на-Дону, 1999.
4. Донские казачьи песни в обработке Виктора Гончарова. Часть II. – Ростов-на-Дону, 1999.

Карнаухов Николай Васильевич,

заслуженный работник культуры РФ, доцент, директор.
*ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж»,
г. Таганрог, Россия.*

Карнаухова Татьяна Ивановна

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
музыкального и художественного образования,
заслуженный работник культуры РФ.
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия*

САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Для эффективного управления системой, будь то социальная, педагогическая, экономическая или любая другая, необходима обратная связь, несущая оперативную информацию о состоянии объекта. На основании этой информации в случае необходимости уточняется управляющее воздействие. В обучении функцию обратной связи выполняет самоконтроль, позволяющий обеспечить саморегулирование познавательной деятельности, что способствует повышению качества обучения. Такие известные психологи как А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Б.Г. Ананьев, Н.Ф. Талызина и другие справедливо отмечают, что влияние обучения на психическое развитие человека возможно лишь в процессе деятельности. Учебная деятельность студента является одной из основ

всестороннего развития личности студента, а самоконтроль выступает как неотъемлемый элемент этой деятельности.

Анализ работ, посвященных проблеме формирования самоконтроля, позволяет отметить, что при всем разнообразии определений в это понятие обязательно входят такие признаки, как уяснение цели, ознакомление с образцом, сличение хода работы с образцом, оценка состояния выполняемой работы, выявление ошибок и их причин, коррекция работы и уточнение плана действий. Всеми исследователями признается необходимость специального формирования самоконтроля для успешного выполнения деятельности, подчеркивается, что важнейшими моментами в обучении самоконтролю являются знание образца и умение соотносить с ним свои действия.

В настоящее время эффективность введения элементов самоконтроля в процесс обучения получила новое очень весомое обоснование в свете открытий, сделанных физиологической наукой. Научные основы самоконтроля как процесса саморегуляции живого организма разработал еще академик И.П. Павлов. Его учение получило дальнейшее развитие в работах П.К. Анохина. Так как учебный труд студента по его происхождению и функционированию представляет собой условно-рефлекторную деятельность коры головного мозга, а знания, умения и навыки – это система условных рефлексов, образующихся под воздействием определенных раздражителей, то правомерно рассмотрение и процесса самоконтроля с точки зрения условно-рефлекторной деятельности. Согласно упомянутой теории, в основе жизнедеятельности организма лежит рефлекторное кольцо, включающее в себя ряд звеньев: восприятие; переработку воспринятого; ответную реакцию организма; результат реакции; обратную афферентацию. П.К. Анохин установил, что рефлекторный акт заканчивается не эфферентным (исполнительным) звеном, а имеет еще четвертый элемент – сигнал о результатах действия (обратная связь). Такая сигнализация необходима для корригирования действий первых трех звеньев [1].

П.К. Анохиным установлено наличие центрального нервного аппарата – акцептора действия, который служит для восприятия сигналов от работающих органов и оценки результатов выполняемого действия. Оценка производится путем сличения совершаемого действия с поставленной целью. Таким образом, механизмы, с помощью которых функциональная система добивается получения нужного результата:

- 1) акцептор результата действия (эталон будущего результата);
- 2) оперативная деятельность по формированию результата;
- 3) сличение полученного результата с эталоном;
- 4) выработка новой программы действий.

Физиологическая сущность самоконтроля заключается в том, что наличие внутренней обратной связи обеспечивает оптимальное функционирование самоконтроля, а его осуществление необходимо для управления любой познавательной деятельностью.

Структурная модель процесса переработки новой информации отражает основные этапы действия функциональной системы и позволяет проследить процесс функционирования педагогической системы самоконтроля, который выглядит следующим образом:

1) новая информация (в музыке – нотный текст музыкального произведения); умственная переработка – модель-эталон (внутренне-слуховое представление); 2) операционная деятельность (исполнение музыкального произведения); 3) результат (звучание); 4) внутренняя обратная связь (сравнение звучания с внутренне-слуховым представлением). При определении несоответствия звукового результата эталону возобновляется функционирование системы с целью достижения требуемого результата (обращение к нотному тексту, создание более четких и полных слуховых представлений).

Рассмотрение данной модели показывает, что только систематическое осуществление самоконтроля обеспечивает достижение необходимого педагогического эффекта, так как исключение внутренней обратной связи сразу

лишает модель адекватности физиологическому процессу, который лежит в основе усвоения знаний и умений.

Вышеизложенные закономерности функционирования самоконтроля полностью правомерны и для музыкально-исполнительского процесса, однако, в этом случае, существует своя специфика.

Значение музыкально-слухового самоконтроля как необходимого условия исполнительского процесса подчеркивали многие крупнейшие исполнители и педагоги. Анализ участия слуховой сферы в процессе исполнения музыкального произведения излагается в работе К.А. Мартинсена: от зрительного восприятия нотного текста, через слуховую сферу – к техническому аппарату, воспроизводящему звук, далее – к самому звучанию. Последний этап – непременно контролирование прозвучавшего слухом [3]. Интересен данный К.А. Мартинсеном сравнительный анализ исполнительского процесса у высокоодаренного исполнителя и у музыканта с посредственными данными. В первом случае главную роль выполняет слуховая сфера, которая диктует свою волю моторике, реальное звучание контролируется слухом. Действия исполнителя приобретают следующий вид: 1) зрительная сфера (восприятие нотного текста); 2) слуховая сфера; 3) моторика; 4) звучание.

У среднего исполнителя главенствует технический аппарат:

1) зрительная сфера; 2) моторика; 3) звучание; 4) слуховая сфера.

Исполнитель начинает играть, не услышав звучание нотного текста внутренним слухом. У такого исполнителя технический аппарат диктует свою волю, слуховая сфера занимает второстепенное место и, в лучшем случае, пытается контролировать действие технического аппарата, но не качество звучания.

Мы определяем музыкально-слуховой самоконтроль как форму деятельности исполнителя, проявляющуюся в проверке поставленной задачи, критической оценке как звуковых результатов, так и самого процесса исполнения и исправлении недочетов. Действие музыкально-слухового самоконтроля неразрывно связано со следующими этапами:

1) созданием внутреннеслуховых представлений на основе интерпретации нотного текста и постижения авторского представления о звучании произведения;

2) критическим осмыслением и оценкой звукового результата путем сопоставления его с внутреннеслуховым представлением;

3) выработкой новой программы действий и коррекцией звукового результата на основе изменения исполнительских действий или, в ряде случаев, уточнения внутреннеслухового представления.

Интерпретация нотного текста музыкального произведения предполагает наличие обширного арсенала музыкально-слуховых представлений. Находя в этих запасах нужное и отбрасывая ненужное, исполнитель варьирует и синтезирует внутреннеслуховые образы в необходимых для данного произведения соотношениях. Музыкальный образ произведения, преломляясь в психике определенного исполнителя, приобретает новые качества, характерные только для данного исполнителя.

В сознании человека чисто слуховые представления возникают редко, обычно они находятся в тесной связи с двигательными представлениями. Б.М. Теплов подчеркивает, что «... двигательные моменты играют чрезвычайно важную роль в работе внутреннего слуха» [5, 189]. В качестве таких двигательных моментов упоминаются:

1) движения голосового аппарата или пальцев, иногда внешне выраженные, иногда только «зачаточные», и вызываемые ими двигательные (кинестетические) ощущения;

2) двигательные представления (представления тех или иных движений), которые «всегда связаны с зачаточными движениями, т.е. со слабыми сокращениями соответствующих мышц» [5, 189].

Мысленное представление движения, таким образом, произвольно порождает это движение (эти зачаточные движения называются идеомоторными актами).

У исполнителей-профессионалов произвольная слухо-двигательная связь становится почти неразрывной. И чем квалифицированнее исполнитель, чем богаче его опыт, чем яснее и ярче его музыкально-слуховые представления, тем теснее их связь с моторикой, тем важнее в них роль двигательного компонента.

Высшая ступень развития двигательных представлений связана с произвольным оперированием ими. Переход их произвольного характера в произвольный осуществляется на основе сознательной организации деятельности человека и его воспитания. То есть место произвольной должна занять такая слухо-двигательная связь, о которой говорил Г.Р. Гинзбург: «... я могу заставить себя представить исполнение и двигательное...» [2, 196].

Таким образом, при восприятии нотного текста исполнитель может представить себе звучание музыкального произведения во всех особенностях его воплощения, представляя исполнение и двигательное. Такое обобщение всех процессов, участвующих в восприятии нотного текста музыкального произведения, дает возможность не только представить звучание произведения, но и оценить программу исполнительских движений на уровне представлений до воспроизведения ее на инструменте, то есть слуховой самоконтроль может быть осуществлен на уровне внутреннего слуха. Разработанная П.К. Анохиным теория «опережающего отражения», «обратной афферентации» является подтверждением того, что в высшей нервной системе имеются структуры, обеспечивающие контроль и оценку результатов предстоящего действия на основе активного опережения [1].

На начальных ступенях обучения действие самоконтроля опирается на реальное звучание, которое сравнивается с внутреннеслуховым представлением. В дальнейшем этот процесс может осуществляться уже без внешней опоры на звучание. Достигается освобождение действия от необходимости манипулирования реальными звуками, осуществляется переход на действия с представлениями.

Таким образом, интерпретация нотного текста приводит к формированию музыкально-слухового образа и соответствующей ему программы исполнительского действия. Эта программа содержит в себе представление не только будущих звуковых результатов, но и игровых движений, необходимых для воплощения замысла. Это позволяет подвергнуть немедленному контролю и оценке все компоненты программы действия до того, как оно будет выполнено. Описанный процесс действия самоконтроля на уровне внутреннего слуха (до воспроизведения на инструменте) возможен лишь на высших ступенях развития слухо-двигательных представлений.

После уточнения программы действий без опоры на звучание музыкант приступает к исполнению, в процессе которого осуществляется оценка и критическое осмысливание звукового результата путем сопоставления с внутренне-слуховым представлением. Констатируя несоответствие звукового результата музыкально-слуховой задаче, оценка способствует уточнению исполнительской программы, вносит коррективы в исполнительские движения, приспособляя их к достижению желаемого результата.

И последний этап самоконтроля – это выработка новой программы действий и коррекция звукового результата на основе новой исполнительской программы.

Несмотря на важнейшее значение музыкально-слухового самоконтроля в исполнительской деятельности, в практике преподавания часто отмечается отсутствие у студентов умения слушать и оценивать свою игру, контролировать и коррегировать звуковые результаты. Это вызывает необходимость искать такие методы, которые по своему существу обеспечивали бы систематическое развитие слухового самоконтроля. Как писал Теплов Б.М., какие-либо качества музыканта развиваются только в процессе деятельности, и притом такой, которая с необходимостью требует этих качеств от исполнителя [5].

В результате анализа музыкально-слухового самоконтроля были выявлены три компонента, которые являются основными и необходимыми

действиями в осуществлении таких умений музыканта, как подбор по слуху и транспонирование по слуху.

Подбор по слуху просто неосуществим, если нет первого компонента – слухового представления. Основным условием для формирования представлений является требование выполнить задание, активная направленность деятельности. В процессе подбора по слуху создается такая направленность, побуждающая творчески осмыслить и выполнить задание. Кроме того, умения соотносить звуковой результат со слуховым представлением, осмысливать и исправлять свои действия являются собственно содержанием процессов подбора по слуху и транспонирования.

Педагогическая система функционирования самоконтроля показывает, что только систематическое осуществление самоконтроля обеспечивает достижение необходимого педагогического эффекта. Именно подбор по слуху и транспонирование, являясь деятельностью, которая требует постоянного слухового самоконтроля, создает условия для реализации этого требования.

Известно, что точно фиксированная высота звуков на баяне, аккордеоне, фортепиано часто является причиной того, что студент средних способностей вообще перестает контролировать свое исполнение, сосредотачивая внимание на работе технического аппарата. Именно в процессе подбора по слуху музыкант учится активно слышать (а не только слушать) каждый воспроизводимый им звук. Постепенно вырабатывается почти автоматический навык взаимосвязи физического действия со слуховым вниманием, устанавливается теснейшая взаимосвязь между ними. Возникающая рефлекторная мгновенная реакция слуха на качество прозвучавшего тона в дальнейшем перерастает в сложный, но столь же оперативный процесс самоанализа, самоконтроля, осознания соответствия или несоответствия прозвучавшего внутреннеслуховому образу, осмысления причины несоответствия и коррекции звукового результата.

Таким образом, формирование музыкально-слухового самоконтроля в процессе обучения в инструментальных классах является важнейшим условием

повышения качества подготовки будущих педагогов, а подбор по слуху и транспонирование могут рассматриваться не только как важнейшие профессиональные умения музыканта, но и как эффективные методы формирования музыкально-слухового самоконтроля студентов.

Список литературы

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М., 1990.
2. Гинзбург Г.Р. Заметки о мастерстве // Вопросы фортепианного исполнительства. М.: Музыка, 1998. Вып.2. С.67.
3. Мартинсен К. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. М., 1987.
4. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие / Под ред. Г.М. Цыпина. М., 2003.
5. Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий: Избранные работы. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
6. Карнаухова Т.И., Быкасова Л.В. Интерпретативный дискурс: музыкальный образ, символ, смысл: монография. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2011. – 172 с.
7. Карнаухова Т.И. Исполнительская интерпретация музыкального образа в процессе подготовки педагога-музыканта / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Ялта: РВВ КГУ, 2010. Вип.28.Ч. 1. 264 с.

Надлер Светлана Владимировна,

кандидат искусствоведения.

ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж»,

г. Таганрог, Россия

РАБОТА В ЦВЕТНОЙ НОТАЦИИ

Занятия музыкой развивают абстрактное мышление и приучают относиться к нотным знакам как к полезному и художественно значимому способу фиксации звуков. Однако в ряде случаев восприятие нотного текста

затруднено и замедлено у учеников – особенно в том случае, если их инструментальная исполнительская практика недостаточно велика.

В том случае, если мы имеем дело с ребенком, практика цветовой подачи нотного текста обширна и разнообразна, начиная от разноцветного изображения скрипичных струн в учебнике для начинающих скрипачей и заканчивая красочными изображениями и анимационными фильмами [2; 3; 5; 8].

Но что же делать, если трудности при чтении нот испытывает не маленький ребенок, а великовозрастный ученик, будь то школьник, студент или взрослый человек, желающий овладеть нотной грамотой? Автору статьи, например, известны сложности, возникавшие у учеников лондонской гимназии, когда им задавали транспонировать мелодию с помощью ключей. Казалось бы: что может быть увлекательнее, чем перенос ключа по высоте на разные линии нотного стана и игра с получившейся мелодией? Ведь это своего рода музыкальная геометрия. Однако для учеников это оказалось слишком непривычным делом: иной раз легче построить сложный алгебраический график, чем транспонировать «Jinglebells» с помощью ключа До.

Как помочь, как сделать фиксацию нотного текста более привлекательным для ученика, если в том есть необходимость?

Одним из способов стала цветная нотация. Во-первых, это изобретение насчитывает столетия: еще в Средние века применялась красно-черная нотация, которая с течением времени была заменена на черно-белую. Практиковались и цветные линии нотного стана [4].

Во-вторых, цветное изображение звука широко практикуется в электронных нотных редакторах и программных секвенсорах. По опыту общения со взрослыми ценителями музыки известно, что слушателю, не занимающемуся нотной записью профессионально, гораздо легче отследить, например, фугу в цветном графическом изображении, *animatedscore* [9], нежели по *sheetscore*, даже если это фуга на темы Гарри Поттера [7].

Наконец, сама идея «цветного звука» (Скрябин, Римский-Корсаков), что называется, носится в воздухе музыкознания [1] и вдохновляет на практическую помощь ученику с помощью цветной записи нот. Еще в нотных изданиях начала 20 века можно было встретить полифонические композиции Баха, выполненные разноцветными нотами.

В своей практике обучения мы время от времени предлагаем студентам решать задачи по гармонии в цвете: разноцветной ручкой или цветными мелками на доске.

По ссылке [6] дана задача по гармонии, зафиксированная в цветной нотации, включая сюда не только нотные знаки, но и цифровку. Так, цвета назначены для каждой функции. Тоника – зеленого цвета, субдоминанта – оранжевого, доминанта – синего. Для бифункциональных созвучий используется двуцветное обозначение. Например, кадансовый квартсекстаккорд пишется зеленым цветом – К64, но обводится синим кружком в знак того, что строится на 5-й «доминантовой» ступени.

Кроме того, имеет свой цвет каждый из четырех голосов хоровой фактуры: сопрано – желтый, альт – розовый, тенор – фиолетовый. И только для баса, как для фундаментального, исходного в задаче голоса, оставлен белый цвет, так же как и для других изначальных данных условия: ключей, знаков и размера.

Таким образом, цветная нотация становится не только приятной глазу, но и аналитической по сути.

Цветная нотация может помочь, например, в таком «проблемном» виде работы, как освоение классической цифровки. Классическая хоральная цифровка – это устный вид работы, в котором предполагается, что студент играет обороты с листа, хорошо разобравшись в структуре аккордов, способах соединения и знаках тональности.

Но нередко, даже после двух месяцев занятий, ученику дается с трудом и одно, и другое и третье. Как же быть? В этом случае работа над цифровкой начинается все же на доске, и цветная нотация здесь может помочь. Прежде

всего, выписывается «цветная» цифровка из условия, а далее своим цветом (см. выше) бас – с учетом того, что высота ноты может меняться, в зависимости от необходимости повести его вверх или вниз, в связи с движением остальных тонов.

После того как бас выписан, его стоит проиграть на фортепиано, которое находится прямо рядом с доской.

Потом строится – опять-таки своим цветом – линия сопрано. Часто в цифровках указывается и мелодическое положение аккорда, то есть тон в сопрано. Там, где мелодическое положение не указано, оно высчитывается исходя из музыкальных свойств линии сопрано. Кроме того, здесь нужно применить расчет и обдумать тактику движения звуков мелодической линии от одного к другому. С опытом этот навык приходит, и цветная мелодическая линия помогает приобретать такой опыт быстрее.

После построения линии сопрано следует сыграть на фортепиано и спеть получившееся контурное двухголосие. Теперь можно заполнять середину, выписывая альт и тенор каждый своим цветом. Целесообразно бывает отстроить внутри контурного двухголосия сначала альт, поскольку именно расстояние между сопрано и альтом многое показывает, в частности, ширину расположения. Тенор отстраивается от альта – с тем, чтобы следить за расстоянием между этими двумя голосами, поскольку в двустрочной фортепианной «табулатуре» они разделены, и есть соблазн просто не обратить внимание на их соотношение. Здесь тоже помогает цветовой контраст голосов на доске.

Получившееся четырехголосие нужно сыграть на фортепиано прямо с доски, а потом и спеть каждый аккорд как по голосам, так и по вертикали – от баса до сопрано. Студенты подтверждают, что разноцветные линии голосов облегчают им эту задачу, делают ее понятнее и приятнее.

Разноцветное обозначение гармонических функций и отклонений несколько упрощает такой вид работы, как гармонизация хроматической гаммы [6]. Функции мы обозначаем теми же самыми цветами, что и в упражнении на

цифровку: тоника – зеленый цвет, субдоминанта – оранжевый, доминанта – синий. Для отклонения мы выбрали фиолетовый цвет. В упражнении на хоральную фактуру этот цвет применялся для тенора, но в гармонизации хроматической гаммы мы не распределяем голоса по «мужской» и «женской» строке, поэтому можем себе позволить применение фиолетового цвета для другой задачи. Кроме того, несколько меняется роль желтого цвета: здесь он обозначает хроматические звуки.

Таким образом, хорошо видно соотношение функциональных созвучий и отклонений в родственные тональности в гармонизации хроматической гаммы. А необходимость в дифференциации этих созвучиях очевидна. Дадим пояснения, из которых ясным становится польза цветной записи этого непростого упражнения.

Поскольку мы не только строим хроматическую гамму в одноголосном изложении, но еще и гармонизируем ее, чтобы глубже понимать гармоническую логику и тяготения ступеней, нам нужно разобраться в том, почему тот или иной звук нотируется так, а не иначе. Цветная фиксация нот и функций нам в этом поможет.

Когда мы гармонизируем мажорную хроматическую гамму в поступенном движении вверх, наша логика гармонизации проста. Все диатонические ступени – то есть те, которые входят в натуральную гамму – мы гармонизируем, «свешивая» с верхних звуков гаммы аккорды, совпадающие с числом ступени. Это хорошо и логично звучит в мажоре. Разумеется, это не единственный способ гармонизации, но самый простой. Первая ступень гармонизируется первым трезвучием, вторая – вторым и так далее.

Таким образом, семь диатонических ступеней по ходу вверх у нас уже гармонизованы. Остаются пять хроматических ступеней. С ними мы тоже поступим просто: «свесим» с них уменьшенные септаккорды. И получится, что хроматические ступени – это автентические отклонения «в следующую ступень». То есть уменьшенный септаккорд перед созвучием второй ступени –

это вводный во вторую, уменьшенный перед третьей – вводный в третью и так далее.

Исключением является уменьшенный септаккорд на 6-й высокой ступени: он функционален в основной тональности. Его можно просчитать как тройную доминанту, поскольку, даже если седьмую ступень гармонизовать доминантой, этот уменьшенный будет двойной доминантой в эту доминанту: DD→D=DDD.

Нисходящая хроматическая гамма гармонизируется чуть-чуть сложнее: не по ступеням, а по функциям. Здесь отклонений получается гораздо меньше: 1-й – тоника, 7-я – доминанта, 7-я низкая – уменьшенный вводный в субдоминанту, 6-я – субдоминанта, 6-я низкая – уменьшенный вводный, 5-я – тоника, 4-я высокая – уменьшенный двойной доминанты септаккорд, 4-я – субдоминанта, 3-я – тонический квартсекстаккорд, 3-я низкая – уменьшенный двойной доминанты септаккорд, 2-я – созвучие второй ступени, 2-я низкая – неаполитанская гармония, 1-я – тоника.

Таким образом, вниз у нас имеется всего лишь одно отклонение. В цветной цифровке хорошо видно соотношение «фиолетового» отклонения с функциональными аккордами.

Минор как «обратная сторона мажора» имеет свои особенности гармонизации. Мы слышим эту гамму по-моцартовски, «низвержением с небес в бездны», постоянным сравнением с мажором. В учебнике теории музыки говорится о том, что восходящая минорная хроматическая гамма строится и нотируется по параллельному мажору. Заметим, что мы могли бы вместо 1-й ступени дать 1-ю высокую, но это будет несколько опрошенное звучание. Лучше всего гармонизовать так: 1-я – тоника, 2-я низкая – неаполитанская гармония, 2-я – второе созвучие. Далее будет более предсказуемый вариант гармонизации: 3-я – созвучие третьей ступени, 3-я высокая – уменьшенный септаккорд, 4-я – субдоминанта, 4-я высокая – уменьшенный двойной доминанты септаккорд, 5-я – мажорная доминанта, 6-я – созвучие шестой

ступени, 6-я высокая – уменьшенный септаккорд, 7-я – созвучие седьмой ступени, 7-я высокая – уменьшенный вводный септаккорд.

Вниз минорная хроматическая гамма нотируется как одноименная мажорная. Этим же одноименным «моцартовским» мажоро-минором она и гармонизируется: 1-я – тоника, 7-я высокая – мажорная доминанта, 7-я – уменьшенный вводный в субдоминанту, 6-я высокая – мажорная субдоминанта, 6-я – субдоминанта, 5-я – тоника, 4-я высокая – уменьшенный двойной доминанты спетаккорд, 4-я – субдоминанта, 3-я высокая – мажорная тоника, 3-я – тоника, 2-я – созвучие второй ступени, 2-я низкая – неаполитанская гармония, 1-я – тоника.

Таким образом, в процессе заданий различного рода мы вновь и вновь убеждаемся в эффективности цветной нотации при работе не только с малышами, но и со студентами, а также с любым взрослым, который стремится освоить основы нотного письма.

Список литературы

1. Валентин Предлогов (Москва). Перекрёстная нотация как элемент символики и цветозвуковой эстетики позднего Скрябина. Синестезия и контрапунктирование цвета и нотации. – <http://www.scriabin.ru/0104.html>
2. До-ре-ми: мультфильм про ноты.
<https://www.youtube.com/watch?v=oN5saJf5Wa0>
3. Интервалы. Слушаем, играем. Теория музыки для начинающих.-
<http://tubethe.com/watch/jc1pU6Na1DA/intervaly-slushaem-igraem-teoriya-muzyki-dlya-nachinayushhikh.html>
4. Музыкально-теоретическая система Гвидо Аретинского. Реформа нотации, сольмизация, литерафония.
<http://www.studfiles.ru/preview/1787516/page:2/>
5. Сайт Жуковской Школы искусств № 2 Калужской области.-
<http://dshij2.kaluga.muzkult.ru/solfedgio/?flush-special=>
6. Светлана Надлер. Еще немного упражнений в цветной нотации.-

<https://www.facebook.com/svetlana.nadler/posts/1469423296425502?pnref=story>

7. Фуга на темы Гарри Поттера.

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1490304687670696&id=100000735360630

8. Я играю на рояле. Мультфильм (для начинающих музыкантов).

<https://www.youtube.com/watch?v=mbUoWqBkHF4&feature=youtu.be>

9. The fugue from J. S. Bach's Fantasia and Fugue in A minor, BWV 904, composed in 1725, arranged by Stephen Malinowski for brass and woodwind octet, accompanied by an animated score.-

<https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=dFDx-L7PcrY&app=desktop>

Полякова Тамара Геннадьевна,
преподаватель, председатель ПЦК
«Сольное и хоровое народное пение».
*ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж»,
г. Таганрог, Россия*

О СПЕЦИФИКЕ ДИРИЖЕРСКОЙ ПРОФЕССИИ

Каждый музыкант, который решил посвятить свою жизнь профессии дирижера, приходит к ней по-разному: кто-то – по убеждению, кто-то – по интересам и способностям, кто-то – по ошибке, считая, что дирижировать легче, чем играть на музыкальном инструменте. Тем не менее, со временем становится понятно, что дирижирование – это самая сложная профессия.

В музыкально-энциклопедическом словаре дирижирование (от французского *diriger* – управлять, направлять) определяется как искусство управления коллективным исполнением музыкального произведения [1]. В данном определении заложены две важные функции профессии дирижера: *коммуникативная* – осуществление связи между разными исполнителями, и

художественная – подчинение определенного коллектива своим творческим задачам.

Коммуникативная функция основана на специально разработанной системе жестов, мимики и требует от дирижера концентрированного внимания и волевых качеств, художественная – высокой музыкальной одаренности, эрудиции, тонкого музыкального слуха, чувства формы, ритма, умения быстро ориентироваться в любой партитуре. Недаром замечательный отечественный дирижер Евгений Светланов однажды сказал: «Дирижирование? Нет ничего труднее!».

По нашему мнению, дирижирование внешне кажется «таинственным» видом музыкального исполнительства, где непосвященному бывает трудно уловить разницу между ремесленным тактированием и вдохновенным искусством. Многим исполнителям нравится, если они выглядят эффектно на эстраде, однако слушателям ближе позиция тех, кто стремится целиком, без остатка раствориться в музыке.

Безусловно, в процессе обучения будущие специалисты приобретают разнообразные технические навыки, которые впоследствии пригодятся им в их работе. Так, в процессе живой исполнительской практики молодой дирижер на основе полученных технических навыков выработает арсенал приемов, обеспечивающих ему всесторонний контакт с его коллективом. Его техника приобретет индивидуальный характер, мимика и жестикуляция становятся все более целенаправленными, рабочими, а с приобретением опыта его техника все меньше находится во власти «школьных» догм, и в большей степени обуславливается конкретными художественными установками.

Отметим, что основой основ дирижерского искусства является четкое тактирование, которое обеспечивает правильные темпы и ансамблевость исполнения. Действительно, управление действиями большого коллектива требует от дирижера значительного расхода нервной энергии. Он постоянно находится под «интеллектуальным напряжением», концентрируя свою волю на преодолении сопротивления коллектива (если таковое имеется), на активных

психологических воздействиях, на достижении желаемого творческого результата. Каждый его эмоциональный импульс – сгусток энергии, тем больший, чем сложнее задача, которую он преследует. При этом часто *piu mosso* в хоровой партитуре несет в себе значительно больше душевного напряжения, чем иное указанное *forte*.

Все регулирующие действия дирижера, выполняемые непосредственно руками, должны быть мышечно нейтральными. Мускулы дирижера – это в первую очередь волевые, «интеллектуальные» мускулы. Сила воздействия дирижера зависит не от толщины бицепсов, а от активности его творческих целей, от волевой целеустремленности, «жажды» результата. Чем рациональнее она используется, тем значительней уровень его достижений. Базирование управляющих действий дирижера на внутреннем исполнительстве и внушающих воздействиях также требует от дирижера значительных волевых усилий. Поэтому он должен активно распределять энергию своей творческой потребности между внутренними и внешними действиями, регулировать её использование. Это должно осуществляться постоянно, как важнейший закон профессиональной деятельности. Практическая реализация этого закона, сам процесс перераспределения энергетических ресурсов его управляющей деятельности происходит за счет снятия излишних мышечных напряжений с рук и «передачи» освободившейся вследствие этого энергии в сферу внутренних, побуждающих импульсов. Ведь именно в импульсе аккумулируются основные признаки желаемого творческого результата, его эмоциональное содержание, а также и направленный поток внушающей активности дирижера, проявляется сама его личность.

Инструментом реализации творческих замыслов дирижера является язык жестов. Жест подлинного дирижера всегда индивидуален, неповторим, как неповторима его личность, он является показателем внутреннего состояния человека. Научное определение жеста существенно отличается от обыденных представлений. Часто под жестом дирижера понимаются любые его движения, в том числе, регулирующие действия и навыки. Это ошибочная трактовка.

Навыки входят в систему искусственно построенных профессиональных движений-действий, в то время как жест является следствием непроизвольного отображения внешней моторикой дирижера предвосхищаемой им потребности в определенном художественном результате. Мимике и жестике не учат так, как правильному произнесению слов. Это скорее интуитивный процесс, выражающий индивидуальность психики каждого человека.

По нашему представлению, главная особенность дирижерской профессии заключается в том, что дирижирование – не набор индивидуальных действий руководителя исполнения, а целостная система взаимодействия с музыкальным коллективом. Центральным звеном этой системы, её объединяющей основой является реальный художественный результат, вокруг которого координируются все функции практической деятельности как самого руководителя, так и его творческих партнеров. Дирижирование, построенное на подавляющих импульсах-приказах, не может считаться собственно взаимодействием. Взаимодействие подразумевает, что каждый из его участников «берет» от другого как можно больше. Это не только демократический принцип управления, но и наиболее прогрессивный. Самое сложное в этом диалоге – найти место для его важнейшего звена: момента формулирования руководителем своей оценки предыдущего исполнения коллектива. Первичным во времени естественно должен стать ответ-оценка, и лишь после этого может быть высказана новая идея.

Тактично корректируя действия партнеров по общению, настоящий дирижер не ломает художественную инерцию коллектива, сознательно уступая ему определенную инициативу в трактовке некоторых деталей и элементов исполнительского процесса. Подобного рода «уступчивость» не следует путать с отсутствием дирижерской воли. Дирижер и при этом остается руководителем коллектива, синтезирующим индивидуальности и художественные намерения исполнителей, соединяющим их воедино со своей индивидуальностью, со своими намерениями. Критически оценивая свой творческий путь, многие дирижеры признавали, что наименее удачными своими выступлениями они

считают те, в которых главенствовал авторитарный метод управления. Применяя его, они отнимали у коллектива «функции сознательных художников», не давая им право самостоятельно искать и творить.

Отсюда вытекает главная особенность дирижерской профессии – помимо музыкальной образованности, он должен быть прекрасным психологом, так как его инструмент, в отличие от всех остальных музыкальных специальностей, – это живой организм и обращаться с ним надо, учитывая его индивидуальность.

Между тем существуют некоторые отличия в управлении хором и оркестром. Основные лежат как бы на поверхности: хорового дирижера не отделяют от исполнителей пульта, он хорошо виден всем, руки несколько приподняты, т. к. хор обычно стоит ступенями, хоровой дирижер обходится без палочки. Рука, свободная от палочки, имеет то преимущество, что может более полно использовать выразительные возможности пальцев. Тем не менее, к дирижированию без палочки прибегают и ряд симфонических дирижеров. Первым стал дирижировать без палочки выдающийся русский дирижер В.И. Сафонов, который говорил, что у него десять палочек вместо одной, поэтому он может использовать каждый свой палец как палочку.

Традиционное дирижирование хором без палочки не снимает с хорового дирижера обязанности уметь дирижировать и при помощи палочки, так как ему часто приходится управлять и оркестром. Принципы, лежащие в основе дирижерского искусства – симфонического и хорового – в основном едины. Дирижер отражает в жесте конкретно звучащий материал, а не музыку «вообще» [2].

Поскольку хормейстер не может контролировать каждого хориста, подобно вокальному педагогу, то своим жестом, умелым подбором упражнений он должен помогать развитию дыхания певцов, а также предвосхищать вокально-интонационные трудности произведений. Именно наличие вокальных задач в жесте существенно отличает хоровое дирижирование от симфонического. Дирижерский жест хормейстера влияет на качество певческого звука. Умение «слышать вокально» – предварять или создавать

интонацию направлением кисти или характерной амплитудой жестов, используя различные приемы певческого звукообразования (атаки звука) в хоре, – необходимо воспитывать с самых первых дирижерских шагов [3].

Хормейстер – мастер хора, хорового пения, поэтому для каждого хормейстера изучение вокальной методики должно идти параллельно с изучением технологии дирижерского жеста. В основе вокальной педагогики лежит единство глубокого певческого дыхания, высокой вокальной позиции и четкого, понятного слова – хорошей дикции (при свободном артикуляционном аппарате). В этом триединстве заключены основные принципы вокальной работы в хоре. В работе хормейстера выполнения поставленных задач можно добиваться не только словом, метким замечанием, не только личным вокальным показом, но и подготавливая их дирижерским жестом, обогащенным комплексом вокальных задач.

Ощущение опоры жеста на дирижерскую плоскость можно сопоставить с ощущением вокального звука, «поставленного» на диафрагмальное дыхание. Поэтому ощущение дирижерской плоскости, как дирижерской клавиатуры в пальцах рук, может соответствовать ощущению певческого звука, опирающегося на диафрагму. Хормейстер, в отличие от вокального педагога, не может постоянно контролировать каждого певца, но дирижерским жестом и определенным подбором упражнений он должен развивать дыхание певцов и настраивать на высокую певческую позицию.

К вокальным задачам хорового дирижирования, прежде всего, относится проблема сохранения звуковой ровности и певучести вокальной линии в любом штрихе любого жанра. Развитие мелодической линии создается интенсивностью динамического развития внутрислового пульса. Организация взаимосвязи вокализации с энергетикой интонационного и ритмодинамического развития произведения концентрируется в *ауфтакте*. Энергетический импульс ауфтакта является зародышем всего музыкального развития. Нет и не может быть двух одинаковых ауфтактов, как нет двух одинаковых фраз, мыслей, потому, что музыка – искусство временное и

постоянно изменяющееся. Передать смысл развития звука, мотива, фразы, предложения любой музыкально-синтаксической конструкции – задача дирижерского искусства [4].

Профессия дирижера требует особой собранности воли и проявления активности во всех действиях. Становясь за пульт, он должен мобилизовать внимание всех исполнителей, чтобы воодушевить их единым творческим порывом. Кроме этого, дирижер должен быть хорошим организатором, но нельзя забывать, что он и воспитатель. Твердая принципиальность в искусстве и в жизни должна быть его основным девизом. Дирижер не имеет права попустительствовать слабостям отдельных артистов, он обязан одинаково справедливо относиться ко всем без исключения, не подавлять их своим авторитетом.

Воспитание в коллективе требует также внимательного и чуткого отношения к художественным замыслам автора, а, следовательно, и исполнительской аккуратности по отношению к нотному тексту, должно способствовать художественному раскрытию идеи произведения.

Резюмируя сказанное, следует сказать, что каждый высококвалифицированный дирижер должен быть всесторонне развитой личностью, иметь музыкальные и артистические способности, обладать незаурядным умом и великолепной эрудицией, уметь передавать свои мысли, чувства и переживания с помощью комплекса дирижерских жестов, переплавляя их в коллективное творчество музыкантов.

Список литературы

1. Музыкальная энциклопедия /под ред. Ю. В. Келдыша [электронный ресурс]. М., 2006.
2. Гинзбург Л. На пути к теории. Дирижерское исполнительство. М.: Музыка, 1976.
3. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования. М.: Музыка, 1988.
4. Зиновьева Л. Вокальные задачи аутфакта в хоровом дирижировании. – СПб.: Композитор, 2007.

Топчий Ольга Николаевна,
преподаватель музыкально-теоретических дисциплин.
ГБПОУ РО «Ростовский колледж культуры», г. Ростов-на-Дону, Россия

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ВНЕУРОЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ В КОЛЛЕДЖЕ КУЛЬТУРЫ

Последовательная реализация компетентностного подхода [4] в системе профессионального образования на современном этапе общественного развития требует реформирования всей педагогической системы, в том числе характера взаимодействия её субъектов на основе педагогики сотрудничества как на учебных занятиях, так и во внеаудиторное время. Особое влияние оказывает на эту проблему широкое распространение информационно-коммуникационных сетевых технологий. Не является исключением в этом плане и сфера музыкального образования.

Компетентность предполагает не только овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и выработку личностных качеств, обеспечивающих профессиональное разрешение конкретных проблемных ситуаций. Формированию профессиональной компетентности студентов, включающей в себя и «компетентностно значимые» качества личности [3], способствуют инновационные формы организации образовательного процесса [2, 3] – клубы, сочетающие в проводимых мероприятиях учебно-воспитательные цели с удовлетворением творческих и личностных интересов студентов. Расширение пространства общения преподавателей и студентов в неформальной обстановке клуба приводит к замене традиционной односторонней трансляции педагогического воздействия взаимной стимуляцией как профессионального совершенствования, так и позитивного духовно-нравственного развития. Основой современной образовательной системы становится, как отмечено в [1], сопряжение «трёх культур: объективной профессионально-педагогической, зафиксированной в проекте

содержания образования; культуры студента, в том числе его личностного опыта; культуры преподавателя, в том числе его профессионально-личностного опыта». Ожидаемый результат – повышение качества подготовки специалистов благодаря более продуктивному взаимодействию всех субъектов образовательного процесса, объединяемых общими ценностно-смысловыми ориентирами.

В данной статье изложен опыт организации такого взаимодействия по двум направлениям: 1) использование клубной формы внеаудиторной работы для повышения методического и психолого-педагогического мастерства молодых преподавателей в процессе совместного (с опытными преподавателями и студентами) участия в различных внеурочных мероприятиях; 2) реализация учебно – воспитательных целей на базе сервисов социальных сетей.

В Ростовском колледже культуры в 2008 году была организована «Школа молодого педагога» (ШМП) в качестве структурного подразделения методической службы. Участниками могли стать не только преподаватели и концертмейстеры, но и студенты старших курсов, что облегчало последним возможность творческой самореализации уже в процессе обучения в колледже.

Инициативной группой было разработано «Положение о ШМП», в котором её основными целями и задачами были названы:

- формирование потребности педагогов в постоянном профессиональном саморазвитии и совершенствовании уровня своего мастерства;
- выявление затруднений в осуществлении педагогической деятельности и оказание помощи молодым педагогам в преодолении данных затруднений;
- поиск новых форм и способов педагогической работы, обсуждение и внедрение современных педагогических технологий в образовательный процесс, знакомство с новинками методической литературы;
- установление отношений сотрудничества и взаимодействия между молодыми специалистами и опытными педагогами, между педагогами и студентами;

- вовлечение педагогов и студентов в совместную научно-исследовательскую деятельность;

- профессиональная и социальная адаптация молодых специалистов.

Руководство ШМП осуществлялось на коллегиальной основе руководителем из числа преподавателей и координировалось заместителем директора по методической работе. Руководитель совместно с методической службой организовывал диспуты и дискуссии по проблемам современного образования, встречи за «круглым столом» с опытными преподавателями и презентации новых форм и методов педагогической работы, проведение различного уровня методических семинаров, научно-практических конференций, выставок с привлечением интеллектуального потенциала молодых преподавателей и студентов.

Большую часть времени занимали не лекции и беседы в стиле монолога, а живое общение коллег по совместной работе в диалоговом режиме, где каждый мог высказать свое мнение по затронутым в процессе обсуждения вопросам и аргументировать его, участвовать в моделировании различных педагогических ситуаций, поделиться своим опытом. Это способствовало развитию личности молодых преподавателей, совершенствованию их профессиональной компетентности, что опосредованно положительно влияло на качество подготовки студентов.

Активное взаимодействие в проводимых мероприятиях как педагогов практически всех дисциплин, так и студентов различных специальностей колледжа, привело к изменению названия на «клуб ОНТ» (аббревиатура ОНТ расшифровывалась как «очень нужный тебе», что свидетельствовало об интересе к его работе).

Все члены клуба принимают равноправное участие в планировании работы клуба на каждый учебный год. Регулярное, как правило, один раз в месяц, проведение заседаний клуба обеспечивает обсуждение достаточно широкого круга вопросов, предложенных как молодыми преподавателями, так

и студентами. Периодическое анкетирование участников клуба позволяет своевременно корректировать предлагаемую тематику.

Привлечение к обсуждению намеченных тем опытных педагогов и специалистов соответствующего профиля, а также результаты анкетирования позволяют утверждать, что данное направление работы клуба помогает молодым педагогам в приобретении разностороннего положительного опыта самосовершенствования и самореализации, опираясь на который они могут целенаправленно воздействовать на познавательную активность и самостоятельность мышления значительной части студенческого контингента.

Следовательно, анализируемая форма внеурочной деятельности оказывает существенное влияние на становление молодых преподавателей как творческих личностей с активной профессиональной и социальной позицией, способных решать образовательно-воспитательные задачи формирования востребованных современным обществом специалистов. Участие студентов в работе клуба способствует не только более раннему формированию их профессиональной компетентности, но и вырабатывает умение сформулировать и обосновать собственный взгляд на обсуждаемую проблему, прививает коммуникативные навыки, расширяет информационно – образовательное пространство, повышает уровень самостоятельности, т.е. является важным этапом для дальнейшей успешной профессиональной и социальной самореализации. Неформальному общению преподавателей и студентов способствуют также разнообразные «клубы по интересам», работающие в колледже на протяжении многих лет – «Клуб любителей музыки», «Поэтический клуб», «Исторический клуб», «Киноклуб», интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?». Так, например, на регулярных заседаниях «Клуба любителей музыки» студенты колледжа знакомятся с выдающимися произведениями отечественного фольклора и шедеврами мировой музыкальной культуры в исполнении студентов РГК им. С.В. Рахманинова (организуемыми в

рамках концертной практики для студентов консерватории), учатся сопереживать движениям души композитора и исполнителя, познавая общечеловеческие ценности начинают лучше понимать самих себя. Вместе с педагогами студенты с удовольствием посещают концерты и спектакли в театрах Ростова-на-Дону, приобщаются к истории родного края на экскурсиях в музеи Ростовской области, участвуют в акциях «Родные герои» (рассказы о военных подвигах членов семей преподавателей и студентов) и «Доброе дело» (сбор пожертвований для детей-инвалидов). Студенты колледжа активно принимают участие в различных конкурсах и олимпиадах, занимают призовые места. Таким образом, внеаудиторные формы работы способствуют не только их профессиональному становлению, но и духовно-нравственному воспитанию. В последнее время развивается новое направление внеаудиторной работы на базе сервисов социальных сетей, общению в которых молодёжь уделяет значительное время. Однако не всегда результатом является положительное влияние процесса такого общения на формирование социально значимой личности. Поэтому одним из аспектов деятельности преподавателя в современном информационно-образовательном пространстве становится использование привычных для молодёжи ресурсов в учебно-воспитательных целях. Широкую возможность для этого предоставляет, например, социальная сеть «ВКонтакте». Обращение к ней при преподавании музыкально-теоретических дисциплин в ГБПОУ РО «Ростовский колледж культуры» начинается с организации классным руководителем после беседы с первокурсниками группы в данной сети, объединяющей обучающихся, преподавателей и родителей. Для быстрого обмена разнообразной информацией используется «стена», на которой классный руководитель помещает объявления, требующие быстрого реагирования, например, об изменениях в расписании или планирующихся совместных мероприятиях. Налаживается обратная связь: студенты могут своевременно сообщить о

возможности опоздания, причине пропуска занятия, заболевании, задать любой интересующий их вопрос. Благодаря наличию современных устройств связи, сообщения приходят преподавателю на мобильный телефон. Такая система способствует также оперативному информированию родителей.

Специфика колледжа культуры предполагает регулярное ознакомление с новыми театральными постановками, фильмами, выставками и другими событиями в культурной жизни города и страны. Для создания позитивного климата в учебной группе, выработке толерантности, умения учитывать не только собственное мнение на «стене» организуются разделы «Предложения», «Обсуждение» и «Опросы». Каждый студент или преподаватель может внести предложение о совместном просмотре конкретного фильма или посещении спектакля, концерта в рамках программы бесплатных мероприятий. Если предложений несколько, то в разделе «Опросы» проводится голосование участников группы, вырабатывается и реализуется коллективное мнение.

Конечно, размещаются также и ссылки на имеющиеся в интернете видеозаписи фильмов, спектаклей, концертов, выставок и других культурных событий (как в нашей стране, так и за рубежом). Много полезной информации, позволяющей нестандартными методами осуществлять образовательный процесс в неразрывной связи с воспитательным, предоставляет «Образовательный журнал со вкусом» – одно из перспективных направлений деятельности данной социальной сети.

Предлагаемая форма использования социальных сетей позволяет обеспечить взаимодействие преподавателей различных дисциплин, что способствует эффективному совершенствованию метапредметных и личностных результатов. Наличие в свободном доступе конспектов лекций, методических разработок по различным темам и предметам, методических указаний по выполнению домашних заданий и самостоятельных работ помогает восполнить пробелы в знаниях, индивидуализируя образовательную

траекторию, а значит, лучше подготовиться к зачётам и экзаменам. Размещаемые преподавателями ссылки на нотные и книжные библиотеки, различные образовательные ресурсы ориентируют обучающихся на активную самостоятельную творческую работу и расширение образовательного пространства.

В настоящее время обращено особое внимание на реализацию взаимосвязи процессов обучения и воспитания. Социальные сети предоставляют для этого широкие, ещё не до конца исследованные и используемые педагогическим сообществом, возможности.

В целом внедрение в повседневную практику рассмотренных форм организации внеурочного взаимодействия преподавателей и студентов колледжа содействует объединению информационно-образовательного и социокультурного пространств, формированию единых ценностно-смысловых ориентиров, что положительно влияет на качество профессиональной подготовки компетентных специалистов, в том числе в сфере музыкального образования.

Список литературы

1. Рахимбаева И.Э. Модель управления качеством художественного образования на факультете искусств и её особенности // Художественное образование в современном мире: сборник научных статей. – Саратов: ООО «Издательский Центр «Наука», 2010. – С.4-9.
2. Садыкова А.Р. Внеаудиторные формы поисково-творческого обучения педагогов // Высшее образование в России. 2010. №8/9. С.148-151.
3. Сергиенко И.Н. Личностная составляющая профессиональной компетентности педагога музыки // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Том14. – Вып.3. – С.111-114.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

Максименко Ольга Анатольевна,
аспирант, концертмейстер кафедры пения и дирижирования.
*Институт культуры и искусств Луганского национального
университета имени Тараса Шевченко, г. Луганск*

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ФРАНЦИИ

На современном этапе развития в западноевропейских странах активно реформируются и модернизируются образовательные системы. Этому процессу способствуют происходящие в этих странах экономические, политические и социокультурные изменения. Мы считаем, что не существует идеальной модели образовательной системы, которую возможно было бы без изменений внедрить в отечественную систему образования, но существуют страны, образовательные модели которых исторически, культурно и ментально действительно близки нашей стране. В этой плоскости особый интерес представляет Франция, являющаяся страной многовековых культурных и образовательных традиций.

Значительный вклад в исследование проблемы художественного образования и эстетического воспитания школьников во Франции внесли такие французские ученые, как С. Régnier, С. Ruby (проблемы эстетического и художественного воспитания во французской школе); I. Ardouin, W. Emmanuel, L. Pascale (проблемы художественное образование в школах Франции), С. Albanel, X. Darcos (вопросы культурного и художественного воспитания в школьной среде), и др.

Рассмотрим структуру среднего звена, которое представлено колледжем и лицеем в образовательной системе Франции. Колледж относится к категории учебных заведений, в которых можно получить неполное среднее образование. Принимаются в колледж все дети в возрасте 11-12 лет, закончившие средний цикл начальной школы. Срок обучения в колледже – 4 года. Это учебное заведение выполняет двойную задачу: предоставляет ученикам возможность

получить неполное среднее образование, а также ориентирует в выборе дальнейшей общеобразовательной и профессиональной подготовки [1, 56].

Таблица

Структура среднего звена французской образовательной системы

Возраст	Нумерация классов	Образовательный уровень	Название цикла
11 лет	6-й	КОЛЛЕДЖ	Цикл наблюдения (адаптации)
12 лет	5-й		Центральный цикл
13 лет	4-й		Цикл ориентации
14-15 лет	3-й		
15 лет	2-й	ЛИЦЕЙ: Общеобразовательный и технологический лицей; Профессиональный лицей	Определяющий цикл
16 лет	1-й		
17-18 лет	Выпускной		

В образовательной системе Франции существует 3 вида лицеев – общеобразовательный, технологический и профессиональный, в которые принимаются учащиеся в возрасте 15 лет. Обучение в общеобразовательном (*général*) и технологическом (*technologique*) лицеях длится 3 года, а в профессиональном лицее срок обучения составляет 2 года. [2, 36]. По окончании общего и технологического лицеев учащимся предоставляется возможность поступить в высшие учебные заведения.

Профессиональный лицей (*professionnelle*) является учебным заведением, в котором можно получить полное среднее образование. В этот тип лицея принимаются выпускники колледжей после окончания 3-го общеобразовательного класса, или, в порядке исключения, после 3-го подготовительного класса. Учащиеся зачисляются на 1-й год обучения для получения диплома о профессиональном образовании В.Е.Р. i, либо на 1-й цикл для получения свидетельства о профессиональном образовании CAP [1, 53].

Рассмотрим инновационные формы организации художественного образования в среднем звене образовательной системы Франции.

Министры Франции по вопросам профессионального образования Жан-Люк Меланшон и Министр национального образования Жан Ланг считают, что художественное и культурное воспитание является приоритетным в воспитательной политике, которую они рекомендуют проводить, начиная, прежде всего, со школы. Это воспитание направлено на развитие чувственных способностей детей и молодежи, которые очень часто запущены, недостаточно развиты. Художественное и культурное воспитание предлагает детям участие в экспериментах, которые способствуют улучшению восприятия, эмоций в огромном разнообразии выразительных средств [4, 9].

В соответствии с новыми положениями системы художественного образования молодежи было предложено постепенно увеличивать в колледжах и лицеях Франции количество специализированных классов, преподавание искусства в которых занимает значительное количество учебного времени (от 200 – до 500 часов). Художественные специализации этих классов различны: музыкальное, хореографическое, театральное, изобразительное искусство. Также планируется постепенно увеличивать объем учащихся, принимаемых в музыкальные, танцевальные и театральные школы [3].

Культурный этап программы художественно-эстетического воспитания молодежи, разработанный в партнерстве с культурными учреждениями, реализуется с сентября 2009 г. во всех учебных процессах колледжей и лицеев Франции. В результате создания классов с художественно-эстетическим уклоном были созданы специальные условия для восприятия школьниками художественных произведений, стало систематическим общение с артистами, а посещение культурных учреждений носит целенаправленный характер. Свою задачу педагоги видят в том, чтобы приучить каждого ученика к художественному общению через систематическое посещение национальных и местных культурных учреждений. [5].

С 2008 учебного года учащиеся получили возможность посещения всех музеев и национальных памятников бесплатно, а с целью приобщения детей и молодежи к искусству, публичным теле- и радио-каналам было предложено

развивать предложения преподавателей в плане художественного и культурного воспитания, например, трансляция различных видеофильмов по заказу преподавателей [5].

Для учащихся колледжей и лицеев появилась возможность изучать предметы художественного направления в виде дополнительных занятий по специальному плану (проекту). К данным предметам относятся: музыкальное воспитание (восприятие музыки и исполнение), театр и драматические занятия, танцы и хореографическое искусство, искусство фотографии, прикладное искусство, изобразительное искусство, цирковое мастерство [5].

Изобразительное искусство и музыка преподаются учащимся колледжей 1 раз в неделю, т.е. 1 час – ИЗО, 1 час – музыка. В этих учебных заведениях уже трудится около 14000 преподавателей изобразительного искусства, музыки и хорового пения. [4].

В лицеях общего и технологического образования предполагается дополнить и гармонизировать меню (карты) выбора художественных дисциплин. В лицеях учащиеся имеют возможность сделать выбор по шести дисциплинам: музыка, ИЗО, театр, кино, история искусств и танец. Но здесь учащимся предлагается также и факультативные занятия по самым разнообразным предметам. В профессиональных лицеях было предложено обновить программы. В профессиональных лицеях все учащиеся продолжают художественное образование [4, 10].

Таким образом, благодаря партнерству Министерства Культуры и Министерства Образования Франции в колледжах и лицеях были созданы классы с художественно-эстетическим уклоном. Учащиеся колледжей и лицеев получили возможность изучать предметы художественного направления в виде дополнительных занятий по специально предложенному плану.

На наш взгляд, полезным для отечественной педагогической науки может стать опыт объединенного сотрудничества двух французских министерств, а также опыт создания методического обеспечения современного процесса

эстетического воспитания и художественного образования молодежи во Франции.

Список литературы

1. Система образования во Франции и организация ее администрации / [изд. Французской Организацией Технического Сотрудничества: Посольство Франции в Москве]. – М.: 1993. 134 с.
2. Панин Л.Г. Система образования Франции. Реформы последних лет. Некоторые аспекты оценки французских документов об образовании /Л.Г. Панин // Научный вестник МГТУ ГА: серия Международная деятельность вузов. – 2007. – №116. – С. 35-41.
3. L'educationesthetique: [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113fr.pdf
4. Le plan pour les arts et la culture à l'École. Centre national de documentation pédagogique/Imprimé sur les presses de l'Imprimerie nationale, 3e trimestre, 2001. – 64 p.
5. Seri M. Culture à l'ecole: l'art sans la maniere// Le Monde de l'education. Septembre, 2001. – P.56-57.

Сведения об авторах

УЧАСТНИКИ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «МУЗЫКАЛЬНОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ»

Франция

1. **Дебрил О.**, преподаватель, Музыкальная студия, г. Либревиль.
Франция-Гобон

Китай

2. **Ван Цзин**, аспирант, Московский педагогический государственный университет (Москва), **Китай**.
3. **Гао Ююань**, аспирант, Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова (Киев, Украина), **Китай**.
4. **Го Хуа**, аспирант, Московский педагогический государственный университет (Москва), **Китай**.
5. **Лю Цзин**, аспирант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск (Беларусь), **Китай**.
6. **Люй Сюмин**, магистрант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск (Беларусь), **Китай**.
7. **Хань Юйцень**, аспирант, Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова (Киев, Украина), **Китай**.
8. **Хэ Ин**, аспирант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск (Беларусь), **Китай**.
9. **Цзян Вэйцян**, аспирант, Московский педагогический государственный университет (Москва), **Китай**.
10. **Чжан Линьюань**, магистрант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск (Беларусь), **Китай**.

США

11. **Дорошина Л.Л.**, преподаватель по классу фортепиано, Музыкальная студия, г. Форт Майерс, штат Флорида, **США**.

Королевство Саудовской Аравии

12. **Чумак М.И.**, преподаватель, Женский Университет Дар Аль Хекма, г. Джидда, **Королевство Саудовской Аравии**.

Южная Корея

13. **Ео Су Мин**, магистрант, Московский педагогический государственный университет (Москва), **Южная Корея**.

Эквадор

14. **Санчез Росеро Кристина Лиссет**, лицензиат, Южный Федеральный Университет, г. Ибарра, **Эквадор**.

Беларусь

15. **Бычкова Н.В.**, кандидат искусствоведения, зав. кафедрой, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **Минск**.
16. **Дорохович Н.А.**, аспирант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **Минск**.
17. **Королева Т.П.**, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **Минск**.
18. **Мазурина Н.Г.**, кандидат филологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **Минск**.
19. **Пепик О.Г.**, старший преподаватель, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **Минск**.
20. **Сернова Т.В.**, кандидат искусствоведения, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **Минск**.

21. **Черняк В.А.**, кандидат искусствоведения, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **Минск.**

Украина

22. **Мащенко А.И.**, аспирант, Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, **Чернигов.**
23. **Отыч Е.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, проректор, Университет менеджмента образования, **Киев.**

Луганск

24. **Бондарь Д.Ю.**, магистрант, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.
25. **Горбулич Г.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.
26. **Коломойцев И.Ю.**, соискатель Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.
27. **Коночкина О.И.**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.
28. **Лабинцева Л.П.**, кандидат педагогических наук, доцент, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.
29. **Петченко А.Ф.**, кандидат педагогических наук, доцент, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.
30. **Самохина Н.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент, Луганский национальный университет им. Т. Шевченко.
31. **Тушевская Э.С.**, аспирант, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, **Луганск**

32. **Фоменко Е.В.**, концертмейстер, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, **Луганск**.

Казахстан

33. **Бекмухамедов Б. М.**, доктор педагогических наук, профессор Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахстан, **Алматы**.
34. **Шиндаулова Р.Б.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казахская консерватория им. Курмангазы, **Алматы**.

Российская Федерация

35. **Абакарова Б.А.**, старший преподаватель, Дагестанский государственный педагогический университет, **Махачкала, Дагестан**.
36. **Аббасов И.Б.**, доктор технических наук, профессор, зав. кафедрой инженерной графики и компьютерного дизайна, Южный федеральный университет, **Ростов-на Дону**.
37. **Акопян Л.Х.**, зам. директора МАУДО «ДМШ» г. Дубны, аспирант, Московский педагогический государственный университет **Москва**.
38. **Алексеева Л.Л.**, доктор педагогических наук, доцент, зам. директора по научной работе, Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», **Москва**.
39. **Анищенко Н.С.**, студент, Орловский государственный институт культуры, **Орел**.
40. **Апанасенко А.П.**, преподаватель, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог**.
41. **Ахметзянов Л.М.**, доктор медицинских наук, профессор, Региональный открытый социальный институт, **Курск**.
42. **Багацкая А.Н.**, педагог, ЦДО «Перспектива», **Старый Оскол**.
43. **Балина Т.Г.**, зав. учебной частью, Волгоградский институт искусств и культуры, **Камышин**.

44. **Беккерман П.Б.**, кандидат педагогических наук, Политехнический колледж имени П.А. Овчинникова, **Москва**.
45. **Белан С.В.**, преподаватель, Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова, **Ростов-на-Дону**.
46. **Богатов В.В.**, кандидат педагогических наук, профессор, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог**.
47. **Бочкарева О.В.**, доктор педагогических наук, доцент, Ярославский педагогический университет им. К.Д. Ушинского, **Ярославль**.
48. **Бурякова Любовь Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог**.
49. **Вищаненко В.Г.**, преподаватель, Школа искусств, **Шахты**.
50. **Володин С.Е.**, учитель музыки, Мечетинская СОШ, ст. Мечетинская Ростовской области.
51. **Володина Е.Е.**, кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет, **Москва**.
52. **Воронина И.В.**, преподаватель, Таганрогский музыкальный колледж, **Таганрог**.
53. **Гаврилова О.А.**, доцент, Орловский государственный институт культуры, **Орел**.
54. **Грачева Г.В.**, преподаватель, МБОУ ДО «ДШИ № 1 им. Г.В. Свиридова», **Курск**.
55. **Дадашева Э.М.**, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет, **Махачкала, Дагестан**.
56. **Дудин А.Л.**, профессор, засл. работник культуры РФ, Московский педагогический государственный университет, **Москва**.

57. **Дядченко М.С.** кандидат искусствоведения, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог.**
58. **Ефремова И.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, **Елец.**
59. **Жуков С.В.**, учитель музыки и искусства, Школа № 1280, **Москва.**
60. **Заинчковская М.В.**, магистрантка, Южный федеральный университет, **Ростов-на-Дону.**
61. **Кабкова Е.П.**, доктор педагогических наук, профессор, Институт культуры и искусств Московский педагогический государственный университет, **Москва.**
62. **Каминская Е.А.**, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой, Челябинский государственный институт культуры, **Челябинск.**
63. **Каракаш Ю.Ю.**, учитель музыки, МБОУ СОШ № 20; ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, **Махачкала.**
64. **Карнаухов Н.В.**, директор ГБОУ СПО РО «Таганрогский музыкальный колледж», заслуженный Работник культуры РФ, доцент, **Таганрог.**
65. **Карнаухова Т.И.**, кандидат педагогических наук, профессор, заслуженный Работник культуры РФ, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог.**
66. **Качаев Р.Н.**, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет, **Махачкала, Дагестан.**
67. **Кириченко Т.Д.**, кандидат педагогических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, **Елец.**
68. **Климов В.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, **Елец.**

69. **Колесниченко В.Л.**, кандидат педагогических наук, доцент, ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, **Ростов-на-Дону.**
70. **Колоскова И.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградская государственная академия последиplomного образования, **Волгоград.**
71. **Командышко Е.Ф.**, доктор педагогических наук, доцент, Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, **Москва.**
72. **Косилкин М.Ю.**, старший преподаватель, Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова, **Ростов-на-Дону.**
73. **Кошечкина О.Г.**, учитель музыки, СПШ № 33, **Старый Оскол.**
74. **Латышева Н.А.**, студентка, Орловский государственный институт культуры, **Орел.**
75. **Легостаева Е.Е.**, доцент, Курский государственный университет, **Курск.**
76. **Логунова А.А.**, аспирант, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова», **Санкт-Петербург.**
77. **Лупандина Е.А.**, старший преподаватель, Оренбургский государственный педагогический университет, **Оренбург.**
78. **Мамкина Т.А.**, магистрант, Оренбургский государственный педагогический университет, **Оренбург.**
79. **Мещерякова Н.А.**, кандидат искусствоведения, профессор, Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова, **Ростов-на-Дону.**
80. **Моисеева А.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент, Оренбургский государственный педагогический университет, **Оренбург.**
81. **Надлер С.В.**, кандидат искусствоведения, Таганрогский музыкальный колледж, **Таганрог.**

82. **Надолинская Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог.**
83. **Нилов В.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, **Москва.**
84. **Однокольцева Е.М.** студ., Орловский государственный институт культуры, **Орел.**
85. **Осадчая М.А.**, соискатель, Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова, **Ростов-на-Дону.**
86. **Остапенко Е.А.**, старший преподаватель, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог.**
87. **Петрова О.А.**, преподаватель, Таганрогская школа искусств, **Таганрог.**
88. **Петрова С.В.**, доцент, ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, **Ростов-на-Дону.**
89. **Пиджоян Л.А.** кандидат педагогических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, **Елец.**
90. **Плотников К.Ю.**, кандидат педагогических наук, учитель музыки, Центр образования № 47, **Иркутск.**
91. **Полякова Т.Г.**, преподаватель, «Таганрогский музыкальный колледж», **Таганрог.**
92. **Помазкина Н.Ф.**, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог.**
93. **Пономарева Е.В.**, старший преподаватель, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог.**
94. **Радомская О.И.**, кандидат педагогических наук, Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, **Москва.**

95. **Резникова М.И.**, кандидат педагогических наук, доцент Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог.**
96. **Родин В.А.**, профессор, Почётный работник ВПО РФ, Московский педагогический государственный университет, **Москва.**
97. **Родина Т.Б.**, кандидат педагогических наук, доцент, Детская школа искусств им. А.А. Алябьева, **Москва.**
98. **Рябченко И.В.**, кандидат педагогических наук, Центр творческого развития «Диалог», **Курск.**
99. **Савенкова Л.Г.**, доктор педагогических наук, профессор, член-корр. РАО, Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, **Москва.**
100. **Сагайдак А.А.**, студент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог.**
101. **Семыкина С.А.**, преподаватель, Орловская детская музыкальная школа № 1 им. В.С. Калининкова, **Орел.**
102. **Сердюков А.А.**, соискатель, Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова, **Ростов-на-Дону.**
103. **Смолин Ю.А.**, старший преподаватель, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог.**
104. **Смолина Т.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог.**
105. **Соковиков С.С.**, кандидат педагогических наук, доцент, декан, Челябинский государственный институт культуры, **Челябинск.**
106. **Стукалова О.В.**, доктор педагогических наук, доцент, Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования, **Москва.**

- 107. Тараева Г.Р.**, доктор искусствоведения, профессор, Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова, **Ростов-на-Дону**.
- 108. Теплова Н.В.**, заведующая кабинетом кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, **Ярославль**.
- 109. Титова А.**, студент, Орловский институт культуры», **Орел**.
- 110. Тищенко Т.В.**, кандидат искусствоведения, доцент, Орловский государственный институт культуры, **Орел**.
- 111. Топилина И.И.**, кандидат искусствоведения, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог**.
- 112. Топилина Н.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог**.
- 113. Топчий О.Н.**, преподаватель, Ростовский колледж культуры, **Ростов-на-Дону**
- 114. Уколова Л.И.**, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), **Москва**.
- 115. Фоменко В.Н.**, студентка, Краснодарский государственный институт культуры и искусств, **Краснодар**.
- 116. Хмелёва А.П.**, кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский государственный институт культуры, **Челябинск**.
- 117. Хурматуллина Р.К.**, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский федеральный университет, **Казань, Татарстан**.
- 118. Четверикова Г.М.**, доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог**.
- 119. Чжуан Янь**, магистрант, Московский педагогический государственный университет, **Москва**.

- 120. Чумаколенко Н.А.**, учитель искусства, ГБОУ СОШ № 546, **Санкт-Петербург.**
- 121. Шарма Е.Ю.**, кандидат искусствоведения, доцент, АНО ВО «Институт современного искусства», **Москва.**
- 122. Шаханская А.Ю.**, старший преподаватель, Таганрогский институт имени А.П. Чехова, **Таганрог.**
- 123. Шульга В.Н.**, доцент, декан, Челябинский государственный институт культуры, **Челябинск.**
- 124. Юракова Э.Д.**, учитель музыки, МБОУ «СОШ № 14» имени А.М. Мамонова, **Старый Оскол.**

Научное издание**Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации**

Материалы Международной научно-практической конференции,
Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет
(РИНХ)»

14 апреля 2017 г.

Научный редактор Т.И. Карнаухова

Редакционная коллегия: Т.В. Надолинская, М.С. Дядченко, Е.В. Пономарева

Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: Сборник материалов Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 14 апреля 2017 г. / Науч. ред. Карнаухова Т.И. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А.П. Чехова, 2017.– 714 с.

Формат 60x84/16. Объем 44,625 усл. п.л.

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО "РГЭУ (РИНХ)": 347936, Ростовская область, г. Таганрог, ул. Инициативная, д. 48.

Издательство Таганрогского института имени А.П. Чехова: 347936, Ростовская область, г. Таганрог, ул. Инициативная, д. 54, к. «Б».

E-mail: nbo-Nadezda@yandex.ru ; anna-tm-15@yandex.ru