

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»  
Таганрогский институт имени А.П. Чехова



# **Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации**

Материалы

III Международной научно-практической конференции

12 апреля 2019 года

*Ответственный редактор*

*кандидат педагогических наук, профессор Т.И. Карнаухова*

Ростов-на-Дону – Таганрог  
2019

**УДК 378**

**ББК 74**

**Т 33**

**Редакционная коллегия:**

Карнаухова Т.И., кандидат пед. наук, профессор (ответственный редактор)

Дядченко М.С., кандидат искусствоведения, доцент (технический редактор)

Бурякова Л.А., кандидат пед. наук, доцент

Топилина И.И., кандидат искусствоведения, доцент

Надолинская Т.В., доктор пед. наук, профессор

Четверикова Г.М., доцент

Пономарева Е.В., старший преподаватель

Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: Материалы III Международной научно-практической конференции 12 апреля 2019 г. / Отв. ред. Т.И. Карнаухова – Ростов н/Д.: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2019. – 797 с. – режим доступа: [library.tgpi.ru](http://library.tgpi.ru)

**Электронное издание**

**ISBN 978-5-7972-2613-0**

В сборнике публикуются научные статьи и материалы, представленные на III 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.

© Коллектив авторов, 2019

© Карнаухова Т.И., ответственный редактор, 2019

© РГЭУ (РИНХ), 2019



### **ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!**

Сердечно приветствую участников III 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.

Участниками Третьей конференции стали более 160 авторов из 8 стран мира (России, Китая, Белоруссии, Казахстана, Луганской народной Республики, Донецкой Народной Республики, Италии, Украины) и 38 субъектов Российской Федерации. Конференция собрала участников из 67 учебных заведений, из которых 42 – высшие, среди авторов 22 доктора наук, профессора; 60 кандидатов наук, доцентов.

Отрадно отметить, что многие авторы, участвовавшие в первых наших конференциях, стали нашими друзьями и единомышленниками.

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 ярких научных открытий!

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

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Секция 1. Инновационные педагогические технологии в музыкальном образовании: проблемы, подходы, концептуальная основа.....</b>	<b>15</b>
<i>Алексеева Л.Л.</i> Современное художественное образование: динамика и ресурсы развития.....	15
<i>Балина Т.Г.</i> Духовное воспитание как часть профессиональной подготовки педагогов сферы культуры и искусства.....	21
<i>Бекмухамедов Б.М.</i> К проблеме музыкально-творческого развития студентов педвузов в классе дополнительного музыкального инструмента (фортепиано).....	26
<i>Богданова Т.С.</i> Педагогический артистизм как профессиональная и личностная характеристика будущего педагога-музыканта.....	31
<i>Бубен В.П.</i> Диагностика и развитие инструментально-исполнительских способностей у учащихся в классе аккордеона .....	37
<i>Бычкова Н.В., Карнаухова Т.И.</i> Развитие навыков научно-исследовательской работы студентов в процессе освоения методики вербальной интерпретации И.П. Марченко .....	45
<i>Бычкова Н.В., Цзиньхуэй Ли.</i> Интонационная культура пианистов в искусстве интерпретации фортепианных произведений Ф. Шопена .....	51
<i>Волегова Ю.Б.</i> Формирование организаторской компетентности студентов педагогического вуза в процессе освоения курса «Вокально-хоровой практикум».....	55
<i>Галкина И.А.</i> К обзору методических пособий игры на флейте: работы И. Кванца и О. Танцова .....	59
<i>Гончаренко С.Б.</i> Художественное слово как средство совершенствования техники речи.....	64
<i>Дэн Шэнцзэ.</i> Вербальная интерпретация исполняемого репертуара в инструментальной подготовке учителя музыки .....	68

<i>Иванова М.В.</i> Система формирования коммуникативного аспекта профессиональной компетентности педагога-музыканта .....	73
<i>Иванова Т.В.</i> Основные положения методической разработки урока «Музыкальный импрессионизм на примере творчества К. Дебюсси».....	78
<i>Каминская Е.А., Дудкина Н.</i> Специфика постановки голоса в народной манере пения.....	83
<i>Карнаухова Т.И.</i> Семантический анализ как необходимое условие интерпретации музыкального образа.....	92
<i>Кнышова Г.А.</i> Некоторые особенности тембровой интерпретации пьес детского фортепианного репертуара.....	98
<i>Кобозева И.С.</i> Эстетические представления в постижении обучающимися музыки .....	104
<i>Коночкина О.И.</i> Культурологическая компетентность как составляющая профессионализма педагога предметов искусства.....	107
<i>Королева Т.П.</i> Музицирование на клавишных инструментах в общеобразовательных учреждениях .....	111
<i>Кочевков В.Ф.</i> Русское народно-инструментальное исполнительство: ряд проблем начального учебного звена .....	116
<i>Кравцова В.В.</i> Раннее музыкальное развитие детей в условиях ДШИ.....	120
<i>Красильников И.М.</i> «Третий путь» развития интонационного мышления школьников .....	125
<i>Кузьмина Т.А.</i> Музыкально-исполнительское развитие студентов ОКФ в процессе работы над полифоническими произведениями .....	130
<i>Лупандина Е.А.</i> Роль синтеза искусств в развитии современного ребенка средствами ритмопластики .....	135
<i>Лыгина Е.В.</i> Анализ изданий педагогической нотной литературы для детских ансамблей народных инструментов с домрой.....	141
<i>Мазурина Н.Г.</i> Материалы практик студентов Беларуси как источник исследований современных народнопесенных традиций.....	145

<i>Минасян Н.Г.</i> Установка на восприятие музыкальных произведений в профессиональной подготовке будущего учителя музыки .....	150
<i>Монова А.П.</i> Гармонический анализ на исполнительских отделениях музыкального колледжа .....	155
<i>Надлер С.В.</i> Дополнительный круг вопросов для изучения творческого портрета Скрябина .....	161
<i>Остенный В.В.</i> Методы формирования исполнительского аппарата начинающих скрипачей .....	167
<i>Паршина Л.Г.</i> Формирование профессиональной мотивации будущих учителей музыки к научно-исследовательской и проектной деятельности ..	172
<i>Петрова Т.В.</i> Некоторые аспекты реализации педагогических возможностей вокально-хоровой работы в профессиональной подготовке учителя музыки по стандартам WSR.....	177
<i>Петченко А.Ф., Петченко Л.В.</i> Вокально-инструментальный педагогический репертуар в системе подготовки учителя музыки .....	183
<i>Пиджоян К.В.</i> Организационные аспекты начального этапа обучения на духовых инструментах в ДМШ .....	189
<i>Родин В.А.</i> Об использовании музыкально-теоретических знаний в работе музыканта-исполнителя .....	193
<i>Рудзик М.Ф., Рыкова А.В.</i> Методики обучения любительскому музицированию на фортепиано .....	197
<i>Рыбалко Е.А.</i> Основная музыкальная школа Сербии: содержание и специфика организации учебного процесса.....	202
<i>Теплова Н.В.</i> Формирование культуры личности студента-музыканта педагогического вуза средствами русской духовной музыки.....	206
<i>Фалетрова О.М.</i> Профессиональная готовность магистра: опыт реализации программы «Музикотерапия в образовании» .....	211
<i>Федорищева С.П.</i> Создание художественного образа вокального произведения в процессе его исполнительской интерпретации .....	216

<i>Хамзина О.В.</i> Работа с профессионально-ориентированными обучающимися по классу флейты .....	219
<i>Чернявская И.Ф.</i> Психолого-педагогические детерминанты модификации процесса обучения игре на фортепиано .....	223
<i>Черняк В.А.</i> Школьно-песенный репертур в классе дирижирования .....	229
<i>Чжай Сюецзюнь.</i> Индивидуальная стратегия профессионального становления и развития педагога-музыканта в полистилевом образовательном пространстве .....	232
<i>Чинякова Н.И.</i> Влияние музыкальной среды на формирование слушательской культуры обучающихся .....	237
<i>Ши Мэнюй.</i> Комплексный подход в инструментальной подготовке музыканта.....	243
<i>Шиндаулова Р.Б.</i> Ноогуманистическая мировоззренческая подготовка как инновация в системе высшего образования .....	247
<i>Яркина Л.В., Джанаева М.П.</i> Категория развития в музыкальной педагогике .....	252
<i>Ячина Н.П.</i> Роль музыки и музыкального образования в духовно-нравственном развитии детей .....	258
<b>Секция 2. Музыковедение и образовательные практики: история, современность, проблемы взаимодействия .....</b>	<b>263</b>
<i>Бабенко Е.В., Лащева Е.В.</i> Музыкально-теоретическая олимпиада как форма профориентационной работы в многоуровневой системе музыкального образования .....	263
<i>Безниско О.Н.</i> Межпредметные связи в разработке учебной программы по предмету «Анализ музыкальных произведений» для студентов музыкального колледжа .....	267
<i>Горбулич Г.В.</i> Становление традиций киевской фортепианной школы .....	271
<i>Дедов С.В., Каминская Е.А.</i> Ансамбль в творчестве зарубежных гитаристов и композиторов .....	276
<i>Едакина А.С.</i> Импровизация на уроках сольфеджио в младших классах .....	281

<i>Зайцева Е.Н.</i> Музыкаведение и образовательные практики: актуальные аспекты преподавания курса «История музыки» .....	287
<i>Ильина Ю.В.</i> Соната для альты Д. Шостаковича: образы в контексте творчества современных композиторов .....	292
<i>Каминская Е.А.</i> Проблемные аспекты развития мышления обучающихся на дисциплинах музыкально-теоретического цикла .....	296
<i>Карнаухова Т.И., Карнаухов Н.В.</i> Формирование навыков игры в ансамбле в процессе инструментальной подготовки педагога-музыканта .....	302
<i>Корепанова О.А.</i> К проблеме новой сольной музыки: «Трема» Хайнца Холлигера.....	310
<i>Косилкин М.Ю.</i> Режиссура оперы как научный объект музыкаведения.....	313
<i>Кошелева Е.В.</i> Поэтика хороводных песен Орловской области .....	318
<i>Лабинцева Л.П.</i> Из истории музыкального воспитания школьников на Луганщине.....	321
<i>Литвинова Т.А.</i> Тембровый слух и его роль в активизации междисциплинарных связей.....	327
<i>Мацевская С.В.</i> Межкультурное взаимодействие в современной парадигме высшего музыкального образования Китая .....	331
<i>Мурадян Г.В.</i> Фортепианное исполнительство в современной культуре .....	335
<i>Нижникова А.Б.</i> Особенности интерпретации вокальной музыки эпохи барокко .....	340
<i>Одджиано Т.А., Пономарева Е.В.</i> Музыка современных итальянских композиторов в репертуаре начинающих пианистов.....	344
<i>Осадчая М.А.</i> Комический формат в современных концертах камерной музыки .....	349
<i>Политанская О.И.</i> Актуальные вопросы изучения белорусской фортепианной музыки для детей .....	354
<i>Рудзик М.Ф.</i> Дидактические смыслы музыки Г.В. Свиридова .....	359



<i>Салейчук Э.А.</i> Специфика жанрового микста «симфония-концерт» в музыке второй половины XX века .....	364
<i>Сергиенко Р.И.</i> «Теория современной композиции» в образовательном процессе музыковедов .....	369
<i>Сернова Т.В.</i> Основные тенденции развития оперного искусства Беларуси в первые десятилетия XXI века .....	373
<i>Сибирцева Л.Д.</i> Воспитание ладового слуха на начальном этапе обучения в музыкальной школе.....	378
<i>Слота Н.В.</i> Эмоционально-сценическая концентрация как метод преодоления сценического волнения исполнителя-музыканта .....	383
<i>Тараева Г.Р.</i> Современная музыкальная культура в студенческих научных работах.....	387
<i>Ходосевич С.Н.</i> Н.К. Метнер. Сказка с-moll Op. 8 №1: авторская трактовка .....	392
<i>Чернявская И.Ф., Ван Жунь.</i> Адаптация европейских традиций в процессе становления петербургской фортепианной школы (вторая половина XIX столетия).....	397
<i>Шак Т.Ф.</i> Рок-композиция Земфиры Рамазановой «Я полюбила вас» как образец постмодернистского текста .....	403
<i>Яркина Л.В., Горбунова А.С.</i> История возникновения и сущность певческого ансамблевого музицирования .....	406
<b>Секция 3. Современное художественное образование: динамика и ресурсы развития .....</b>	<b>413</b>
<i>Балина Т.Г., Ломако В.А.</i> Творческая деятельность педагога-художника.....	413
<i>Бердник Т.О.</i> Синтез моды и театра в контексте динамики культуры современной эпохи.....	417
<i>Босых И.Б.</i> Истоки обучения композиции в дизайне .....	421
<i>Бреусова Т.А.</i> Формирование творческих способностей подростков в процессе обучения искусству керамики .....	426

<i>Грекова А.Р., Качан И.В.</i> Стиль в искусстве или нечто большее.....	432
<i>Киба М.П.</i> Методика проектирования среды в учебном процессе на основе орнамента .....	438
<i>Киба О.В.</i> Современные методы проектирования на основе биоформы .....	443
<i>Коврик О.А.</i> Мобильная образовательная среда: направление поисков .....	448
<i>Косырева В.И.</i> Тема воспитания детей в крестьянской семье в картинах русских художников XIX века.....	455
<i>Красновская Н.В., Заинчковская М.В.</i> Методика дизайн-проектирования макета книги. Дэниел Киз «Цветы для Элджернона» .....	460
<i>Ли В.Г., Голда Ю.Б.</i> Методика разработки элементов графического сопровождения фестиваля детского рисунка.....	466
<i>Лимарева А.А.</i> Организация художественной деятельности детей на базе муниципальной библиотеки: цикл занятий по декоративному рисованию «Скетчинг по-русски».....	472
<i>Лупандина Е.А.</i> Роль декоративно-прикладного искусства Оренбуржья в эстетическом воспитании учащихся младшего школьного возраста .....	476
<i>Мех А.В.</i> Разработка и создание фирменного стиля для ТИ имени А.П. Чехова (филиал «РГЭУ (РИНХ)»).....	481
<i>Паршина И.О., Варданян В.А.</i> Виртуальные выставки как средство развития познавательного интереса школьников к изобразительной деятельности ....	485
<i>Пепик О.Г.</i> К вопросу подготовки к прохождению педагогической практики будущего педагога-художника .....	488
<i>Пестерева З.М.</i> Ресурсы метода коллажа в обучении дизайнеров.....	493
<i>Саяпина Л.Ю., Кононенко Л.Ю.</i> Планирование организации выставочного проекта, посвящённого году театра .....	498
<i>Смолина Т.В.</i> Психологическое воздействие цвета и особенности создания цветовых решений интерьера класса для детей младшего школьного возраста.....	503
<i>Смолин Ю.А.</i> Работа цветными карандашами.....	512

*Соболевская Д.М.* Развитие мотивации обучающихся к изобразительной деятельности через использование разнообразия художественных материалов ..... 517

*Ханжов Ю.Г.* Характерные особенности становления детского художественного воспитания в условиях многонациональной традиции Дагестана..... 523

*Хурматуллина Р.К.* Отражение ислама в татарском танце..... 529

**Секция 4. Современные информационные технологии и практики в преподавании предметов искусства ..... 535**

*Аббасов И.Б., Баленко В.Ю.* Современные технологии дополненной и виртуальной реальности в образовании ..... 535

*Александрова Т.Н.* Особенности научно-исследовательской деятельности у студентов звукорежиссерского профиля ..... 539

*Вендина А.В.* Возможности использования информационно-коммуникационных технологий на уроках музыки ..... 542

*Волченко В.В.* Специфика преподавания процесса мастеринга в обучении звукорежиссера..... 547

*Горушкина Л.А.* Возможности применения обучающих компьютерных программ в учебном процессе ДМШ ..... 553

*Дядченко М.С.* Медиаобразование и информационно-коммуникационные технологии в обучении музыке..... 558

*Караманова М.Л.* Преимущества и недостатки использования ресурсов сети интернет в системе музыкального образования ..... 561

*Корсак О.В.* Современные информационные технологии в преподавании хореографических дисциплин..... 566

*Михайлова О.С.* К проблеме организации самостоятельной работы студентов в курсе истории музыки с использованием системы MOODLE ..... 570

*Надолинская Т.В., Россинская С.А.* Облачные технологии как средство развития медиакомпетентности педагогов в WIKI-среде..... 575

<i>Пирязева Е.Н.</i> Электронная музыка и современное образование: перспективы взаимодействия .....	581
<i>Пономарева Е.В.</i> Электронная аранжировка саундтрека как средство развития тембрового мышления .....	585
<i>Шестакова Е.А., Дядченко М.С.</i> Информационно-коммуникационные технологии как средство организации самостоятельной работы учащихся по музыке .....	591

**Секция 5. Дискуссионная площадка для учителей музыки, аспирантов и магистрантов «Актуальные проблемы педагогики искусства»..... 596**

<i>Бардакова И.А.</i> Развитие гитарного исполнительского искусства в России .....	596
<i>Безус О.С.</i> Развитие творческого воображения младших школьников на занятиях пленера .....	600
<i>Бондаренко А.С.</i> Использование арттерапии в воспитании детей с глубокими умственными нарушениями.....	603
<i>Бурым С.А., Дядченко М.С.</i> Методики изучения некоторых жанров классической музыки на уроках в общеобразовательной школе.....	609
<i>Васильев Д.Ю.</i> О творческой деятельности Карла Давыдова: виолончелиста, исполнителя, педагога.....	613
<i>Вищаненко (Грошева) В.Г.</i> Роль эмоций в процессе формирования художественно-эстетических потребностей младших школьников на уроках музыки .....	618
<i>Воробьева Н.А.</i> Тембровый слух и тембровое мышление в процессе интерпретации музыки .....	622
<i>Гагарин А.А., Помазкин А.Т.</i> Ростовская балалаечная школа: Сергей Кириенко .....	628
<i>Дорохович Н.А.</i> Познавательный интерес в контексте развития хореографического исполнительства учащихся .....	634
<i>Жукова К.М.</i> Подготовка и проведение праздников в детском саду как средство воспитания эмоциональной отзывчивости на музыку .....	638

<i>Жученко Е.П.</i> Образовательная деятельность как условие реализации программы духовно-нравственного развития младших школьников .....	643
<i>Зенина Т.А.</i> Типы концерта в детской музыкальной школе .....	648
<i>Ивашина У.А.</i> Использование классической музыки в мультфильмах .....	651
<i>Кузнецова К.В., Бочкарева О.В.</i> Развитие воображения ребенка в процессе восприятия музыки (на примере оркестровых сочинений А.К. Лядова) .....	655
<i>Лунева И.В.</i> Организация праздника в начальной школе .....	661
<i>Перова Е.В.</i> Западный период творчества А. Кончаловского в аспекте музыковедческого анализа .....	665
<i>Подковырова М.В.</i> О проблеме индивидуального развития современных детей.....	669
<i>Полякова М.А., Хаустова В.Н.</i> Технология деятельностного метода как средство реализации современных целей образования.....	674
<i>Рудзик М.Ф., Евсюкова К.А.</i> Музыкально-певческое воспитание школьников в процессе учебных и внеурочных занятий .....	676
<i>Рудзик М.Ф., Чень Н.Р.</i> Развитие музыкально-творческих способностей школьников в процессе вокально-хоровой деятельности.....	682
<i>Сазоненко Е.А.</i> Из истории развития искусства кружевоплетения в России ...	687
<i>Самохина Н.Н.</i> Педагогические условия творческой самореализации младших школьников в системе дополнительного музыкального образования .....	691
<i>Семеняк К.И.</i> Музыкальное творческое воображение и его значение для эстетического развития личности младшего школьника.....	697
<i>Склемина Е.Д.</i> Особенности развития творческого мышления скрипачей на начальном этапе обучения.....	704
<i>Скуйбеда А.В.</i> Воспитание патриотизма в музыкальной образовательной среде.....	708
<i>Томчук С.А., Сметанина В.В.</i> Регуляция психоэмоционального состояния подростков средствами вокалотерапии .....	712

<i>Топилина И.И.</i> Психолого-педагогические основы музыкально-творческого развития личности школьника.....	717
<i>Топилина Н.В.</i> Теоретические аспекты толерантности в начальной школе по отношению к детям с особыми образовательными потребностями.....	722
<i>Тушевская Э.С.</i> К проблеме художественно-эстетического развития дошкольников .....	729
<i>Тювикова Т.Н.</i> Мультикультурный подход в организации внеурочной театральной деятельности школьников .....	732
<i>Фетисова О.О.</i> Технологии формирования метапредметных универсальных учебных действий у младших школьников.....	738
<i>Хаустова В.Н., Полякова М.А., Кошечкина О.Г.</i> Музыкальные фольклорные игры.....	744
<i>Цыганкова Е.А., Бочкарева О.В.</i> Развитие артистизма детей в процессе постановки мюзикла .....	749
<i>Четверикова Г.М.</i> Формирование музыкального вкуса младших школьников средствами современной музыки .....	757
<i>Юракова Э.Д., Матушкина Л.В.</i> Формирование нравственных качеств у учащихся начального общего образования на уроках музыки через игровые технологии .....	761
<i>Якименко Г.М.</i> Оздоровление дошкольников в группе компенсирующей направленности посредством музыкально-ритмических движений .....	766
<i>Яненко Л.П.</i> Музыкальное искусство как средство духовно-нравственного воспитания личности современного школьника.....	770
<i>Яркина Л.В., Волокитина Д.А.</i> Отличительные особенности культурной среды.....	775
<b>Сведения об авторах .....</b>	<b>781</b>

## Секция 1.

### Инновационные педагогические технологии в музыкальном образовании: проблемы, подходы, концептуальная основа

**Алексеева Лариса Леонидовна,**  
доктор педагогических наук, доцент  
*ФГБНУ «Институт художественного образования  
и культурологии Российской академии образования»,  
г. Москва, Россия.*

#### **СОВРЕМЕННОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ДИНАМИКА И РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ**

Художественное образование является важнейшим компонентом всей системы гуманитарного образования растущего поколения и имеет, на взгляд автора, два приоритета. Речь идет о сохранении неделимой целостности человека, культуры, общества, и о духовном развитии личности в современном информационном пространстве. И в этом контексте динамичный процесс развития художественного образования на всех его уровнях и в условиях интенсивных, стремительных изменений социума требует постоянного поиска, нередко кардинального пересмотра возможностей, средств и способов для оптимального решения имеющихся и вновь возникающих противоречий. Принимая во внимание общеизвестное высказывание Д.С. Лихачева о том, что «современность – это итог прошлого, а прошлое – еще не развившееся будущее», динамичный процесс развития художественного образования в контексте современных тенденций и приоритетов логично, хотя бы и кратко, рассмотреть с рубежа XX – XXI веков до настоящего времени.

Динамика обновления системы образования в целом, в первую очередь, связана с появлением различных официальных государственных документов, в том числе инициатив, концепций, постановлений и распоряжений, указов, приказов и т.д. (так называемое развитие «сверху»). Эти документы, своего

рода индикаторы процессов и состояний, позволяют проследить общую направленность, ход просветительских реформ в содержании, управлении и организации художественного образования как неотъемлемой части образования в целом. Обратим внимание на принципиально важные официальные документы. Так, в 2000 году появляется Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Именно здесь говорится о «непрерывности образования в течение всей жизни человека», «развитии отечественных традиций в работе с одаренными детьми и молодежью», «разностороннем и своевременном развитии детей и молодежи, их творческих способностей», «ожидаемых результатах развития системы образования на период до 2025 года», в том числе о качестве образования на всех его уровнях [9].

Примечательно официальное утверждение в 2001 году Концепции художественного образования детей в Российской Федерации [7]. Одним из важнейших положений Концепции стало сохранение и развитие сложившейся в стране системы эстетического воспитания и художественного образования для формирования созидательной творческой личности. При этом остро ставится вопрос о распространении платных форм обучения в условиях низкого уровня жизни немалой части населения нашей страны; слабой кадровой и материально-технической обеспеченности общеобразовательных учреждений (имеется ввиду сфера общего художественного образования); недооценке значимости художественного образования в целом для развития каждого растущего человека и динамичного обновления общества в целом и др. [7]. Скажем и об официальном одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, где в отношении художественного образования и значения искусства говорится в плане более полного использования его потенциала «как средства формирования и развития этических принципов и идеалов в целях духовного развития личности» [3].

Поворотным событием в истории отечественного высшего образования, в том числе в области культуры и искусства, стало подписание Российской



Федерацией в 2003 году Болонской декларации, в связи с чем до 2010 года так называемое Болонское соглашение, должно было быть внедрено в образовательную практику. О специфике Болонского процесса в России, преимуществах, сложностях и рисках достаточно подробно и обстоятельно сказано в многочисленных публикациях [2, 8, 11 и др.]. Дискуссии на эту тему вряд ли будут завершены в недалеком будущем. Тем не менее, с уверенностью можно говорить о том, что «вхождение» в Болонский процесс коренным образом изменило всю систему образования в стране, и в очередной раз поставило научное и педагогическое сообщество перед проблемой сохранения и продолжения лучших отечественных традиций обучения и воспитания детей и молодежи на всех уровнях современного образования, в том числе и художественного [1].

В ряду концептуальных документов первого десятилетия XXI века необходимо упомянуть о Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008 – 2015 гг. Пожалуй, впервые в основополагающих документах заходит речь о своеобразии, особенностях художественного образования, его традициях. Здесь обстоятельно раскрыты специфические особенности образования в сфере культуры и искусства и проблемы его развития, показаны общие особенности профессиональных образовательных программ в сфере искусства, а также особенности образовательных программ по видам искусств, требующих ранней профессионализации; специальное внимание уделено специфике и отдельным деталям многоуровневого образования в области музыкального, изобразительного, хореографического, театрального искусств и т.п. [6].

В числе иных, принципиально важных материалов, назовем такие, как Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [4], Концепция развития дополнительного образования детей [5]. Особую значимость в плане возможностей развития художественного образования в целом имеет разработанный научными сотрудниками Института

художественного образования и культурологии Российской академии образования Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Искусство» [10]. В продолжение реализации упомянутого Проекта скажем и о том, что 30 декабря 2018 года на официальном портале Министерства Просвещения Российской Федерации в разделе «Банк данных» опубликована Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы (<https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b/>).

В настоящее время динамичность развития художественного образования обусловлена целым рядом факторов. В первую очередь, это реализация федеральных государственных образовательных стандартов как совокупности обязательных требований при реализации основных образовательных программ на всех уровнях художественного образования. Скажем о разнообразии возможностей профессионального и творческого развития преподавателей, педагогов, учителей искусства, включая их участие в конкурсном движении разного уровня для повышения профессионального мастерства и динамичного продвижения инноваций. Само появление немалого количества концептуальных документов – источников и ресурсов развития, – с конкретизацией идей, принципов и др., предполагаемых результатов художественного образования дает содержательные ориентиры для научной и педагогической деятельности. Напомним и о выдвинутой в свое время инициативе – национальной системе учительского роста, а также об активном участии педагогов в деятельности общественных организаций и фондов, в том числе Ассоциации учителей предметной области «Искусство», Общероссийской творческой общественной организации «Союз педагогов-художников», Фонда «Талант и успех» и др.

Вместе с тем, в числе других наиболее значимых потенциальных ресурсов динамичного развития современного художественного образования можно выделить следующие: *действительная реализация* принципа обратной связи при проведении намеченных и будущих реформ с учетом краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных перспектив; *оптимизация системы* внутреннего (и/или внешнего) контроля и отчетности во избежание профессионального износа (демотивации) педагогических работников; *поддержка конструктивных инициатив* «снизу» и *опыта* лучших педагогов-исследователей, педагогов-новаторов; *объективность* и *независимость* при осуществлении контроля качества художественного образования на всех его уровнях; *реальная опора* на имеющиеся достижения ресурсных научно-методических центров в различных регионах и *широкая трансляция* результатов, в том числе через существующую систему повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. На взгляд автора, это не только будет способствовать решению неизбежных проблем развития художественного образования всех уровней, но позволит сохранить неделимую целостность человека, культуры, общества, и обеспечит духовное развитие личности с помощью искусства и художественно-творческой деятельности в современном информационном пространстве.

#### **Список литературы:**

1. Алексеева, Л.Л. Образование, искусство и современность [Текст] / Л.Л. Алексеева. – М.: ТЦ «Сфера», 2018. – 16,75 п.л.
2. Гребнев, Л. С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов [Текст] / Л.С. Гребнев // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 29 – 41.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приложение к Приказу Минобразования Российской Федерации от 11 февраля 2002 года № 393 [Электронный ресурс]. – URL:

- <http://base.garant.ru/1588306/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>. – дата обращения 15.03.2019 г.
4. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов: Утверждена Президентом Российской Федерации 03 апреля 2012 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70089372/>. – дата обращения 16.03.2019 г.
  5. Концепция развития дополнительного образования детей: Распоряжение Правительства Российской Федерации от «04» сентября 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>. – дата обращения 03.03.2019 г.
  6. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008 – 2015 гг.: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2008 г. № 1244-р [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/193788/>. – дата обращения 04.03.2019 г.
  7. Концепция художественного образования в Российской Федерации: Приказ Минкультуры РФ от 28.12.2001 г. № 1403 «О концепции художественного образования в Российской Федерации» (вместе с «Концепцией художественного образования в Российской Федерации», утверждено Министерством образования Российской Федерации 26.11.2001 г, Министерством культуры Российской Федерации 26.11.2001 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/1587479/>. – дата обращения 15.03.2019 г.
  8. Либин И. Болонский процесс. Перспективы для России [Текст] / И. Либин, С.В. Модесто, Т. Олейник, П.П. Хорхе, Е. Трейгер // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 9. – С. 71 – 72.

9. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>. – дата обращения 15.03.2019 г.
10. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Искусство» [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/4\\_5\\_Proekt\\_nauchno-obosn\\_konc\\_Iskusstvo.pdf](http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/4_5_Proekt_nauchno-obosn_konc_Iskusstvo.pdf); <http://predmetconcept.ru/subject-form/art>. – дата обращения 12.03.2019 г.
11. Фомичев, И.В. Болонский процесс и Россия: интеграция или «болонизация»? [Текст] / И.В. Фомичев // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 2 (9). – С. 34 – 41.

**Балина Татьяна Геннадьевна,**  
магистр художественного образования,  
заведующий учебной частью  
и художественным отделением филиала  
*ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт  
искусства и культуры»  
г. Камышин, Волгоградская область, Россия.*

## **ДУХОВНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА**

В последние десятилетия в сфере образования РФ идут серьезные реформы, которые затрагивают не только вопросы обучения подрастающего поколения, но и подготовку высококвалифицированных и грамотных педагогов. Профессиональная подготовка педагогов сферы культуры и искусства состоит в овладении и профессиональными, и общими компетенциями. Другими словами – это целостная система

общепедагогических и специальных профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих заниматься художественно-педагогической и культурно-просветительской деятельностью. В процессе подготовки педагогов сферы культуры и искусства основное внимание должно уделяться развитию личности будущего специалиста как субъекта профессиональной культуры, его творческому и духовному потенциалу. Таким образом, достаточно актуальными являются вопросы подготовки педагога, способного решать не только узкопрофессиональные задачи в рамках своего предмета, но и «освоения тех аспектов культуры, которые обеспечивали бы способность личности к самопознанию, самосовершенствованию, творческому росту на основе принципов культуросообразности, гуманизации и профессионализации» [4, 362]. Будущие педагоги должны освоить вопросы педагогики и психологии, методику обучения, а также быть готовыми реализовывать свое духовное развитие.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что духовная сторона в человеке проявляется в его потребности, а также и способности познавать «мир, самого себя и своё место в мире, в стремлении создавать новые формы общественной жизни в соответствии с познанными законами человеческой природы» [7, 338]. Одним словом духовное развитие должно быть важной потребностью человека. И этот процесс следует проводить целенаправленно и систематически.

В нашем исследовании мы опираемся на определение И.А. Соловцовой, согласно которому «главная задача духовного воспитания» – это обеспечение становления «человеческого в человеке», того «человеческого качества», которое составляет сущность человека и отличает его от всех других живых существ [8, 47]. «Главное в духовном воспитании – формирование отношений человека к ценностям, культуре, самому себе и Другому» [8, 127].

Исследователь Н.П. Шитякова определяет духовность как «показатель существования определенной иерархии ценностей, целей, смыслов», как способность человека к самоопределению, самореализации, самообразованию и

саморазвитию, когда личность на основе этой иерархии способна создавать свой внутренний мир, реализуя гуманистическую сущность, делая свободный нравственный выбор в меняющихся жизненных ситуациях [9, 71].

Из этого следует, что духовное воспитание – это становление личности через усвоение и принятия мира духовных ценностей, одна из форм развития человека.

В последнее время понятие «духовное воспитание» приобретает все более широкие границы. Так, Н. М. Борытко считает, что «бытие все шире входит в педагогику воспитания как категория, обозначающая «жизнь, существование». Здесь Н. М. Борытко, рассматривая бытие, делает акцент на жизни, наполненной духовными ориентирами [1, 4].

Исследователь В.В. Игнатова видит достижение духовного воспитания – в духовно-творческом развитии человека, связанного с «развитием его духовно-творческого потенциала, в основе которого лежат самосознание, творческая самореализация, самоактуализация, имеющие социальную детерминацию» [3, 13].

Духовная культура личности как результат духовного воспитания Н.М. Романенко определяется в виде синтеза «ценностных ориентаций (как вера, совесть, любовь, надежда, оптимизм, альтруизм) и творчества» [6, 18].

Многими авторами творчество и культура личности воспринимается как единое целое, как продукт духовного воспитания. При этом в воспитательном процессе очень важна социальная направленность. Вслед за исследователем А.П. Бредихиным мы также считаем, что «процесс воспитания будущего педагога предстает как восхождение личности студента к социальному и профессиональному эталону – идеалу, как освоение высоких стандартов подлинной интеллигентности, как обретение социальной и профессиональной позиции в строительстве отношений с окружающими людьми, устойчивого отношения к своей социальной и профессиональной Миссии в обществе» [2, 71].

Таким образом, духовное воспитание будущих педагогов сферы культуры и искусства возможно в следующих видах деятельности:

- диалогическом взаимодействии;
- художественно-творческой деятельности;
- социально-культурной деятельности.

Важная задача профессиональной подготовки педагогов сферы культуры и искусства состоит в формировании профессионально-педагогической культуры будущего специалиста, развитии его творческого потенциала, способности к общению, содействию, сотрудничеству и сотворчеству.

Духовное развитие осуществляется путем обогащения эмоциональной сферы (способности чувствовать и сопереживать), деятельностной (способность выполнять трудовые операции), творческой (способность создавать новые продукты труда).

Решение проблем духовного воспитания будущих педагогов сферы культуры и искусства, мы видим в создании следующих педагогических условий:

- создание эмоционально-ценностных установок;
- наполнение учебного процесса духовными и профессиональными ценностями и смыслами;
- освоение достижений мировой культуры и художественного творчества;
- организации межличностного общения, сотворчества и сотрудничества;
- создание единства учебной и внеучебной деятельности.

Данные педагогические условия будут способствовать повышению эффективности духовного воспитания студентов, формирования их социальной и профессиональной позиции, а также конструированию воспитывающей среды учебными учреждениями, осуществляющими подготовку будущих педагогов сферы культуры и искусства. Воспитательный процесс должен опираться на компетентностный подход к подготовке специалиста, быть целостным, системным, организованным и управляемым, осуществлять формирование духовного самосознания будущего специалиста, способного к результативной



профессиональной деятельности, обладающего общечеловеческими и специальными компетенциями.

### Список литературы:

1. Борытко Н.М. Онтологический подход в воспитании / Н.М. Борытко // Проблемы духовного воспитания: от методологии к педагогической деятельности: сб. научных и методологических трудов. – Волгоград: ТЦ «ОПТИМ», 2005. – С. 4–11.
2. Бредихин А. П. Системный подход в профессиональном воспитании будущих педагогов-художников в вузе: от теории к практике // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-professionalnom-vospitanii-buduschih-pedagogov-hudozhnikov-v-vuze-ot-teorii-k-praktike> (дата обращения: 25.02.2019).
3. Игнатова В.В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и в условиях реализации: Дис.... д-ра пед. наук / В.В. Игнатова. – Челябинск, 2000. – 365 с.
4. Коханик Н. А. Повышение профессиональной подготовки учителя изобразительного искусства в контексте культурологического подхода // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-professionalnoy-podgotovki-uchitelya-izobrazitelnogo-iskusstva-v-konteks-kulturologicheskogo-podhoda> (дата обращения: 13.02.2019).
5. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учебное пособие для студентов ВУЗ /Б.Т.Лихачев. – М., 1995. – 282 с.
6. Романенко Н.М. Воспитание духовной культуры старших школьников: Автореф. дис.... д-ра пед. наук / Н.М.Романенко. – М., 2003. – 40 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.

8. Соловцова И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология, теория, технологии. Волгоград: Перемена, 2006. 248 с.
9. Шитякова Н.П. Концепция и система подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию школьников: Дис. ... д-ра пед. наук / – Уфа, 2007. – 342с.

**Бекмухамедов Бекен Мажитович,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
член-корр. МАНПО, РАЕ,  
засл. деятель НиО РФ.  
*Казахский национальный педагогический  
университет имени Абая,  
г. Алматы, Республика Казахстан.*

## **К ПРОБЛЕМЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ В КЛАССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА (ФОРТЕПИАНО)**

Известно, что творчество проявляется в самых различных видах профессиональной деятельности музыкантов. Из всего разнообразия этих видов деятельности, нас интересуют те, которые, в первую очередь, касаются инструментальной подготовки педагогов-музыкантов, и, в частности, в классе дополнительного инструмента (фортепиано)<sup>1</sup>. Интерес этот обоснован тем, что проблема творческого развития в условиях фортепианной подготовки в большей степени раскрыта относительно специального фортепиано, (т.е. «основного музыкального инструмента»), тогда как творческое развитие в условиях общего фортепиано (т.е. «дополнительного музыкального инструмента»), остается проблемой малоизученной.

---

<sup>1</sup> В современной системе образования наряду с «основным инструментом – фортепиано» есть также и «дополнительный инструмент – фортепиано», по сути, то же самое, что и «общее фортепиано».

Следует отметить, что в рамках дисциплины «дополнительный инструмент – фортепиано», внимание исследователей концентрировалось, в основном, на решении таких частных проблем, которые к творческому процессу имеют косвенное отношение. К ним мы можем отнести проблемы выбора репертуара, вопросы, связанные с организационными и профессионально-значимыми качествами будущего специалиста. Соответственно, в рамках указанного учебного предмета, музыкально-творческое развитие личности будущего учителя музыки рассматривалось недостаточно четко.

Между тем, при всей значимости специальных дисциплин, дополнительный инструмент фортепиано, несмотря на свой «не специализированный» характер, тем не менее, играет важную роль в процессе творческого развития личности. Обоснованием сказанному может служить тот факт, что в процессе обучения в музыкально-педагогическом вузе, студент изучает массу дисциплин, напрямую связанных с необходимостью владения навыками игры на фортепиано (гармония, сольфеджио, история музыки, анализ музыкальных произведений, полифония и т.д.).

Само по себе владение навыками игры на фортепиано еще не означает владение объемом знаний в курсе теоретических дисциплин. Также владение основами указанных курсов не может быть полноценным, если учащийся не будет подкреплять усваиваемые знания практически (т.е. посредством применения инструмента). Например, изучение ладофункциональной основы музыки вряд ли может быть эффективным, если не использовать в этом процессе фортепиано. То же самое можно сказать относительно других музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин. Таким образом, эти два момента должны быть в четкой соподчиненности друг другу.

Безусловно, что владение фортепиано в качестве специального инструмента, дает большие возможности в овладении практическими навыками по теоретическим курсам, где требуется игра на фортепиано.

Однако речь идет именно о таком качественном и специфическом владении инструментом, где учащемуся не предъявляются требования владения инструментом на специальном уровне.

Практика показала, что занятия по общему фортепиано повсеместно во всех музыкально-образовательных учреждениях ведутся по давно устоявшимся нормам. Сюда входят: выбор преподавателем репертуара, самостоятельный разбор студентом произведений, выучивание произведений наизусть, игра индивидуальной программы на контрольных мероприятиях (зачетах или экзаменах) по установленным требованиям. Следует отметить, что данная система обучения в классе общего фортепиано вот уже на протяжении многих десятилетий остается неизменной, не внося ничего нового в комплексную подготовку музыканта-педагога. В основном, сложившиеся методы обучения в классе дополнительного фортепиано можно считать репродуктивными, т.к. весь процесс проведения занятия сводится к слушанию программы, теоретическому разъяснению изучаемого материала, практическому показу отдельных фрагментов преподавателем и повторению их студентом.

Данная метода настолько сильно укоренилась вообще в систему музыкального образования, что других форм, принципов и методов обучения она, как бы, и не предполагает. Следовательно, обучения студентов музыкально-педагогических факультетов идет, в лучшем случае, по замкнутому кругу, без обновления самого процесса обучения новыми творческими принципами и методами. Здесь, в первую очередь, студенту предъявляют следующие требования: игра наизусть; наличие в программе следующих жанров: полифония, этюд, пьеса, крупная форма; техническая оснащенность; глубина и полнота звукоизвлечения; соответствующая нюансировка; передача стилевых особенностей исполняемой музыки; выбор средств художественной выразительности (фразировка, артикуляция, темп, штрихи, педализация и т.д.).

Как видно, перечень требований, в основном, содержит в себе задачи исполнительского плана. А ведь именно творческие формы работы в классе

дополнительного фортепиано могли бы поднять на новый, более высокий уровень степень и качество образованности будущего специалиста. Например, в рамках курса можно более целенаправленно внедрять и апробировать методы, развивающие композиторские умения студентов. Репертуаром в данном случае будут служить несложные народные песни, песни современных авторов и др. Задача студента будет заключаться в правильной ритмической и гармонической ориентации, умении выбрать соответствующую фактуру изложения. Вопросы изысканной и тонкой интерпретации, технического совершенства и красоты звукоизвлечения будут, соответственно, не первостепенными.

Для осуществления этой задачи требуются соответствующие методические условия, четко разработанная программа обучения, в которой были бы в полной мере освещены основные ее принципы и положения. Сам процесс подготовки предусматривает совмещение теоретического и практического этапов, на которых обучающимся разъясняются цели и задачи, стоящие перед ними, вводятся подготовительные формы обучения (упражнения, задачи и т.д.). Музыкально-творческое развитие студентов, таким образом, во многом предопределено освоением различных форм и видов деятельности, в основе которых лежит принцип приучения их к необходимости самостоятельного решения сложившейся проблемы.

Объединяя в себе различные по содержанию и значению функциональные особенности, система творческого развития в своей структуре содержит три основных блока. Конкретная направленность каждого из них обусловлена соответствующими *уровнями* и *параметрами* творческого развития студентов. Первый из них направлен на развитие личности студента на следующих уровнях: сенсорно-внутреннеслуховом; моторно-двигательном; образно-эмоциональном. Каждому из указанных уровней соответствует определенный параметр творческого развития, в том числе: развитие музыкально-слуховых представлений; развитие практических умений и навыков; развитие интерпретаторских умений.

Второй блок можно обозначить как психологический, так как основная его задача заключается в выявлении типологии музыкальных способностей студентов. Как показали исследования, творческий процесс не может быть полноценно обеспечен без учета индивидуальных и типологических особенностей личности [2; 3]. От того, как разработана программа развития творческих способностей личности в опоре на ее индивидуальные и типологические характеристики, зависит, в конечном счете, жизнеспособность и результативность самой методики обучения. Степень новизны, в данном случае, будет также иметь градуированный характер, поскольку *рационально-репродуктивный* тип музыкальных способностей достаточно четко отличается от *образно-эмоционального* типа в сторону упрощения образно-смыслового содержания материала, и в этом смысле цели и задачи диагностики и развития обоих типов музыкальных способностей, безусловно, направлены на выявление и актуализацию разных свойств личности [1, 129-132].

И, наконец, третий блок направлен на систематизацию дидактического обучающего материала по его доступности и художественно-эстетической ценности [4].

Таким образом, сущность музыкально-творческого развития педагога-музыканта, как системы, охватывает три основополагающих момента, связанных, как с субъектом и предметом обучения, так и обеспечением соответствующих методических условий их формирования.

#### **Список литературы:**

1. Бекмухамедов Б.М. Научно-методические основы творческого развития будущих учителей музыки в системе высшего педагогического образования: Дисс... докт. пед. н. – Алматы, 2010. – 336 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии [Текст]: избранные труды / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1997. – 446 с.

4. Сивухина Е.А. Формирование художественного вкуса учащегося на музыкальных занятиях (на материале учебно-воспитательной работы в фортепиано-исполнительском классе: Дисс... канд. пед н. – М., 2007. – 179 с.

**Богданова Татьяна Семеновна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

Педагогическая деятельность воплощает в себе своеобразное единство науки и искусства, логического и эмоционального. Труд педагога по многим параметрам приближен к труду актера и режиссера. Обращение к опыту театральной педагогики, овладение средствами актерской выразительности, приемами воздействия на внимание аудитории позволяет совершенствовать профессиональную подготовку учителя в таких направлениях как: овладение приемами саморегуляции, развития навыков интуиции произвольного внимания, формирование эмоциональной культуры. Педагог с качествами артистичной натуры, которые выражаются в богатстве личностных проявлений: естественности и свободе, красоте и изяществе решений, может самоутвердиться в опыте учащихся, сформировать мотивационно-ценностное отношение к содержанию обучения и передать обучаемым опыт предшествующих поколений соответствующими средствами. Это напрямую связано с переходом от функции «транслятора знаний» к функции «учителя жизни», «актуализатора развития» каждого ученика.

Музыкальное образование сегодня определяется как взаимосвязанный процесс музыкального обучения, воспитания и развития учащихся, в результате которого у них воспитывается эмоционально-эстетический отклик на высокохудожественные произведения, формируется потребность в общении с ними народного, развивается широта и глубина опыта эмоционально-ценностного отношения к музыке и обращения к музыкально-творческой деятельности.

Между тем, возросшие профессиональные требования к личности педагога-музыканта усилили потребность в формировании творческой индивидуальности педагога, реализации его творческих способностей, развитии индивидуального стиля деятельности. Профессионально важными качествами становятся такие как: способность ярко и убедительно выражать чувства и отношения, умело сочетать в своем мышлении и поведении образное и логическое для приобщения ребенка к богатствам музыкальной культуры. Одно из значительных мест в наборе этих качеств играет и такое индивидуальное начало, как *педагогический артистизм*.

Педагогический артистизм «как проявление богатой палитры отношенческих реакций на явления окружающего мира, способность яркой эмоционально-образной перекодировки информации в нужном для урока направлении является качеством профессиональной деятельности учителя, имеющим сегодня реальное право быть включенным в профессию современного педагога» [2, 5].

В педагогической литературе достаточно давно разрабатывается проблема соотнесения профессиональной деятельности учителя, актера и режиссера. В той или иной степени ее затрагивали А.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина, А.В. Мудрик и другие исследователи. Видные деятели театральной педагогики, актеры, режиссеры, драматурги Б. Брехт, Е.Б. Вахтангов, М.О. Кнебель, К.С. Станиславский, М.А. Чехов, Б. Шоу предложили интересные подходы, способствующие формированию человека-



творца. Свой вклад в понимание роли и значения элементов театрального мастерства в деятельности учителя внесли ученые-педагоги Ю.П. Азаров, В.М. Букатов, И.А. Зязюн, и др.; которые указывали на тот факт, что в сценическом и педагогическом творчестве много общего. Особенно это относится к эмоционально-коммуникативной сфере, связанной с воздействием учителя на детей. Учитель создает педагогическую «драматургию» урока, а это предполагает режиссерское видение того или иного образовательного или воспитательного сюжета. Педагог при этом, безусловно, должен обладать некоторыми артистическими способностями, ибо он выступает как активный «транслятор» знаний, воспитательных идей, воздействий.

Артистизм учителя способствует созданию благоприятной обстановки, положительной атмосферы на уроке, помогает воплощению замысла, образного видения всех его этапов. Исследования артистизма в педагогическом аспекте представляют собой целый блок нерешенных вопросов: определение его сущности и основных признаков; осмысление его значения в педагогической деятельности и границ влияния на образовательный процесс; создания условий и средств для его стимулирования и развития.

Своеобразие психологии профессии педагога-музыканта, повышенная нервно-эмоциональная напряженность его труда требует определенных характеристик личностных технологий поведения. Особенно это касается профессиональной деятельности молодых учителей. Им необходимо осваивать приемы работы над собой, овладевать саморегуляцией и релаксацией, развивать способность оптимально регулировать свои психические состояния, как в экстремальных, так и в спокойно текущих обстоятельствах; постигать мастерство построения «сценария» урока, создавать необходимую атмосферу на уроке, поддерживать творческое самочувствие детей, настраиваться на индивидуальность, сиюминутное эмоциональное состояние учеников, «тембр» личности каждого учащегося [3, 209].

В настоящее время в психолого-педагогической теории и практики выявилось *противоречие* между требованием к образованию как механизму развития творческой личности ученика, формированию его индивидуальных способностей и дарований, и недооценкой учителями роли эмоционально-образного компонента своей деятельности, которая во многом определяется присутствием в ней персонального обаяния, оригинальности характера, выразительности и интересности поведения.

Ученые и педагоги-практики единодушно отмечают, что деятельность педагога-музыканта в школе многофункциональна и «публична». На уроках музыки и внеклассных мероприятиях учитель выступает как: драматург и актер, постановщик музыкальных спектаклей и концертов, дирижер и художественный руководитель творческих коллективов, исполнитель-импровизатор вокальной и инструментальной музыки, лектор, психотерапевт и пр. Учиться формировать и творчески самореализовывать комплекс профессиональных умений и навыков необходимо еще в период обучения в высшем учебном заведении.

При этом личностная составляющая в задачах профессионально ориентированного воспитания призвана обеспечить самоутверждение, самоосуществление, самовоспитание и самореализацию студента. Но без опыта продуктивного и самостоятельного решения возникающих проблем, приобретаемого уже в процессе обучения в педагогическом вузе, будущему специалисту трудно осознать, что реализация поставленных целей будет зависеть от его умения соотносить с ними свои возможности, непрерывно наращивать их и осуществлять их творческое воплощение.

В исследованиях зарубежных и отечественных ученых (А. Маслоу, Г. Олпорт, и др., К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов и др.) большое внимание уделяется вопросу самореализации личности в профессиональной деятельности через творчество. Большинство исследователей сходятся во мнении, что творческими личностями не рождаются, а становятся. Креативные

способности, которые во многом имеют врожденный характер, являются предпосылкой развития творческой личности. Для того, чтобы получить результат, необходимо проявить желание, волю, стремление, усердие, трудолюбие. Поэтому творческая личность характеризуется особой жизненной позицией, отношением к окружающему миру, к смыслу осуществляемой деятельности и может рассматриваться как продукт социального, культурного развития и образования.

В работах В.И. Андреева, Н.М. Борытко, В.А. Кан-Калика и других ученых актуализируются идеи педагогики творческого саморазвития. По их мнению творчество, творческое преобразование действительности, творческий взгляд на мир и профессию – явления, которые лежат и в основе сущности понятия педагогический артистизм, во многом предвосхищают и успешность самореализации современного учителя в выбранной профессии.

Сущность понятия педагогический артистизм педагога-музыканта, по нашему мнению, проявляется в своеобразных личностных характеристиках, которые выражаются: в способности к импровизации и органичному, естественному существованию в условиях педагогического процесса; в развитии умения перевоплощаться; владении внешним обаянием (богатством жестов и интонации); одухотворенности и образном мышлении; в стремлении к нестандартным решениям учебных задач урока музыки через использование образных ассоциаций.

Педагогический артистизм учителя предполагает также обязательное владение совокупностью педагогических методов и приемов, которые позволяют проводить уроки музыки по законам искусства (режиссура уроков; способы «погружения» в тему урока; выстраивание собственного поведения в соответствии с творческими педагогическими задачами; владение приемами самоимпровизации в заданной учебной теме).

Педагогический артистизм учителя музыки проявляется в двух основных формах. Внутренний артистизм основан на следующих структурных

компонентах: культуре педагога проявляющейся в непосредственности и свободе владения учебным материалом; эмоциональности и игре воображения; ассоциативном видении постановки и решения учебных задач, психологической «настройке» на творчество; самообладании в условиях публичности проведения уроков и концертных выступлений.

Структурными компонентами внешнего проявления артистизма педагога-музыканта являются: наличие «визуальности», связанной не столько с внешней привлекательностью, сколько с умением учителя следить за собой; самопрезентация, передача эмоционального отношения к музыкальному искусству, организация совместной «ансамблевой» работы с учениками при объяснении темы и нахождения решения поставленных проблем и задач урока музыки.

Педагогическими условиями формирования педагогического артистизма будущего педагога-музыканта в условиях вузовского обучения, по нашему мнению, могут выступать:

- *организация развивающей музыкально-образовательной среды педагогического вуза*, основными факторами которой могут выступать:
  - яркая образная исполнительская программа по специальным музыкальным дисциплинам (хоровой класс, дирижирование, вокал, музыкальный инструмент, дополнительный инструмент);
  - артистичность и творческий профессионализм личности преподавателя вуза;
  - доброжелательная атмосфера в учебной аудитории;
- *введение в учебный процесс элементов театральной педагогики* (специальные тренинги и упражнения), применение методов которой поможет обеспечить успешность профессионального становления специалиста;
- *разработка и использование методики изучения уровней сформированности педагогического артистизма студентов-*

*музыкантов*, результаты которой могут быть использованы на занятиях по специальным музыкальным дисциплинам с целью стимулирования мотивации студентов к обучению и в дальнейшем повышения эффективности профессиональной самореализации в выбранной профессии.

#### **Список литературы:**

1. Акрамова М.Т. Педагогический артистизм как компонент профессиональной компетенции учителя / М.Т. Акрамова // Молодой ученый. – 2012. – №8. – С. 287-290.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
3. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. Т.3 / Ш.А. Амонашвили. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1993. – С. 140-154.
4. Берикханова Л.Ю. Педагогическая импровизация как индивидуально-своеобразный компонент педагогической деятельности // Творческая индивидуальность педагога. – Тюмень, 1991. – С. 32-38.
5. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2001. – 240с.

**Бубен Владимир Павлович,**  
профессор.

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **ДИАГНОСТИКА И РАЗВИТИЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ В КЛАССЕ АККОРДЕОНА**

В процессе обучения учащегося игре на аккордеоне, важным условием, которое позволяет ему продуктивно, творчески осуществлять любые формы

инструментально-исполнительской деятельности является развитие инструментально-исполнительских способностей, которые по своей сущности являются музыкальными способностями, однако имеют свои специфические признаки.

В психологии исследование музыкальных способностей связано, прежде всего, с именем Б.М. Теплова. По его определению, музыкальные способности включают единство ладового чувства, проявляющегося в эмоциональном восприятии и легком узнавании мелодии; по способности к слуховому представлению, выражающейся в точном воспроизведении мелодии по слуху и музыкально-ритмического чувства. Эти три частные способности группируются вокруг стержневой – музыкальности, под которой понимается способность воспринимать музыку как выражение некоторого содержания. Традиционная практика диагностики музыкальных способностей связана с предъявлением заданий на проверку музыкально-ритмического чувства, ладового чувства и слуховых представлений. Вместе с тем накопленный музыкальной педагогикой опыт показывает, что развитие отдельных компонентов музыкальности не приводит автоматически к развитию музыкальности в целом и не является показателем ее наличия. Опыт работы также убеждает, что нет однозначной связи между высоким уровнем развития отдельных компонентов музыкальных способностей и развитием исполнительских, творческих возможностей, успешностью в обучении. Известно, что наличие абсолютного музыкального слуха вовсе не свидетельствует об общей музыкальности ученика, а как показывает практика, музыкант, обладающий абсолютным музыкальным слухом, в большей степени склонен к музыкально-теоретической деятельности, нежели к инструментально-исполнительской.

Признавая работу Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» наиболее полной на сегодняшний день, следует отметить, что проблема музыкальных способностей весьма интенсивно обсуждается в

современной психологической и музыкально-педагогической литературе. В определении музыкальности и музыкальных способностей он опирался на звуковую основу, звуковой базис музыки и считал, что в качестве основных музыкальных способностей следует принять те, которые связаны с восприятием и воспроизведением звуковысотного и ритмического движения, а именно: музыкальный слух как звуковысотный и чувство ритма. Музыкальность также во многом зависит от уровня эмоциональной отзывчивости на исполняемую музыку. В.М. Теплов по этому поводу пишет «...музыкальные переживания по самому существу эмоциональные переживания, и иначе чем эмоциональным путём нельзя понять содержания музыки. Способность эмоциональной отзывчивости на музыку должна составить, поэтому, как бы центр музыкальности».

Компонентами музыкальности являются специальные музыкальные способности: музыкальный слух, музыкальный ритм, способность эмоциональной отзывчивости на музыку, музыкальная память, музыкальное мышление, музыкальное воображение, однако музыкальная одарённость не исчерпывается лишь музыкальностью. Вслед за Б.М. Тепловым многие авторы признают, что музыкальность – синтез способностей, необходимых для занятий музыкой, однако их природа и структура сегодня определяются по-разному.

Таким образом, для исполнения инструментальной музыки необходимы инструментально-исполнительские способности, которые имеют структуру, несколько отличающуюся от структуры музыкальности. Они проявляются в любви к выступлениям, воодушевлении, вдохновении на эстраде, полном раскрытии своей индивидуальности и донесении инструментально-исполнительского замысла. Инструментально-исполнительские способности включают моторный компонент, способность передачи и координации движений, без которых невозможно качественное владение музыкальным инструментом. Они развиваются в инструментально-исполнительской

деятельности, при этом данная деятельность должна отвечать основным педагогическим условиям их развития: вызывать положительные эмоции, интерес; быть творческой; поставленные в ней задачи должны несколько превосходить имеющиеся возможности, уже достигнутый уровень выполнения деятельности.

Для выявления музыкальных способностей ученика, педагог должен владеть всеми видами *диагностики*, уметь в процессе каждого из них увидеть и определить проявление каких-либо конкретных его способностей. В педагогической практике всё больше ощущается потребность в диагностике для определения музыкальных способностей, уровня инструментально-исполнительской подготовки учащихся на разных этапах обучения, их развития, интереса, личностных качеств. Это связано с тем, что эффективно управлять процессами формирования личности учащегося без знания глубины, темпов и особенностей происходящих изменений нельзя. Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса обучения в связи с его продуктивностью. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Оно включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего музыкального развития учащегося, его способностей.

Одним из ключевых элементов диагностики, основанной нами на разработанных критериях оценки, выступает система инструментального контроля, позволяющая достаточно объективно отслеживать динамику развития музыкальных способностей ученика в процессе обучения его диагностической игре на аккордеоне. Идеальная модель органичного вплетения диагностики в ткань процесса в системе обучения предполагает решение целого комплекса взаимосвязанных задач. Они связаны как с классическими



проблемами профессиональной диагностики – вероятностный и многофакторный характер зависимости между личностными характеристиками и эффективностью обучения, позволяющих повысить прогностическую ценность диагностических результатов. В итоге сложилась целостная система, основными элементами которой служат три формы контроля: входной, текущий и выходной.

Диагностика призвана решать несколько достаточно разных задач. С одной стороны, именно она должна определить степень развития музыкальных способностей учащегося, выступить исходной точкой отсчета при мониторинге динамики и эффективности их роста. С другой стороны её задачи входит выявление существенных ограничений, позволяющих поставить вопрос об эффективности их развития. В русле этой задачи входная диагностика выступает в качестве исходного уровня контроля, а также является основанием для определения круга проблем развития музыкальных способностей учащегося, которые могут быть решены в процессе его обучения. В нашем случае специальная диагностика должна применяться в процессе разных этапов обучения в основном в рамках одной из двух диагностических моделей.

Рассмотрим, например, диагностическую модель музыкальных способностей учащегося и разные подходы к их оценке. Если в одном случае отсчет идет от отбора позитивных качественных показателей музыкальных способностей учащихся, то в другом основой отбора выступает негативная оценка (отбор по противопоказаниям). Каждая из этих моделей имеет свои достоинства и недостатки. Их преимущество определяется, прежде всего, конкретным видам развития музыкальных способностей, задающим требования к учащимся. Входная диагностика строится на попытке объединения двух этих подходов, что позволяет не только определить уровень развития музыкальных способностей учащегося, выявить степень противопоказаний к их развитию, но и оценить эффективность или неэффективность затрат на коррекцию

обнаруженных ограничений, с учетом его потенциальных возможностей. Для этого оцениваются две основные интегральные характеристики:

- уровень музыкальных способностей с целью выявления потенциальных возможностей их развития;
- внутренние и внешние ограничения, препятствующие эффективному развитию музыкальных способностей.

По исполнению учеником знакомой песни можно установить степень развития *мелодического слуха, музыкального ритма, музыкальной памяти, эмоциональности*; при повторении голосом сыгранного отдельного звука определить степень развития звуковысотного интонационного слуха. Тот же вид испытаний, после отвлекающих вопросов, дает возможность судить о наличии музыкальной памяти, внимательности; при повторении голосом сыгранных мелодических или гармонических интервалов можно определить наличие относительного слуха, умение выделить из общего звучания верхний или нижний звук.

Чувство *музыкального ритма* распознается при повторении поступающим ритмического рисунка фрагмента произведения, сыгранного экзаменатором. Движение под разнообразную музыку дает возможность определить и чувство музыкального ритма, и эмоциональное отношение к музыке разного характера; повторение голосом простых, небольших по объему мелодий дает возможность выявить наличие музыкальной памяти, точности сохранения в памяти конкретных музыкальных представлений. При собеседовании выясняется самостоятельность мышления, сообразительность, некоторые черты характера испытуемого.

Практика показывает, что дети медлительные, безучастные, рассеянные, как правило, успевают недостаточно, несмотря на наличие хороших музыкальных данных. Предпочтение следует отдавать тем, кто, обладая хорошими музыкальными данными, отличается эмоциональностью, вниманием, умением достаточно быстро переключиться с одного задания на

другое. В развитии мелодического слуха ученика нельзя целиком полагаться только на занятия сольфеджио. Лишь совместные усилия педагогов разных дисциплин дадут возможность добиться положительных результатов в этой важной области музыкального воспитания. При этом следует хорошо овладеть методикой развития мелодического слуха. Работая над музыкальным произведением, нужно обращать внимание ученика на развитие мелодии, характерность ее отдельных интонаций, а допускаемые ошибки разбирать обязательно с опорой на слух. При игре инструктивного материала необходимо активизировать музыкальный слух ученика, требуя штриховой, ритмической, динамической точности исполнения; при игре с листа, транспонировании или игре по слуху нужно также опираться на музыкальные представления, связывая их с игровыми движениями; при игре ученика в ансамбле или оркестре развивать его умение слышать общее звучание и находить место для своей партии.

Для развития *чувства музыкального ритма* необходимо знать наиболее типичные недочеты ритмики в игре ученика, уметь применять способы для их устранения. Часто встречается неточное воспроизведение пунктирного ритма, когда передерживаются короткие длительности нот, искажаются длительности синкоп и т.д. К способам, которые помогают устранить перечисленные дефекты, можно отнести запись в нотах отсчета долей такта по мелким длительностям, помогающую яснее представить их соотношение, или вести ровный счет долей такта вслух. Надо помнить, что счет вслух является лишь вспомогательным приемом достижения ритмической точности, так как он не дает возможности ощущать живой ритм музыки. Счет должен прекращаться сразу же после достижения учеником нужной ритмичности. Приемом, поясняющим ритмический рисунок, может служить иная запись нот, когда временная единица дробится на ряд мелких длительностей, по которым легче вести счет. Важно добиваться, чтобы ученик понимал выразительное значение

ритма в связи с характером, содержанием, художественной образностью произведения.

Воспитание *музыкальной памяти* ученика – постоянная забота педагога. Ученик, обладающий развитой музыкальной памятью, лучше, быстрее читает с листа, точнее транспонирует и играет по слуху. Понятие «музыкальная память» включает в себя различные виды: зрительную, слуховую, двигательную, смысловую. Каждая из видов музыкальной памяти имеет свои особенности и методы развития. В работе с учеником следует также учитывать факторы, способствующие прочности запоминания. О развитии *эмоциональности* учащегося излагается в следующем разделе учебного пособия.

В структуре музыкальных способностей учащегося есть качественный компонент, который необходимо постоянно развивать – *эмоциональность*. В музыкальной научно-методической литературе также встречается похожее понятие – *экспрессивная эмоциональность* (исполнительский артистизм), качество, которое необходимо всем музыкантам. Поэтому целенаправленная работа над развитием данного компонента музыкальных способностей учащегося имеет огромное значение. В развитии экспрессивной эмоциональности ученика большое значение имеют не столько формы работы, сколько их содержание и качество выполнения. Не всякое проигрывание музыкального произведения может оказать нужное эмоциональное воздействие, а лишь исполнение высокохудожественное; не всякое произведение, а только то, которое отвечает его душевному состоянию и пониманию. Поэтому работа по развитию эмоциональности ученика требует тщательной подготовки, обдумывания методов и средств ее реализации.

Развитие экспрессивной эмоциональности достигается путём реализации ряда мер педагогического воздействия, используемых с учётом индивидуального исполнительского уровня подготовки учащегося. К ним можно отнести: нахождение и демонстрация на индивидуальных занятиях эмоционально-экспрессивного эквивалента исполняемому в другой сфере художественного творчества (вокальное исполнительство, художественное

чтение, актёрское мастерство и т. д.); исполнительский показ преподавателем фрагментов музыкального произведения; комментирование аудиозаписи исполнения программы учащимся и педагогическое корректирование исполнения в условиях репетиционного занятия; приобретение личного опыта осуществления публичных выступлений в условиях разнообразных форм исполнительской деятельности в школе, концертах класса, исполнительских конкурсах.

**Бычкова Наталья Валерьевна,**

кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории и методики преподавания искусства.

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика 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.*

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ МЕТОДИКИ ВЕРБАЛЬНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И. П. МАРЧЕНКО**

Одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки студентов творческих факультетов педагогических вузов выступает помимо учебной и творческой также научно-исследовательская деятельность. Пошаговый процесс ее освоения осуществляется в различных формах – подготовке информационных сообщений для семинарских и практических занятий, докладов для выступления на конференциях, курсовых проектов, выпускных квалификационных работ. Отдельным направлением студенческой науки выступает научно-исследовательская лаборатория, объединяющая

научные изыскания студентов в рамках избранной темы. Как показывает современная практика, актуальными и востребованными будут являться полученные умения успешного использования методов научного исследования (осуществлять научный поиск, отбор, критическое осмысление и систематизацию данных) и владения научно-популярным стилем изложения информационного материала.

Освоение навыков научно-исследовательской работы выступает первостепенной, на наш взгляд, задачей для будущих школьных учителей предметов эстетической направленности (в частности, в условиях системы общего среднего образования в Республике Беларусь – предметов «Музыка», «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)», в условиях системы общего среднего образования в Российской Федерации – предметов «Музыка» и «Искусство»).

В рамках освоения содержания музыкально-теоретических дисциплин, в частности, на факультете эстетического образования Белорусского педагогического университета имени Максима Танка развитие у студентов навыков научно-исследовательской деятельности осуществляется с использованием авторской методики Ирины Петровны Марченко. Этот белорусский исследователь и методист-практик, к сожалению, рано ушедший из жизни, известна своими научно-методическими работами, содержащими научное обоснование и описание структурно-содержательных компонентов авторской методики вербальной интерпретации музыкального произведения. Разрабатывая и апробируя в ВУЗах собственную методику в течение многих лет, И. П. Марченко ратовала, с одной стороны, за формирование профессиональных компетенций студентов музыкально-педагогических специальностей, с другой – за популяризацию в отечественной педагогике научных знаний о музыкальном искусстве.

С основными положениями авторской методики И. П. Марченко можно познакомиться, изучив ряд ее публикаций: монографию «Развитие навыков

вербальной интерпретации музыкальных произведений в процессе профессиональной подготовки учителя музыки» [1], учебно-методическое пособие «Педагогический рассказ о музыкальном произведении» [2], отдельные научные статьи [3; 4].

Основная цель внедрения в учебную практику научно-методических разработок И. П. Марченко – это совершенствование методической культуры будущего учителя музыки с помощью освоения навыков вербальной интерпретации музыкального произведения. Под вербальной, или словесной, интерпретацией музыкального произведения автором методики понимается «творческая деятельность, в процессе которой происходит осмысление содержания музыкального сочинения» [3, 23]. Результатом этого процесса будет выступать высказывание (устное или письменное), выраженное в определенной модели. Ее структурно-содержательными компонентами являются: конкретный (по выбору автора-интерпретатора и в соответствии с целевой аудиторией) жанр, подход, аспект, метод познания и стиль изложения.

Наиболее содержательным и убедительным жанром вербальной интерпретации, по мнению И. П. Марченко, выступает педагогический рассказ. Его теоретическим фундаментом выступают научные сведения, предпочтителен научно-художественный или научно-популярный стиль высказывания, обязательны образность и эмоциональность преподнесения материала с целью воздействия на слушательскую аудиторию [1; 2; 3; 4].

В полной мере освоение студентами практики написания педагогического рассказа осуществляется при изучении учебного материала раздела «Анализ музыкальных произведений» музыкально-теоретической дисциплины «Основы музыкальной грамоты». Это неудивительно, так как анализ музыкальных произведений является той учебной дисциплиной, которая аккумулирует все знания студентов, полученные в процессе изучения других музыкально-теоретических дисциплин – теории музыки, гармонии и полифонии.

На предварительном этапе студенты выполняют различные практические задания и специальные упражнения тренировочного характера, направленные на развитие определенных навыков вербальной интерпретации. Комплексы упражнений различных видов по предотвращению речевых ошибок, часто встречающихся в вербальных текстах учителя музыки, представлены в первой главе учебно-методического пособия «Педагогический рассказ о музыкальном произведении» [2]. Упражнения выполняются на учебных занятиях в устной форме. Каждый студент должен озвучить не только свой вариант ответа-решения, но и пояснить логику рассуждения. Данные к упражнениям ключи-ответы, представленные в Приложении пособия, позволяют студентам проверить себя в случае самостоятельного выполнения заданий.

Отдельное направление работы – это проведение сравнительного анализа отдельных подходов и аспектов вербальной интерпретации на примерах фрагментов работ известных музыковедов (предложены во второй главе пособия [2]). Это задание требует от студентов владения определенным опытом научно-исследовательской деятельности. Как правило, выпускники колледжей справляются со сравнительным анализом значительно лучше, чем выпускники детских школ искусств. Это объясняется достаточным уровнем сформированных профессиональных компетенций у выпускников колледжей. Отметим, что данное задание самостоятельно не выполняется студентами с хореографическим базовым образованием, а также иностранными студентами.

Форма проведения сравнительного анализа музыковедческих текстов – устная. Студенты распределяются в несколько малых групп (по 3–4 человека), совместно работают над заданием, представляют решение (группой либо ее представителем), аргументируют свою точку зрения, подкрепляя конкретными цитатами из проанализированных текстов.

Важным этапом в освоении методики вербальной интерпретации И. П. Марченко является работа с авторским «Словарем интерпретатора музыки» [4]. Это своеобразная промежуточная ступень в осмыслении образно-



тематического материала музыкального произведения. Работа со Словарем носит углубленно-детализированный характер. Интерпретатору предлагается выбрать те определения – прилагательные и глаголы (даны в Словаре в алфавитном порядке), которыми можно пояснить характер музыки, музыкальный образ и средства музыкальной выразительности конкретного произведения. В сочетании с принятой научной терминологией эти образно-эмоциональные характеристики позволяют наполнить рассказ о музыкальном произведении богатой лексикой эмоционально-экспрессивной окраски. На практических учебных занятиях работа со Словарем проходит непосредственно в процессе изучения темы «Музыкальный язык», далее – в ходе самостоятельной внеаудиторной работы при подготовке педагогического рассказа.

Педагогический рассказ выступает итоговой формой освоения студентами методики вербальной интерпретации музыкального произведения. С менее подготовленными студентами предварительно прорабатываются отдельные структурные разделы рассказа (вводная, основная или заключительная часть) в форме кратких аналитических этюдов. Как показывает практика, такое поэтапное написание педагогического рассказа позволяет студентам лучше понять его композиционную логику, отобрать и подробно проработать корпус научной и публицистической литературы о композиторе и его творчестве, а также конкретном произведении, научиться анализу, отбору и систематизации материала. В полном объеме – как итоговая работа – педагогический рассказ о музыкальном произведении имеет вид научно-исследовательского проекта. Он представляется студентом на экзамене как выполнение индивидуального практического задания.

Охарактеризованный опыт овладения студентами научно-исследовательской деятельностью в контексте методики вербальной интерпретации музыкального произведения И. П. Марченко демонстрирует интересные результаты на различных уровнях. Во-первых, можно отметить

развитие у студентов аналитического мышления, отвечающего за критический поиск, отбор и систематизацию информационного материала, в частности, с учетом психолого-педагогических особенностей целевой аудитории, которой адресован педагогический рассказ. Во-вторых, скрупулезная работа над речевыми конструкциями-высказываниями в процессе создания текста вербальной (словесной) интерпретации и ее композиционной структуры приводит к развитию филологического мышления студентов. И, в-третьих, что так же очень радует, – активизация у студентов творческого мышления. Это находит проявление в создании автором-интерпретатором того художественного контекста (сравнений с произведениями других композиторов, параллели с живописными или поэтическими образами), благодаря которому представление об анализируемом музыкальном произведении становится богаче и многограннее.

#### **Список литературы:**

1. Марченко И.П. Развитие навыков вербальной интерпретации музыкальных произведений в процессе профессиональной подготовки учителя музыки / И. П. Марченко. – Минск: Бестпринт. – 2005. – 140 с.
2. Педагогический рассказ о музыкальном произведении : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. И.П. Марченко, Н.М. Кенько. – Минск : БГПУ. – 2007. – 87 с.
3. 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.
4. Марченко И.П. Методика описания образно-тематического материала музыкального произведения / И.П. Марченко // Теоретические основы музыки [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Н.В. Бычкова [и др.] / Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2012. – Режим доступа:

[http://belisa.org.by/ru/news/newsbisa/dr07\\_2012.html](http://belisa.org.by/ru/news/newsbisa/dr07_2012.html). – Дата доступа: 20.01.2019. – Деп. в ГУ «БелИСА» 12.07.2012, № Д1201232. – С. 54–65.

5. Бычкова Н.В., Карнаухова Т.И. Научно-исследовательский аспект педагогического рассказа о музыкальном произведении в контексте учебной деятельности будущих учителей музыки / Н.В. Бычкова, Т.И. Карнаухова // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : науковий журнал : вип. 2 (10) / гол. ред. Г. Ю. Ніколаї. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2017. – С. 106–115.

**Бычкова Наталья Валерьевна,**  
кандидат искусствоведения, доцент кафедры  
теории и методики преподавания искусства.

**Цзиньхуэй Ли,** магистрант  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **ИНТОНАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПИАНИСТОВ В ИСКУССТВЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф. ШОПЕНА**

Правы те, кто завидует пианистам, что у них есть Шопен  
Лев Оборин

Личность и творчество Фридерика Шопена притягательны для настоящего музыканта, которого отличает тонкая душевная организация, изящество и благородство, приверженность высокой поэзии. Наследие польского композитора-романтика прошло не только проверку временем, очертив огромный исторический путь. Музыка Шопена стала своего рода знаком высокохудожественного качества в фортепианном исполнительском искусстве. Подтверждением этому является Международный конкурс пианистов имени Фридерика Шопена с почти столетней историей, проводимый

в Варшаве (Польша) с 1927 года и открывающий миру новые имена одаренных исполнителей музыки польского гения.

Если ставить перед собой цель перечислить всех исполнителей фортепианных произведений Шопена, мы получим весьма длинный список фамилий. Исполнительскую шопениану представляют Мария Шимановская, Игнаций Падеревский, Альфред Корто, Сергей Рахманинов, Лев Оборин, Святослав Рихтер, Владимир Ашкенази, Евгений Кисин, Юньди Ли... Список этот будет пополняться с каждым годом, историческим этапом. Каждое последующее поколение пианистов будет вновь открывать для себя Шопена. Среди них – музыканты разных национальных школ, исполнительских традиций, возрастов. И всегда музыкальные критики в области фортепианного творчества Шопена будут задаваться вопросом: «Прозвучал ли сейчас Шопен?».

Среди основных критериев оценки интерпретации музыки композитора будут выступать: понимание и воплощение творческого замысла Шопена, его пианистических принципов, особенностей исполнительского стиля Шопена-пианиста, стилистики произведений композитора. Нам также очень близка точка зрения польского пианиста Збигнева Джебевцкого, определившего такой ориентир в важных деталях: «Ближе к Шопену те, кто не злоупотребляет музыкой Шопена для показа виртуозности; кто не навязывает Шопену слезливую чувствительность и болезненный сентиментализм; кто показывает вокальность мелизмов, естественность и простоту, умеренность *rubato*, певучесть каждой музыкальной фразы; кто избегает рекордных темпов и не переходит естественных границ фортепианного звука» [1, с. 198].

Интерпретация – процесс сложный, но и, в то же время, увлекательный. Существует различное понимание интерпретации как явления в исполнительском искусстве музыканта. Например, Игорь Стравинский являлся также прекрасным дирижером. Под его руководством были исполнены многие авторские сочинения. Стравинский декларировал, что музыка исполняется, а не

интерпретируется. Интерпретации, по его мнению, не существует потому, что интерпретация раскрывает индивидуальность исполнителя-интерпретатора, но не композитора. Святослав Рихтер был убежден, что настоящий исполнитель должен целиком подчиниться стилю, характеру и мировоззрению автора музыкального произведения. Известно и высказывание Мориса Равеля: «Я не хочу, чтобы меня интерпретировали!».

Основой для интерпретации исполнителя неизменно выступает авторский текст. Авторский текст произведения имеет две стороны: нотный текст, зафиксированный с помощью специальных музыкальных знаков (внешняя форма), и художественную идею (внутренняя форма). Генрих Нейгауз, в частности, называл Шопен певцом интимной лирики, поэтом фортепиано. Что касается нотного текста фортепианных сочинений композитора, исполнителю следует помнить о существовании многих вариантов-редакций нотного текста. Еще при жизни Шопена его сочинения были изданы в Германии, Англии и Франции. Так сложилось исторически, что авторский текст фортепианных сочинений Шопена неоднократно корректировался и менялся в прочтении его отдельных деталей. Некоторые правки вносились композитором и в процессе занятий с учениками. Это нисколько не противоречило творческой позиции Шопена, стремившегося к импровизационности изложения музыкального материала при его повторении. С подробным текстологическим сравнением различных редакций изданий произведений композитора можно познакомиться в специальном очерке «К истории изданий сочинений Шопена» Я. Мильштейна из его книги «Очерки о Шопене» [2].

Проблемы интерпретации фортепианных произведений Шопена неоднократно рассматривались в музыкальной критике, воспоминаниях и аналитических этюдах пианистов-шопенистов, специальных научных исследованиях. Споры в связи с верностью критериев исполнения подлинного Шопена не утихают. Например, один из «субъективных» исполнителей Шопена Владимир Софроницкий признавался, что в интерпретации Шопена «хочется

вечно нового», и радовался, когда его исполнение становилось предметом дискуссии.

Нам видится важным обратить внимание на то, что Артур Рубинштейн (один из лучших исполнителей музыки Шопена) считал, что пианисты стали меньше петь. Следует помнить, что именно певучесть исполнения отличала фортепианную игру самого Шопена. Современник композитора, французский пианист и педагог Антуан Мармонтель свидетельствовал, что Шопен «владел эффектами неуловимой текучести звука», «обладал чудесным искусством владеть звуком, видоизменять его, исключительной собственной манерой касаться клавиш» [цит. по: 3, с. 31]. Выражению романтических грез и энциклопедии человеческих чувств в музыке Шопена будут способствовать интонирование мелодий певучим теплым легатным звуком, мягкое благородное туше без толчка и удара, вокализация (с пропеванием каждого звука) мелизмов и мелодических оборотов с особым делением длительностей. Тонкие педальные эффекты, бисерная легкость виртуозных пассажей, задушевность и поэтичность без ноты сентиментальности, отсутствие внешних эффектов бравурности и позерства позволят интерпретатору раскрыть тонкий внутренний мир композитора.

Подлинно художественное исполнение музыки Шопена должно следовать, на наш взгляд, ее вокальному выражению через культуру интонирования. Исполнительская манера, богатая интонационной выразительностью, выражающая благородство и простоту фортепианной игры, позволит воплотить пианистическую природу дарования Фридерика Шопена.

#### **Список литературы:**

1. Максимов, В. В. Традиции исполнения музыки Ф. Шопена / В. В. Максимов // Вестник Томского гос. ун-та. Культурология и искусствоведение. – 2013. – № 4 (12). – С. 107–112.
2. Мильштейн, Я. И. Очерки о Шопене / Я. И. Мильштейн. – М.: Музыка, 1987. – 176 с.

3. Цыпин, Г. М. Шопен и русская пианистическая традиция / Г. М. Цыпин. – М.: Музыка, 1990. – 95 с.

4. Шопен, каким мы его слышим : сб. ст. / сост., вступ. статья, общ. ред. и примеч. С. М. Хентовой. – М.: Музыка, 1970. – 310 с.

**Волегова Юлия Борисовна,**  
старший преподаватель кафедры теории и методики  
музыкально-художественного воспитания.  
*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ КУРСА «ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ПРАКТИКУМ»**

В условиях непрерывной модернизации системы высшего образования неизменно возрастают требования к качеству профессиональной подготовки студентов, в том числе и студентов педагогических вузов. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) выпускник педагогического вуза должен быть готов к решению ряда задач: осознанию социальной значимости своей будущей профессии; формированию мотивации к осуществлению профессиональной деятельности; обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся; реализации образовательных программ по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов; использованию современных методов и технологий обучения и диагностики; организации сотрудничества обучающихся, развитию их творческих способностей.

В связи с этим в последние годы в области образования активно реализуется компетентностный подход, отличительной чертой которого является трансформация знаний, умений, навыков в ряд определенных

компетенций, которые выпускник вуза будет использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Одним из основных видов профессиональной деятельности педагога–музыканта является хормейстерская деятельность, подготовка к которой предусматривает формирование организаторской компетенции, необходимой для организации вокально-хоровой работы в общеобразовательной школе на уроке музыки и во внеурочное время. Важным условием подготовки студентов к такому роду деятельности становится приобретение практического опыта в организации вокально-хоровых занятий, которое реализуется в процессе освоения курса «Вокально-хоровой практикum», направленного на формирование основных профессиональных навыков в соответствии с квалификационной характеристикой и практическое обучение профессиональной деятельности.

Формированию организаторской компетенции способствует использование в процессе обучения как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы:

- изучение литературы по строению детского голосового аппарата;
- изучение литературы по формированию и развитию вокально-хоровых навыков;
- составление комплексов упражнений, направленных на формирование и развитие вокально-хоровых навыков;
- самостоятельный анализ хоровых произведений;
- составление плана занятий и т.п.

На основе наличествующих знаний, необходимых для формирования организаторской компетенции, студентам предлагается произвести наблюдение репетиции хорового коллектива в образовательном учреждении. Для этого используются разнообразные способы как аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работы:



- просмотр видеозаписи репетиции хорового коллектива на учебном занятии;

- просмотр видеозаписи репетиции хорового коллектива, предложенного преподавателем, в домашних условиях;

- непосредственный просмотр репетиции хорового коллектива в ходе практического занятия на базе образовательного учреждения.

По результатам наблюдения обучающимся предлагается проанализировать репетицию хорового коллектива по предложенному алгоритму:

- наличие репетиционного плана работы;

- соответствие учебного помещения гигиеническим нормам при пении;

- эффективность упражнений, направленных на формирование и развитие вокально-хоровых навыков;

- качество пения;

- активность учащихся и эмоциональность исполнения произведений.

Вслед за тем студентам дается возможность в ходе учебных занятий приобрести первый опыт по организации вокально-хоровой работы. Например, подготовить и провести фрагмент вокально-хорового занятия. При этом, первоначально занятие проводится в ходе практикума с участием группы, а затем детьми в процессе учебной и производственной практики.

Для подготовки к этой деятельности студентам предлагается выполнить следующие виды заданий:

- подобрать упражнения на освобождение певческого голосового аппарата;

- подобрать упражнения на развитие певческого дыхания;

- подобрать упражнения на развитие дикции и артикуляции;

- определить методы и приемы работы с учащимися.

В процессе выполнения подобных заданий проявляются компоненты организаторской компетенции студентов: умение организовать детский

вокально-хоровой коллектив, подобрать нужный материал для формирования и развития вокально-хоровых навыков, научить исполнительским приемам пения, проанализировать результаты и т.д.

В ходе подготовки студентов к хормейстерской деятельности осуществляется консультирование и оказание необходимой методической помощи.

Таким образом происходит постепенное формирование организаторской компетенции и осуществление подготовки студентов-музыкантов к дальнейшей профессиональной деятельности.

#### **Список литературы:**

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании. – Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 3-13.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект). – Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26, 76.
3. Стулова Г.П. Хоровое пение. Методика работы с детским хором: Учебное пособие. – СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2014. – 176с.: нот. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: РИПОЛ классик; Издательство «Омега – Л», 2016. – 142 с. – (Законы Российской Федерации).
5. Формирование профессиональной компетентности студентов в условиях непрерывного педагогического образования: монография / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.Н. Белкиной. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 196 с.

**Галкина Ирина Анатольевна,**  
преподаватель по классу флейты.  
*МАУ ДО «Детская музыкальная школа № 8» «РОНДО»,  
г. Пермь, Россия.*

## **К ОБЗОРУ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ИГРЫ НА ФЛЕЙТЕ: РАБОТЫ И. КВАНЦА И О.ТАНЦОВА**

В связи с фрагментарно осуществленным сегодня переводом знаменитого трактата «Опыт руководства по игре на поперечной флейте» Иоганна Иоахима Кванца [2, 94]<sup>1</sup>, интересно было сравнить одно из самых первых методических пособий игры на флейте с одним из самых последних, пособием «Новые приемы игры на флейте» [4] солиста ансамбля «Студия новой музыки», Заслуженного артиста Российской Федерации Олега Игоревича Танцова.

Трактат «Опыт руководства по игре на поперечной флейте» Иоганна Иоахима Кванца, известного музыканта XVIII века, композитора и учителя музыки короля Фридриха Великого, впервые был опубликован в Берлине в 1752 году и сразу получил большую известность и успех. На том этапе развития искусства игры на флейте он был очень востребован и необходим. Работа И. Кванца была не самой первой школой игры, но по замыслу и объему она превосходила предыдущие издания, являясь «уникальной и первой в своем роде» [2, 94]. Переводчик трактата акцентирует внимание на том факте, что руководство И. Кванца выходит за узкие рамки школы игры на флейте.

В данном трактате около трехсот тридцати страниц, из которых именно методике игры на флейте посвящено около восьмидесяти. Часть работы (около семидесяти страниц) будет важна, по мнению И. Кванца, не только флейтистам, но также инструменталистам и певцам. Самый большой раздел книги, около ста восьмидесяти страниц, как уверен И. Кванц, необходим флейтистам «для

---

<sup>1</sup> Переводчиком и автором комментариев к трактату является Е. С. Дрязжина – выпускница Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского (факультет исторического и современного исполнительского искусства), солистка оркестра «Pratum Integrum».

достижения совершенства» [3, 95]. Полного перевода «Опыта руководства» на русском языке пока не существует, но те избранные главы, которые предлагает «Научный вестник Московской консерватории», дают яркое и четкое представление об излагаемых в трактате мыслях и идеях автора. Размышления композитора о музыке и музыкантах, рекомендации об искусстве исполнения остаются во многом актуальными и для наших дней.

Трактат, написанный для своих современников, по-прежнему, спустя 260 лет, вызывает интерес и поражает читателя огромной широтой содержания. Вызывает уважение и автор, как человек постоянно ищущий, изобретающий, совершенствующийся. Трактат «Опыт руководство по игре на поперечной флейте» – это целая эстетическая позиция музыканта и композитора XVIII века. По мнению переводчика данного труда, содержание пособия И. Кванца может заинтересовать не только музыковедов и инструменталистов, но является еще и «занимательным чтением для всех любителей музыки» [2, 101]. Невозможно с этим не согласиться.

Работа включает в себя обширное введение и три главы разного содержания. Введение состоит из 21-го параграфа (!) и в содержании каждого из них Кванц развивает и обсуждает с читателем какую-либо интересную мысль, вопрос или идейную позицию. Текст введения к руководству предваряет замечание композитора: «О качествах, требующихся тому, кто хочет посвятить себя музыке» [3, 104] (данное предисловие можно отнести ко всему трактату).

Кратко перечислим те положения, на которых останавливается во введении И. Кванц:

- какими качествами должен обладать хороший музыкант,
- каков должен быть учитель музыки,
- взаимоотношения ученика и учителя,
- выбор репертуара для обучения,
- о пользе изучения композиции и многое другое.

Первая глава, содержащая 19 параграфов, представляет собой краткую историю происхождения флейты и ее описание с соответствующими иллюстрациями. Вторая и третья главы (объемом 21 параграф) – методические рекомендации по освоению инструмента. И. Кванц немало уделяет внимание постановке, звукоизвлечению, губному аппарату, освещает необходимые теоретические знания. Одной из самых важных глав трактата является третья. Флейта XVIII века по своим конструктивным особенностям не отличалась чистым интонированием, за что флейтисты часто получали упреки и от композиторов, и от своих коллег-оркестрантов. Композитор подробно останавливается на вопросах, связанных, на его взгляд, с более грамотной аппликатурой, способствующей чистому интонированию. Делится И. Кванц и своими изысканиями в области аппликатуры, рассказывая о внесении в конструкцию флейты дополнительного клапана, улучшающего интонацию инструмента, дает своим коллегам массу полезных советов по исправлению неточностей интонирования. Свои рекомендации он сопровождает иллюстративным материалом.

В свое время работа вызвала дискуссии, и вместе с тем была востребована, значительно продвинув искусство игры на флейте. Вслед за трактатом И. Кванца последовали трактаты К. Ф. Э. Баха и Л. Моцарта. Все эти работы, без сомнения, тогда и сейчас представляют необычайный интерес для музыковедов и инструменталистов самых разных специальностей.

Сегодня, когда возможности флейты хорошо изучены и есть потребность в исполнении современной музыки, встает вопрос о новых, нетрадиционных возможностях инструмента. Работа «Новые приемы игры на флейте» О. Танцова – практически единственное методическое пособие на эту тему в России. Это первая попытка на русском языке показать обзор новых приемов игры на флейте. Данная работа написана на основе современных западных трактатов на эту актуальную тему. Труд О. Танцова состоит из введения, двух разделов (методического и нотного), заключения, а также списков

библиографии и нотографии (последние приводятся на английском языке). Во введении автор говорит об актуальности данной работы, о новых техниках игры, которую диктует современная музыка. Также перечисляются наиболее известные композиторы современности, использующие новые приемы игры. Приводится и пример репертуарных требований Международных конкурсов, где в обязательном порядке рекомендуются произведения современных авторов.

Методический раздел пособия состоит из двух глав. В первом (методическом) разделе работы, включающем две главы, автор останавливается на операциях со звуковысотностью и анализе специальных эффектов. Во втором, нотном разделе, читателю предлагаются произведения российских композиторов для солирующей флейты. Все эти произведения, отчасти и написанные для данного пособия, наиболее полно демонстрируют новейшие достижения в области современного флейтового мастерства.

Остановимся подробнее на методической части работы. Первая глава носит название «Операции со звуковысотностью» и имеет целью познакомить исполнителей с целым рядом новых приемов, таких как обертоновые серии, мультифоники, четвертитоны, трели и тремоло. Данные приемы снабжены нотными примерами из произведений. Вторая глава – небольшой анализ специальных эффектов. Описаны примы игры на флейте, которые связаны с работой языка, дыхания и в целом с работой исполнительского аппарата. Это фруллато, вистл-тоны, удары клапанами, пение с игрой, циркулярное дыхание, игра в четвертой октаве и другие не менее интересные эффекты, используемые композиторами в современных произведениях. В коротком заключении автор замечает: все описанные приемы игры требуют от исполнителя упорного труда в усвоении новых возможностей флейты, но это окупится ростом мастерства, занимающихся на духовом инструменте.

В нотном разделе помещено шесть произведений отечественных авторов для флейты solo: «Азбука Морзе» С. Павленко (2004), «DECORES»

М. Воиновой (2004), «MAGUMII» З. Фахрадова (1995), «FL» Д. Курляндского (2004), «Птичка божия» А. Вустина (2009), «MARSYAS» А. Сысоева (2009). Приведенные составителем нотные примеры наглядно демонстрируют материал, изложенный в данном труде.

Свободно выбранные из многочисленных научно-методических трудов два трактата – «Опыт руководства по игре на поперечной флейте» И. Кванца и «Новые приемы игры на флейте» О. Танцова – своими методическими рекомендациями значительно обогатили духовое исполнительское искусство. В задачи того и другого автора (каждого в свое время) входили ответы на актуальнейшие вопросы, связанные с исполнительством, популяризацией флейты, с исследованием новых возможностей этого духового инструмента. Как заметил И. Бушуев, один из современных молодых исполнителей на флейте, солист «Московского ансамбля современной музыки», многие «современные приемы часто приходят к нам из прошлого» [1, 150]. Эти слова могут служить подтверждением преемственности между старинным методическим трудом XVIII и современным пособием игры на флейте.

#### **Список литературы:**

1. Бушуев И. М. Флейта и ее современные выразительные возможности. // Музыкальный авангард: вопросы творчества, исполнения, преподавания: сб. материалов IV Международной научно-практической конференции / под ред. Н. В. Морозовой. – Пермь, 2011. – 235 с.
2. Дрязжина Е. С. Опыт руководства по игре на поперечной флейте и его автор. Заметки переводчика // Вестник Московской консерватории. Вып.3. – М.: Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2011. С. 94 – 103.
3. Кванц И. И. Опыт руководства по игре на поперечной флейте. // Вестник Московской консерватории. Вып.3. М.: Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2011. – 104–135 с.

4. Танцов О. И. Новые приемы игры на флейте. – М.: Моск. гос. консерватория, 2011. – 78 с.

**Гончаренко Светлана Борисовна,**  
преподаватель кафедры языковой подготовки.  
*ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия»,  
г. Донецк, Донецкая Народная Республика.*

## **ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНИКИ РЕЧИ**

Качественное образование предполагает создание условий для реализации всех творческих возможностей личности, ориентирует на обретение каждым членом общества многообразной эстетической, в том числе речевой культуры. Высокий уровень культуры речи – неотъемлемая часть общей культуры образованного человека.

В настоящее время наблюдается активный процесс либерализации русской речи. Соблюдение языковых норм в различных сферах деятельности становится менее обязательным. В литературном языке изменилась мера допустимости. Это, в какой-то мере, объясняется тем, что представители современного поколения ничтожно мало читают, едва знакомы с творчеством великих поэтов, писателей, не проявляют интерес к родной русской литературе.

Повышение уровня речевой культуры невозможно без постоянной работы над собой, без развития потенциала художественно-речевой деятельности, без совершенствования речевого аппарата.

Качествами современной, гармонично развитой языковой личности являются не только способность грамотно формулировать свои мысли и захватывающе выступать перед аудиторией, но и умение произносить планируемый текст, «не пережёвывая» его, не подменяя одни звуки другими.



Искажённая таким образом речь производит далеко не самое благоприятное впечатление.

К. С. Станиславский писал: «Слова с подменными буквами представляются мне теперь человеком с ухом вместо рта, с глазом вместо уха, с пальцем вместо носа... Выпадение отдельных букв и слогов – то же, что провалившийся нос, выбитый глаз или зуб, отрезанное ухо или другие подобного рода уродства. Когда у некоторых людей от вялости или небрежности слова слипаются в одну бесформенную массу, я вспоминаю мух, попавших в мед; мне представляется осенняя слякоть и распутица, когда все сливается в тумане» [3, 18].

Совершенствование речевого аппарата и техники речи предполагает систематическую работу над дыханием и голосом, формирование четкой дикции и соблюдение орфоэпических норм. Лучшим средством для этого является художественное слово.

При воздействии на аудиторию живым словом, необходимо всегда помнить о требованиях к качеству устной речи. И эти требования не только со стороны содержания, но и со стороны формы, определяющейся во многом техникой речи. Хорошо поставленный голос, ясная грамотная речь обеспечат успех передачи информации, затронут чувства слушателей, а значит, станут жизненной необходимостью для работников многих сфер деятельности. Однако «всякому искусству предшествует техническое мастерство», – предупреждал Гёте.

Занятия, предусматривающие активное использование художественного слова, способствуют закреплению верных технических речевых навыков. Фундаментальная творческая работа над литературным материалом дает возможность ощутить красоту и яркость в звучании слов, мобилизует творческую природу исполнителя, мотивирует к необходимости безупречной дикции.

Искусство художественного слова выражается в мастерстве рассказчика, способного умело и ярко передать эмоции и ощущения, общаясь непосредственно со слушателем. Художественное слово при этом выступает не только как средство воспитания речевой выразительности, но и как способ понимания сверхзадачи рассказа.

Техника речи является практической дисциплиной, предусматривающей основные направления для совершенствования речевого аппарата: правильную организацию дыхания, развитие навыков голосообразования, работу над дикцией, знакомство с правилами орфоэпии.

Умения владеть речью, способности свободно выражать мысли можно добиться с помощью несложных каждодневных (или просто регулярных) упражнений, дополняя их чтением вслух произведений художественной литературы. Рекомендуется заучивание наизусть сначала небольших и несложных, а позже и более объёмных стихотворений, цитат, отрывков из известных прозаических произведений.

Каждая речь, предназначенная аудитории, должна быть хорошо слышна. Внимание слушателей привлекают люди с хорошо поставленным голосом, умеющие пользоваться им с разными целями и в разных условиях публичного выступления. Взяв любой художественный текст, нужно читать его громко, предполагая, что адресован он какой-то конкретной аудитории. В процессе чтения, необходимо зрительно забегать вперед, запоминая последующий отрывок написанного, чтобы воспроизвести, оторвав взгляд от текста. Безотрывное чтение текста, как правило, утомляет аудиторию. А иногда и ставит под сомнение компетентность в рассматриваемом вопросе самого выступающего.

Немаловажная роль уделяется умению воспроизвести смысл прочитанного. Необходимо запоминать слова, детали, чтобы суметь пересказать текст почти дословно, а потом и своими словами, стараясь правильно формулировать мысль и грамотно строить предложение. Можно

менять задачу, прочитывая начало предложения (текста) и дополняя его своим логически выстроенным набором слов.

Заучивая наизусть несложные стихотворения, не стоит забывать о дыхании. Хорошие результаты дает воспроизведение текста с одновременными прыжками на воображаемой (или настоящей) скакалке. Следует начинать упражнение в очень медленном темпе, постепенно ускоряя его, добившись максимального для себя темпа в конце текста. Выполнив упражнение, необходимо прислушаться к дыханию, чтобы контролировать дальнейшие результаты своего «дыхательного теста».

Впечатление от прекрасно построенной яркой речи можно испортить, грубо нарушив орфоэпические нормы литературного языка. Соблюдение этих норм является неотъемлемой частью речевой культуры в целом. Задачей орфоэпии является формирование навыков безукоризненного произношения звуков и обучение правилам постановки ударения. Известный исследователь произносительных норм Р. И. Аванесов обозначил понятие орфоэпия как «совокупность правил устной речи, обеспечивающих единство ее звукового оформления в соответствии с нормами литературного языка, исторически выработавшимися и закрепившимися в литературном языке» [1,8].

Основные правила орфоэпии – это произношение гласных, согласных, правила литературного ударения. Например, звук [а] в безударном положении, обозначенный буквой «я», произносят как средний звук между «е» и «и» (і): лігушка (лягушка). В начале слова «Я» произносится как «йи»: Йипония (Япония). В конце слова должно быть оглушение звонких согласных. Например, любоФь (любовь). Довольно часто наблюдаются нарушения ударений, например, в словах красивЕе, удобнЕе, обеспЕчение (правильный вариант – красИвее, удОбнее, обеспЕчение). Распространённые ошибки, связанные с расстановкой ударений, говорят не только о плохой подготовке, но и об уровне культуры человека.

Совершенствование речи неразрывно связано с процессом формирования полноценной личности. Богатейший литературный материал обеспечивает процесс воспитания правильной речи, развивает навыки речевого поведения в различных жизненных ситуациях, воспитывает художественный вкус, а также способствует творческому самовыражению. Необходимо постоянно заниматься развитием своей речевой культуры, постижением глубин русского языка. И, безусловно, не терять уверенности в собственных силах.

### **Список литературы:**

1. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение – М.: Просвещение, 1984.– 383 с.
2. Виноградов В.В. О языке художественной литературы – М.: Гослитиздат, 1959. – 655 с.
3. Станиславский К. С. Собрание сочинений: Т.2 Работа актера над собой. Часть II /Ред. и авт. вступ. ст. А.М. Смелянский А.М. – М.: Искусство, 1989. –511 с.

**Дэн Шэнцзэ,**  
аспирант.

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **ВЕРБАЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ИСПОЛНЯЕМОГО РЕПЕРТУАРА В ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Современный учитель музыки призван решать задачи музыкально-эстетического воспитания и художественно-творческого развития детей и юношества и молодёжи, формировать сознание, ориентированное на вечные ценности, вечные смыслы, приобщать к культурным и общечеловеческим ценностям. Именно поэтому в настоящее время актуализируются вопросы

формирования профессиональных компетенций через развитие практических умений и творческих навыков в единстве культурно-просветительской и концертно-исполнительской практики. К сожалению, процесс освоения музыкального произведения зачастую осуществляется только в художественно-исполнительской плоскости, минуя этап углубленного знакомства с ним на уровне историко-теоретического знания и восприятия как духовной ценности для передачи новым поколениям. Процесс обучения игре на инструменте представляет собой единство исполнительской и теоретической подготовки учителя музыки [1], когда способность убеждать, приобщать к искусству через общение требует адекватных музыкальному искусству слов. Д. Б. Кабалевский с большим сожалением писал, что его никто никогда не учил тому, как рассказывать о музыке детям [2, 5].

В настоящее время особую актуальность в профессиональной подготовке будущих учителей музыки приобретает проблема формирования навыков вербальной, рационально-теоретической интерпретации музыки, в том числе, и в отношении исполняемых в инструментальном классе произведений. Поэтому в рамках дисциплины «Музыкальный инструмент» педагоги должны ориентировать студентов на слушательское восприятие, справедливо замечает Е. В. Назайкинский [3, 95]. О необходимости вербальной интерпретации музыки говорят в своих исследованиях Л. А. Мазель, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский и др.). Содержательный анализ музыкального произведения осуществляется посредством использования техники выражения, что подтверждает правомерность вывода о необходимости совершенствования у будущих музыкантов методов анализа-интерпретации содержания музыки – эмоционально-образного слоя содержания музыкальных произведений. Речевая же фиксация способствует выявлению структуры интонационного содержания музыкального образа, который не возникает в сознании слушателя сразу и целиком данным, а раскрывается и формируется постепенно и

последовательно, в процессе развертывания музыкального содержания во времени.

В поиске модели вербальной интерпретации музыкального произведения в инструментальной подготовке будущих учителей музыки нами была разработана методика «Вступительное слово» по алгоритму «говорю-играю», использующаяся не только в учебном процессе, но и на итоговых выступлениях в учебной и концертной обстановке (зачетах, экзаменах, контрольных уроках, концертах).

Методика «говорю-играю» была предложена в качестве эксперимента на факультете эстетического образования УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка». Экспериментальной группе студентов (50 человек) было предложено публичное исполнение произведения с самостоятельно подготовленной словесной преамбулой (вступительным словом). После знакомства с различными моделями и вариантами подготовки вступительного слова и способов соединения его с началом игры на инструменте были обозначены исходные позиции выбора подхода к составлению текста вступительного слова. В предложенном алгоритме были выделены следующие содержательные направления: актуальность темы и художественная значимость исполняемого произведения; объявление произведения с краткой информацией о нем; штрихи к портрету композитора; концертная судьба произведения; история его создания; важность познавательного или педагогического аспекта; художественный образ и стиль; жанровые и содержательно-выразительные особенности произведения; музыкальная форма и ее значение в драматургии произведения; аналогии с различными явлениями окружающей жизни; характер музыки; настройка на определенное эмоциональное состояние и на арттерапевтическое воздействие музыки; взаимодействие различных видов искусства и т.д.

В связи с тем, что подобная традиция «Вступительного слова» в инструментальной подготовке будущего учителя музыки отсутствует,

выполнение данного творческого задания рекомендуется на практических занятиях по таким дисциплинам как «Методика музыкального воспитания», «Музыкально-педагогическое проектирование». При этом очень важно коллективное сотворчество студентов и преподавателей, обмен опытом при выполнении заданий, расширение информационного поля за счет историко-теоретических знаний и включения разноплановых эмоциональных настроений.

В ходе внедрения предложенной методики «говоря-играю» в формате публичного выступления с исполнением одного музыкального произведения было проведено анкетирование. Комплексное исследование анкет, включавших в себя четыре вопроса с ответами на выбор, показало следующие результаты.

Ответы на вопрос «Как Вы относитесь к модели выступления на экзамене: краткое вступительное слово + исполнение произведения (положительно/отрицательно)?» продемонстрировали в целом положительное отношение к методике «говоря-играю» (70 %). Лишь 10 % респондентов восприняли методику как помеху при исполнении произведения перед публикой.

Вопрос «Считаете ли важной профессиональной способностью переключение с речи на музицирование по модели «говоря-играю» (да/нет)?» показал, что подавляющее большинство студентов (88 %) отчетливо осознают важность для будущего учителя музыки профессионального навыка совмещения вербальной интерпретации с инструментальным показом.

Анкетирование показало большой процент студентов, воспользовавшихся помощью со стороны преподавателей. При ответе на вопрос «Кто Вам помог сформулировать краткий словесный текст? (самостоятельно / преподаватель по инструменту / преподаватель по методике / другие преподаватели / друзья)?» анкетированные часто выбирали сразу несколько ответов, то есть прибегали к коллективной помощи.

В связи с тем, что методика «Вступительное слово» внедрялась впервые, только 28 % студентов на вопрос «Вам было сложно продемонстрировать

навык «говорю-играю» в условиях публичного выступления? (очень сложно / не очень сложно / не вызвало затруднений)?» ответили, что задние у них не вызвало никаких затруднений. Не очень сложно было выполнить это задание 48 % студентов, которые приложили определенные усилия, воспользовались помощью преподавателей и справились достойно. 24 % студентов испытали неуверенность в себе, дискомфорт, восприняли задание как очень сложное.

Таким образом, организация образовательной среды с учетом направленности на художественное просвещение может способствовать совершенствованию профессиональной подготовки в рамках дисциплины «Музыкальный инструмент». Для улучшения сложившейся в инструментальной подготовке учителя музыки ситуации нами были разработаны методические рекомендации по разъяснению алгоритма итоговых профессионально направленных выступлений.

Сформулированное и высказанное вербально отношение к образной палитре произведения может способствовать не только процессу персонализации инструментальной подготовки педагога-музыканта, но и формированию в условиях индивидуальных практических занятий устойчивых практических умений и навыков, необходимых в работе будущего учителя музыки. Кроме того, сложившийся к настоящему времени опыт обучения студентов в классе музыкального инструмента обогатится новыми методами и приемами, что, в конечном итоге, приведет к модификации всей системы преподавания с акцентом на профессиональную направленность.

#### **Список литературы:**

1. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ / А.В. Вицинский. – М.: Классика-XXI, 2004. – 96 с.
2. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б. Кабалевский. – 2-е изд. – М.: Сов. композитор, 1982. – 213 с.



3. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Е.В. Назайкинский // Восприятие музыки: Сб. статей / Ред.-сост. В.Н. Максимов. – М.: Музыка, 1980. – С. 91-111.

**Иванова Мария Викторовна,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
музыкально-педагогического образования.  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск,  
Республика Беларусь.*

### **СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО АСПЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

Формат межличностного взаимодействия современного человека, связанный с интенсивной информатизацией и широкой компьютеризацией социокультурной среды характеризуется тем, что эмоциональный аспект коммуникации постепенно лишается своей человекотворческой составляющей. Современный человек с течением времени все более теряет ощущение эмоционального благополучия, что приводит как к личностным проблемам, так и к негативным социальным последствиям. Музыкальное искусство, обращенное к эмоциональной сфере личности, непосредственно воздействующее на нее и развивающее в человеке способность к сопереживанию, безусловно, обладает потенциалом, способным переломить эту тенденцию. В этой связи новый ракурс приобретает проблема профессиональной компетентности педагога-музыканта, а формирование ее коммуникативного аспекта представляется актуальной задачей современного музыкального образования.

Коммуникативный аспект профессиональной компетентности педагога-музыканта имеет свою специфику, связанную с обменом информацией

музыкально-эстетического характера, и предполагает наличие у преподавателя владение следующими умениями и навыками: коммуникативными (владение средствами вербального и невербального обмена информацией); диагностическими (диагностика личных свойств и качеств собеседника); организационно-управленческими (умение выработать стратегию и тактику взаимодействия с субъектами образовательного процесса, организация их совместной деятельности); эмпатийными (умение идентифицировать себя с собеседником); интерпретации (умение идентифицировать себя с музыкальным образом произведения, осознание объективно-субъективного характера переживания музыкального образа); рефлексивными (осознание особенностей музыкального опыта, самооценку своих исполнительских и педагогических возможностей, инициативность в выборе приемов педагогической коммуникации в соответствии с уровнем музыкальной одаренности и обученности учащихся) [1; 3].

Успешное формирование коммуникативной компетентности педагога-музыканта происходит в опоре на разработанную авторскую методику, которая включает:

1. Этапы формирования коммуникативной компетентности: репродуктивно-непрофессиональный этап (характеризуется неосознанной опорой на коммуникативные умения); репродуктивно-профессиональный этап (характеризуется сознательным использованием коммуникативных умений, адекватных музыкально-педагогической и коммуникативной задачам); продуктивно-творческий (самостоятельность и инициативность использования коммуникативных компетенций в опоре на профессиональное музыкальное мышление).

На каждом этапе деятельность преподавателя заключается в последовательном формировании у студентов: осознанного ценностного отношения к музыкально-педагогической коммуникации; умений использования вербальных и невербальных средств музыкально-

педагогической коммуникации; профессиональных рефлексивных умений; навыка анализа ситуации музыкально-педагогической коммуникации (в рамках урока, репетиции, концерта) и управления ею.

2. Систему взаимосвязанных, выделенных по специфике действия, методов и приемов формирования коммуникативного аспекта профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта: методы осознания музыкально-профессиональной коммуникации; методы анализа и управления коммуникативной ситуацией музыкально-образовательном процессе; методы взаимодействия субъектов музыкального образовательного процесса в музыкально-коммуникативных ситуациях [2].

3. Педагогическую диагностику, включающую уровневые показатели сформированности музыкально-коммуникативных умений и навыков: эмпирический уровень (неосознанное применение музыкально-коммуникативных умений, слабые теоретические знания); сознательный уровень (музыкально-коммуникативные умения применяются с учетом конкретных учебно-воспитательных задач); творческий уровень (предполагает сформированные устойчивые музыкально-коммуникативные навыки); диагностический материал [2].

4. Методическое обеспечение формирования коммуникативного аспекта профессиональной компетентности педагога-музыканта, включающее: программу авторского учебно-образовательного курса «Педагогическая коммуникация» с электронным приложением, содержащим авторские мультимедийные презентации к лекциям и семинарам; методические рекомендации для педагогов вузов и средних специальных учебных заведений музыкально-педагогического профиля; комплекс дидактических средств (аудио- и видеоматериалы к тренингам и творческим заданиями); диагностическое сопровождение (шкалу критериев и показателей сформированности коммуникативного аспекта профессиональной компетентности обучающегося) [2].

Практическое применение авторской методики показало, что успешное формирование коммуникативного аспекта профессиональной компетентности педагога-музыканта осуществляется при соблюдении следующих педагогических условий:

1. Оптимизация коммуникативного аспекта музыкально-образовательной среды. Формирование коммуникативного аспекта профессиональной компетентности педагога-музыканта предполагает опору на теоретические основания процесса формирования коммуникативной компетентности учителя музыки: музыкально-коммуникативное поле, музыкально-коммуникативная ситуация, интерпретация, профессиональное педагогическое мышление учителя музыки [1].

2. Опора в формировании коммуникативного аспекта профессиональной компетентности педагога-музыканта на разработанную авторскую модель этого процесса, состоящую из: цели, реализуемой в опоре на принципы культуросообразности, актуализации в деятельности, художественности, социальной направленности музыкально-педагогической коммуникации. Формирование коммуникативного аспекта профессиональной компетентности опирается на психолого-педагогический комплекс дисциплин, методический комплекс, а также блок специальной музыкальной подготовки, включающий в себя теоретическую, инструментально-исполнительскую, вокально-хоровую, и дирижерскую профессиональную подготовку. Модель предполагает внедрение в образовательный процесс дополнительных форм и специфических методов индивидуальной и коллективно-групповой деятельности. В модели отражены критерии проявления сформированности коммуникативной компетентности [3].

3. Индивидуализация средств педагогического воздействия и взаимодействия предполагает адаптацию средств педагогического воздействия и взаимодействия к индивидуальности обучающегося, которая реализуется через: направленность учебного процесса на коммуникативную подготовку студентов; использование в работе с обучающимися принципа

индивидуального подхода; внедрение в учебный процесс дополнительных форм индивидуальной коммуникативной подготовки; использование индивидуальных рекомендаций в коллективной и групповой деятельности студентов.

4. Интенсификация рефлексии собственного коммуникативного опыта студентов осуществляется в опоре на определение понятия профессиональной компетентности педагога-музыканта и развитие ее как интегративной характеристики специалиста, предполагает наличие у него музыкально-коммуникативных, диагностических, организационно-управленческих, эмпатийных, рефлексивных умений и навыков, а также навыков интерпретации.

Таким образом, успешное формирование коммуникативного аспекта профессиональной компетентности педагога-музыканта происходит системно: при соблюдении определенных педагогических условий в опоре на методику, включающую взаимосвязанные, выделенные по специфике действия, методы и приемы; этапы и уровневые показатели сформированности музыкально-коммуникативных умений и навыков; педагогическую диагностику; методическое обеспечение [2].

#### **Список литературы:**

1. Иванова М.В. Теоретические основания, содержание и структура коммуникации в музыкально-педагогическом процессе / М.В. Иванова // Музыкаеі тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. – 2010. – №3 (33). – С. 17-21.
2. Иванова М.В. Формирование коммуникативной компетентности педагога-музыканта: учебно-методическое пособие / М.В. Иванова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2015. – 124 с.
3. Полякова Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С. Полякова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

**Иванова Татьяна Валерьевна,**  
учитель теоретических дисциплин.  
*Государственное образовательное учреждение  
«Детская школа искусств», г. Быхов, Республика Беларусь.*

## **ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАЗРАБОТКИ УРОКА «МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИМПРЕССИОНИЗМ НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА К. ДЕБЮССИ»**

В данной статье предлагается фрагмент методической разработки урока музыкальной литературы в 5 классе ДШИ в форме объяснения нового материала с элементом беседы (протяженность 25 минут).

Учитель: Сегодня мы совершим путешествие в удивительную страну, визитной карточкой которой является Эйфелева башня.

Как вы догадались, речь пойдет о Франции. Мы переносимся в 19 век. Давайте мысленно прогуляемся по улицам Парижа, где жили великие художники и музыканты (показаны картины с изображением Парижа 19 века).

В 1874 году произошло необычное событие, которое надолго заставило о себе говорить. Это была выставка художников, независимых от академии, от официального искусства, от устаревших традиций, критики, мещанской публики. Они носили с собой на этюды большие холсты. Художники рисовали крупными отдельными мазками, от такой техники картины казались нестерпимо яркими, а предметы, которые новые художники не стремились обводить линейным контуром, теряли очертания и растворялись в окружающей среде.

Чтобы ясно понять, о чем идет речь, я вам предлагаю посмотреть на картину. Что в ней такого необычного?

Ученики: на картине нет четких контуров, плавных цветовых переходов. Такое впечатление, что художники, как будто, не разбавляли краски, даже видны штрихи кисточки.

Учитель: верно. Эта картина была написана французским художником Клодом Моне. Она называется «Впечатление. Восход солнца». На картине изображен утренний восход в порту, своеобразном символе промышленной революции 19 века. Художник не стал прорисовывать каждую деталь картины. Для художников-импрессионистов на первый план выступает впечатление. Именно с этой картины начинается новое направление в искусстве – импрессионизм.

Художники больше не хотели рисовать в мастерских: импрессионисты вышли на воздух. Они научились передавать живые краски природы, сверкание солнечных лучей, игру бликов на морской глади. Художники применяли особую технику пятен-мазков. Даже глядя на эту картину, мы можем понять, что вблизи эти пятна кажутся беспорядочными, а на расстоянии возникает ощущение живой игры красок, причудливых переливов света.

Одними из ярких представителей импрессионизма были Сезанн, Дега, Мане, Моне, Писсарро, Ренуар и Сислей, и вклад каждого из них в его развитие уникален. Их творчество сильно отличалось от безликих работ прежних художников (фамилии выписаны на доске). Давайте посмотрим репродукции картин. (На фоне звучания «Лунного света» Дебюсси). Какие названия вы бы дали этим картинам? Какая картина вам больше всего понравилась и почему?

Идеи импрессионизма нашли свое выражение и во французской музыке. Клод Дебюсси и Морис Равель оказались самыми яркими представителями этого направления. В их творчестве появляется так называемая музыкальная живопись, изображение картин с помощью звуков. И сейчас мы познакомимся с творчеством Клода Дебюсси.

Этот французский композитор является одним из основоположников импрессионизма. Посмотрите на его портрет.

В фортепианных и оркестровых пьесах-эскизах гармонично сочетается новизна музыкального языка, вызванная созерцанием природы. Тихий шелест

лесов, шум морских волн, журчание ручья, звонкое переливчатое пение птиц сливаются с личными переживаниями музыканта-поэта в его произведениях.

Дебюсси был новатором, создателем нового образного мира, новых средств. Композитор обогатил все стороны композиторского мастерства: гармонию, мелодику, оркестровку, форму. В то же время он чутко воспринял идеи новой французской живописи и поэзии. Дебюсси написал множество фортепианных и вокальных миниатюр, несколько пьес для камерных ансамблей, три балета, лирическую оперу «Пеллеас и Мелизанда».

При сочинении произведения Дебюсси интересовала атмосфера, окружающая данный образ. Т. е. он «рисует» явление вместе с окружающим его фоном. Дебюсси важно было показать эмоциональное состояние в сочетании со всевозможными зрительными или слуховыми ассоциациями. Поэтому изображаемые им образы неуловимые, расплывчатые, ускользающие. Так композитор стремился передать первое впечатление. Поэтому формы произведений часто – миниатюры.

Давайте вспомним, какую форму произведения называют миниатюрой?

Ученики: это небольшая музыкальная пьеса.

Учитель: правильно. Дебюсси написал 24 прелюдии для фортепиано. Кто еще писал прелюдии для фортепиано?

Ученики: Иоганн Себастьян Бах, Фридерик Шопен, Роберт Шуман.

Учитель: Правильно. Вы сейчас прослушаете необычное произведение К. Дебюсси. (Звучит прелюдия «Девушка с волосами цвета льна»).

Ребята, если бы у вас были краски, чтобы вы нарисовали? Я подскажу, что это произведение о человеке. (Ответы учеников).

Учитель: Это звучала прелюдия с названием «Девушка с волосами цвета льна». А если мы вспомним картины, которые смотрели вначале урока, с какой из них можно сравнить прозвучавшую музыку?

Ученики: Ренуар «Задумчивость»



Учитель: Верно. Не зря композитор писал названия своих прелюдий в конце и в скобках, давая слушателям представить все, что может изобразить его музыка, не навязывая своего мнения. Вернемся к прелюдии. Дебюсси в облике изображаемой девушки интересуют ее внешние черты.

Прелюдия написана в трехчастной форме. Контраста между частями нет, как будто это акварельный рисунок с отсутствием резких переходов от одного цвета к другому. Обратите внимание на тональность (соль-бемоль мажор) и на свежесть гармонии (VI7). Это аккорд побочной ступени, который композиторами-классиками считался неупотребительным в гармонии. Послушайте, как он звучит (Учитель наигрывает тему на фортепиано).

Сейчас я проиграю первую тему на фортепиано. Она звучит плавно, неторопливо, с некоторой задумчивостью.

Чтобы показать образ во всем своем многообразии, композитор использует богатство оркестровых красок-тембров. Сейчас вы прослушаете оркестровый ноктюрн «Облака». Опишите, каким вам представляется небо. (Ответы учеников).

А сейчас я вам прочитаю, каким видит его Дебюсси. В этой пьесе он дает такое литературное предисловие: «“Облака” – это неподвижный образ неба с медленно и меланхолично проходящими и тающими серыми облаками; удаляясь, они гаснут, нежно оттененные белым светом [3].

Одна и та же поступенная, как бы колышущая, последовательность из квинт и терций создает ощущение чего-то застывшего, меняющего лишь изредка оттенки (проигрывается тема). Ярко звучит тембр английского рожка.

Ноктюрн является частью сюиты. Давайте вспомним, что такое сюита?

Ученики: Это цикл из нескольких самостоятельных произведений, которые объединены общей идеей.

Учитель: Правильно. Дебюсси объединяет в сюите 3 симфонические картины: «Облака», «Празднества», «Сирены». Такая сюита из трех частей,

объединенных общей идеей или темой, называется триптих. Причем, не только в музыке, например – это могут быть три картины.

Давайте повторим, что такое триптих (несколько учеников объясняют понятие).

Молодцы. Следующий ноктюрн – «Празднества». Мы кратко поговорим об образах и послушаем произведение.

В предисловии композитор пишет: «“Празднества” – это движение, пляшущий ритм атмосферы с взрывами внезапного света, это также эпизод шествия ... проходящего сквозь праздник и сливающегося с ним, но фон остаётся все время – это праздник ... это смешение музыки со светящейся пылью, составляющее часть общего ритма» [3]. Звучит фрагмент ноктюрна.

Завершает цикл ноктюрн «Сирены». Послушайте, как поэтично Дебюсси характеризует музыкальный образ: «“Сирены” – это море и его безгранично многообразный ритм; среди осеребренных луной волн возникает, рассыпается смехом и удаляется таинственное пение сирен» [3].

По характеру этот ноктюрн перекликается с «Облаками». Яркий контраст здесь отсутствует. Оркестровка очень ярка. Композитор вводит женский хор, поющий закрытым ртом. Таким образом, возникает фантастический образ сирен, чье пение доносится из спокойного, переливающегося различными оттенками моря.

Произведения Дебюсси яркие, колоритные, очень изобразительные и весьма запоминающиеся. Как яркий представитель импрессионизма, композитор сумел по-новому взглянуть на окружающий мир и с особой красочностью передать красоту внешнего облика.

Подводя итоги, можно сказать, что импрессионизм – это направление, в котором показана красота реального мира. Композитор может запечатлеть тот мимолетный образ, который видит именно в эту секунду.

Давайте повторим основные понятия, ответив на следующие вопросы: что означает слово «импрессионизм»? В каких видах искусства импрессионизм

проявился? Назовите художников, которые работали в этом направлении. Назовите представителей музыкального импрессионизма. С какими произведениями композиторов мы сегодня познакомились? Какие образы получили воплощение в музыке Дебюсси? Понравилась ли вам эта музыка?

#### **Список литературы:**

1. Галацкая В. С. Музыкальная литература зарубежных стран: учеб. пособие для муз. училищ / Под ред. Е. М. Царевой. – Вып. 5. – М. : Музыка, 2007.
2. Гуревич Е. Л. История зарубежной музыки: Популярные лекции: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 1999.
3. Клод Дебюсси (1862–1918) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://debussy.ru/5.php>. – Дата доступа : 19.03.2019.

**Каминская Елена Альбертовна,**

доктор культурологии, кандидат педагогических наук,  
доцент, проректор по учебно-методической работе.

**Дудкина Н.,**

магистрант 2 курса направления Вокальное искусство.  
*АНО ВО «Институт современного искусства»,  
г. Москва, Россия.*

## **СПЕЦИФИКА ПОСТАНОВКИ ГОЛОСА В НАРОДНОЙ МАНЕРЕ ПЕНИЯ**

Несмотря на то, что вопросы постановки голоса достаточно изучены, каждый раз с каждым новым учеником они выходят на первый план. Обусловлено это тем, что человек уникален. Он обладает темпераментом, физическими и психическими особенностями, сложной нервно-психической организацией, фоновыми знаниями, отличными от фоновых знаний других людей, живет в музыкально-звуковом пространстве, который может и не совпадать отдельными характеристиками с «интонационным строем эпохи» и

т. д. Именно поэтому каждый педагог каждый раз как бы «изобретает» заново методику постановки голоса, которая, конечно же, основывается на собственном опыте, знаниях, учитывает возможности и особенности ученика.

В рамках данной статьи мы остановимся на особенностях постановки голоса в народной манере у детей младшего школьного возраста.

Важно иметь в виду, что певческий аппарат ребенка младшего школьного возраста анатомически и функционально еще только формируется: связки тонкие и короткие, небо мало подвижное, малой ёмкости лёгкие, дыхание поверхностное. Возрастными особенностями гортани являются: её более высокое расположение, чем у взрослых; несформированность голосовой мышцы до 11 – 12 лет; обилие слизистых желез во всех отделах гортани. Из всего этого следует:

- голос в этом возрасте не имеет яркой тембральной насыщенности;
- сила звука небольшая;
- звукообразование преимущественно фальцетное.

Исходя из анатомических особенностей строения певческого аппарата у детей, педагог должен неукоснительно следовать двум основным правилам:

Не перегружать ребёнка певческим материалом, с которым ему сложно справиться.

Предотвратить появление певческих дефектов, способных отразиться на здоровье ребёнка. Если таковые уже имеются – постепенно исправлять их за счёт правильного технического использования голосового аппарата.

В зависимости от индивидуальных особенностей голоса ребенка необходимо начинать его обучение с голосового регистра, который он чаще всего использует при спонтанном пении (примарная зона). Большую роль играют анатомические особенности строения голосового аппарата, его физическая развитость.

Построение урока имеет немаловажное значение. Основной задачей педагога на начальном этапе обучения народному пению является развитие

голоса, основанное на воспитании дыхательной системы и понимании акустических законов, справедливом контроле и практическом укреплении, регулировании звука, развитии основных навыков пения. В план урока должны входить три основных компонента:

- дыхательная гимнастика – формирует дыхание, необходимое при вокальной работе, укрепляет диафрагму;
- речевая или дикционная разминка – специальный курс речевых, дикционных упражнений, нацеленных на правильность в произношении гласных и согласных звуков;
- распевание – цикл упражнений для голосового аппарата. Способствует формированию правильного вокального звукоизвлечения, удобству исполнения, развивает внутренний слух, вырабатывает чистоту интонации.

На этапе *дыхательной гимнастики*, чаще всего используют комплекс упражнений, разработанный А.Н. Стрельниковой [8]. Данная гимнастика не только укрепляет диафрагму и помогает развить навык певческого дыхания, но и является отличной профилактикой насморка и заболеваний верхних дыхательных путей. Дыхание у начинающих певцов бывает вялое или форсированное. Вялое дыхание – это неразвитые мышцы, недостаточный вдох, вялый выдох, поэтому и в звуке нет опоры. Форсированное дыхание связано с чрезмерной активизацией дыхательных мышц, вдох шумный, с перебором дыхания, выдох с излишним напором. Шум этот возникает от трения проходящего воздуха о недостаточно раздвинутые складки (связки) и от плохого раскрытия (расширения) русла трахеи и бронхов. Для устранения этого недостатка необходимо постоянно фиксировать внимание поющего на шуме, сопровождающем вдох. Добиться бесшумного вдоха помогает хороший зевок и глубокое, спокойное дыхание.

*Речевая разминка* включает в себя комплекс упражнений для артикуляционного аппарата. Например, вытягивание губ трубочкой «в

поцелуй» и растягивание их в улыбку или попеременные «уколы» языка то в правую, то в левую щёку с закрытым ртом. Такая гимнастика используется в театральных кружках, помогает «согреть» мышцы и держать весь речевой аппарат в тонусе. К сожалению, подобная практика редко встречается в подготовке народных исполнителей. Тем не менее, повсеместно используется другая тренировка речеобразующего органа – произнесение скороговорок.

На занятии используются одиночные скороговорки (с упором на конкретные звуки, которые сложны для ребёнка), парные скороговорки на сложные сочетания звуков («л» и «р», «с» и «ш»), скороговорки на сочетания похожих слов. Такие скороговорки с большим успехом могут быть использованы для развития разных сторон звучащей речи:

- для преодоления вялости и малоподвижности артикуляционного аппарата (улучшают подвижность мышц языка, губ, нижней челюсти);
- закрепления правильного произношения звуков;
- выработки отчетливой и ясной речи (дикции).

Нельзя недооценивать роль распевания при работе с детьми. Постепенный разогрев связок сказывается на качестве исполнения. Заставляя ребёнка исполнять музыкальное произведение без предшествующей вокальной подготовки, педагог рискует навредить неокрепшему детскому голосовому аппарату.

При распевании так же следует учитывать несколько правил:

- распевание происходит путём подбора упражнений «от простого к сложному»;
- начинать распевку следует с центрального участка диапазона, отталкиваясь от наиболее удачно звучащих нот;
- следует избегать предельных верхних и нижних нот.

На начальном этапе следует избегать сложных в мелодическом и ритмическом смысле распевов. Основная задача – добиться от ученика правильного звукоизвлечения и хорошего интонирования. От простой попевки,

построенной на дихорде постепенно можно переходить к небольшим попевкам в объёме терции-кварты. Следует исключить пение на предельных высоких и низких нотах. Обучающийся может начать эксплуатировать не те мышцы, что в дальнейшем приведёт к неправильной работе всего голосового аппарата и будет чревато проблемами со здоровьем. Крайние ноты требуют особого напряжения и допустимы лишь в том случае, когда у ученика сформировался и окреп свой диапазон.

Все вышеперечисленные методические советы дают положительный результат, если обучение народному пению происходит «с нуля». Однако в педагогической практике часто встречается ситуация, когда у ребёнка к началу обучения уже имеются некоторые речевые или вокальные дефекты. Они связаны со слабой работой голосового аппарата, неправильным развитием речи, физическими и эмоциональными зажимами.

Речевые, в частности дикционные, проблемы, решаются в первую очередь скороговорками. Мы уже приводили их примеры. Напомним, что для каждого ученика подбирается индивидуальный материал на проблемные звуки и их сочетания.

Рассмотрим некоторые певческие дефекты, сформированные неправильной работой голосового аппарата и ознакомимся со способами их устранения:

- «бездыханное пение». Для нахождения диафрагмальной опоры Н.К. Мешко советует естественно и непосредственно крикнуть «Эй!!!», зафиксировать ощущения толчка в животе и далее протянуть этот звук на найденной опоре;
- «слабый, тусклый звук». Необходимо тренировать вялый голосовой аппарат, используя речевые упражнения (скороговорки), проговаривая их энергичным, зычным голосом, с использованием грудных резонаторов и постепенно эти навыки переносить на пение. Вокальные

- скороговорки не должны быть мелодически перегружены: достаточно трихорда в объёме терции-кварты;
- «плоский звук». Необходимо для устранения этого дефекта подобрать песни, небольшие по своему звуковому объёму (песни календарного цикла), исполняемые в открытой, зычной манере пения. При этом формируется навык «зевка» в точке высокой позиции с нахождением ощущения «спящей челюсти» с естественным резонированием звука;
  - «пение на горле» и «носовой призывок». Следует начинать исправлять в разговорной речи. В этих случаях необходимо в речевых упражнениях развивать диафрагмальную опору, ощущение навыка «спящей челюсти» с использованием естественных резонаторов;
  - «малоподвижность звука» можно тренироваться на небольших терцовых, квартовых попевах в нисходящем и восходящем движении. Необходимо при нисходящем движении найти точку высокой позиции и при этом следить за ровностью звука.

При работе с детьми большое внимание педагог должен уделять подбору репертуара. Для этого важно учитывать возраст исполнителей. Например, если десятилетняя девочка будет на сцене петь о неразделённой любви – выглядеть это будет комично. Для детей младшего школьного возраста подходят календарные песни (колядки, масленичные, весенние и др.), игровые, шуточные, плясовые. Иногда (особенно, если детский коллектив уже учится петь двухголосие), уместны будут и лирические песни. Чаще всего, они начинаются с описаний природы, явлений («на горе растёт калина», «подул ветерочек», «сохнет – вянет в поле травка» и т.д.), а спустя несколько стрóf раскрывается их истинный смысл («спозабыл парень девчонку», «милый бросил» и др.).

Работая с обучающимся, педагог уделяет внимание не только чистому исполнению песни, но и её сценическому воплощению. Художественный образ помогает ребёнку лучше понять песню. Также в процессе могут раскрыться его



артистические способности, которые играют далеко не последнюю роль. Например, известны случаи, когда на фольклорных конкурсах артистичные дети, поющие чуть хуже своих менее выразительных соперников, занимали более высокие места.

Для педагогов существуют методические рекомендации по созданию художественного образа на сцене. Это работы Л.В. Марковой и Л.В. Шаминой «Режиссура народной песни», Н.В. Калугиной «О сценическом воплощении народных песен». Л.А. Терентьева в издании «Методика работы с детским фольклорным ансамблем» также посвятила главу данной проблеме.

Как именно народная песня будет представлена на сцене – определяется, в первую очередь, педагогом. Это исходит от его восприятия фольклора в целом: либо это следование аутентичным традициям, либо соединение их с современными тенденциями (например, исполнение песен с нехарактерным инструментальным сопровождением). «Руководитель музыкального коллектива может считать себя, готовым к работе над народной песней только тогда, когда у него созреет замысел будущей постановки, предполагающий: идейное истолкование песни; анализ поэтического текста (подтекст, логический и композиционный анализ); анализ жанровых особенностей песни; выбор «предлагаемых обстоятельств»; определение «темпоритма» сценического действия и поведения персонажей; сценическое решение в пространстве (мизансценирование, планировка, хореография); художественное оформление (одежда, бутафория, декорации, световое и шумовое оформление)» [6]. Как только педагог определил для себя, как песня или целое музыкальное действие должно выглядеть на сцене – он начинает работу с детьми. Обычно, на этапе знакомства с новой песней, педагог беседует с обучающимся на тему характера произведения. Таким образом, ребенок не просто заучивает текст и мелодию, а уже высказывает своё отношение к песне и, следовательно, пытается «изобразить» её мимикой, интонацией, движениями рук. Педагог может на своём примере показать, как именно должна исполняться песня. При этом

нельзя допускать полное копирование его действий учеником. Здесь мы должны подчеркнуть одну важную возрастную особенность: если дети дошкольного возраста ещё могут неосознанно повторять все движения/мимику/интонации руководителя, то дети младшего школьного возраста делают это осознано и считают единственно правильным. Это лишает ребёнка индивидуального видения и воплощения песни, а его творчество в конечном итоге может стать просто «штампом» преподавателя. Чтобы определить артистические способности каждого отдельно взятого ученика, стоит иметь в репертуаре несколько игровых песен. Постоянная смена ролей поможет педагогу выявить наиболее бойких темпераментных детей, которые смогут себя проявить в шуточных и плясовых песнях; детей со «спокойной» энергетикой – для них «выигрышными» будут лирические и хороводные песни; и стеснительных детей.

Обрядовые песни подразумевают обязательное разыгрывание, так как они непосредственно связаны с действием. Детям подходят сценарии колядования, провода зимы, встречи весны и т.д.

Лирические песни исполняются стоя или сидя. Так же неуместно дословно передавать содержание текста каким-либо действием или выделять среди прочих главного героя (если это не является полноценным постановочным сценарием). Главную роль в исполнении песен подобного жанра играет выразительность пения. К ней относятся: мимика, жесты рук, динамические оттенки, певческие приёмы. Выразительность пения – это осмысленная передача ребёнком содержания песни, его субъективное понимание сюжета, отношение к нему. Про лирические песни говорят, что их следует петь «с душой», с внутренним переживанием. Конечно, в репертуар детей младшего школьного возраста редко включают лирические песни, тем не менее, в возрасте 10-11 лет уже можно начинать ознакомление учеников с ними.

Обобщая вышеизложенное, мы можем утверждать, что обучение народному пению младших школьников имеет ряд особенностей. Заложенные в этом возрасте навыки и умения становятся фундаментом будущей вокальной работы. Важно не навредить формирующемуся юному организму и не спровоцировать появление певческих дефектов. Если таковые уже имеются – их устранение становится ведущей задачей педагога. Методика работы носит индивидуальный характер и обуславливается психо-физиологическими и личностными особенностями ученика. При подборе репертуара адекватно оцениваются его голосовые возможности. Так же педагогу не стоит забывать, что чувственное переживание и эмоциональное воплощение песни напрямую связано с вокально-техническим мастерством.

#### **Список литературы:**

1. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса / Д.Л. Аспелунд. – Москва; Ленинград: Музгиз, 1952.
2. Гилярова Н.Н. Хрестоматия по русскому народному творчеству / Н.Н. Гилярова. – Москва: Родник, 1999.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 1968.
4. Калугина Н.В. Методика работы с русским народным хором / Н.В. Калугина; Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных, Кафедра хорового дирижирования. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Музыка, 1977.
5. Лаврова Ю.Б. Компоненты учебного процесса дисциплины «Постановка народного голоса» в обучении будущего исполнителя народно-певческого искусства / Ю.Б. Лаврова. – Режим доступа : [http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/spp/2016/11/pedagogics/lavrova.pdf](http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/11/pedagogics/lavrova.pdf). – Дата обращения 22.01.2019
6. Маркова Л.В. Режиссура народной песни / Л.В. Маркова, Л.В. Шамина – Москва: ВНИЦ НТ и КПП, 1984

7. Шамина Л.В. Школа народного пения / Л.В. Шамина. – Москва: Русская песня, 1997
8. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. Дыши правильно, укрепляй здоровье / М.Н. Щетинин. – Москва: АСТ, 2014.

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

## **СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА**

Проблема постижения музыкального образа произведения, его интерпретации всегда занимала важное место в деятельности музыкантов различных уровней.

Подход к формированию музыкального образа в исполнительском творчестве как процессу, определяемому закономерностями познавательной деятельности, позволяет привести к единому пониманию различные стороны творческой деятельности музыканта. Положение о том, что музыкальный образ есть система и постижение его – это процесс познания, может выполнять роль «стержня», на который будут «нанесены» и другие закономерности и особенности творческой деятельности исполнителя.

Осмысление проблемы формирования у будущего педагога-музыканта умений исполнительской интерпретации связано с исследованием последовательного становления музыкального образа с момента зарождения первых представлений до его целостного системно-структурного обоснования, определением основных уровней интерпретации музыкального образа,

изучением особенностей семантического анализа, направленного на определение семантических единиц различного уровня и выявление эмоционально-ассоциативных связей, использованных композиторами в музыкальных произведениях, и на этой основе выявлением основных условий формирования интерпретационных умений в работе со студентами.

Исполнительская интерпретация – это процесс, в основе которого лежит понимание музыкантом-исполнителем композиторского замысла в ходе интерпретации нотного текста и постижения авторского представления о музыкальном образе произведения. Важнейшую роль в этом процессе играет семантический анализ, в ходе которого постижение основного содержания музыкального образа осуществляется благодаря интерпретации семантических единиц. Этот процесс представляет собой три уровня:

1) интерпретация интонации как мельчайшего элемента музыкального образа;

2) интерпретация музыкальной темы как носителя простого образа и семантической единицы более высокого уровня;

3) интерпретация всего произведения как определенной организации нескольких музыкальных тем и образов, включающей в себя все предыдущие уровни.

На первом уровне осуществляется интонационный анализ. Анализ художественной практики, проведенный в работах Б.Ф. Асафьева, позволяет говорить о том, что мельчайшей семантической единицей является интонация. Это та мельчайшая ячейка, которая обладает уже относительно самостоятельным художественным значением. Музыкальная интонация – это основа выразительной силы произведения, «первичная клеточка» его звукового слоя [1, 187-224].

Музыкальные интонации отличаются строгой звуковысотной определенностью, комплексностью выразительных средств и связей с общей целостной системой музыкального мышления. Это значительно обогащает и

усиливает возможности их воздействия на слушателей. Б.М. Ярустовский, показывая характер использования в музыке жизненных интонаций, отмечает на примере нисходящей секунды, что этот интервал выделился на самой ранней стадии жизни человека как типичная интонация стога, жалобы, выражения состояния страдания, боли, одиночества. Затем по мере все большего обособления и превращения интонации в элемент художественной выразительности, благодаря общему прогрессу человеческого мышления, выразительные возможности нисходящей секунды все более расширились. Этому способствовал факт вхождения ее в общую систему ладового мышления, гармоническая окраска звуков как сопряженной пары-неустоя, разрешающегося в устой. Использование в качестве носителя этой стонущей интонации, помимо голоса, соответствующих «пронизывающе-трепетных инструментальных тембров также обогатило ее выразительные возможности в условиях оркестрового звучания» [2, 95].

Разные стороны образа передаются от композитора к исполнителю с помощью различных по своему характеру свойств семантических единиц. Так, эмоциональная сторона художественного образа передается с помощью определенных эмоциональных ассоциаций в сознании слушателей. В работах ряда авторов в результате исследований природы выразительных свойств музыки показано, что эмоционально-ассоциативные возможности этих средств формируются на основе устоявшихся в общественной практике ассоциативных ореолов различных жизненных явлений, и, прежде всего, интонаций человеческой речи [3].

Анализируя истоки выразительности произведений Л. Бетховена, Б.В. Асафьев, отмечает, что его произведения включают в себя призывы-кличи ораторов, вождей народа; волны-приливы и отливы голосов народных масс; ритмо-интонации барабанов, жуткие для врагов народа и волнующе радостные для борющихся за нее людей; сигналы военных труб, словно вестников нового мира; «переборы» литавр, триумфальный и грозный рокот побед и опасностей –

все подобные простейшие интонации, вовлеченные событиями эпохи в вихрь жизни. В те годы они были звучащими образами, в них слышался волевой пафос, широкая амплитуда эмоций, то есть они были интонациями всем понятными, всех всюду настигающими, великий композитор включил их как интонации-стимулы развития, как мужественные голоса действительности в свою музыку, не имитируя их, а творчески воссоздавая. По определению Б. Асафьева, эти интонации «есть носители эмоционального напряжения в законченных звукосочетаниях» [1].

Вышеизложенное позволяет констатировать, что важнейшим условием интерпретации музыкального образа является использование семантического интонационного анализа, который позволит студенту осознать и почувствовать выразительное значение интонаций как мельчайших носителей музыкального образа.

На следующем этапе происходит постижение семантической единицы более высокого уровня – музыкальной темы, которая представляет собой комплекс интонаций, воплощающих существенные черты музыкального образа. Музыкальный образ на этом уровне выступает как определенная организация нескольких тем. Лишь в отдельных случаях (например, в прелюдиях Ф. Шопена) художественное значение произведения состоит из одного, «простого» музыкального образа, который не является результатом синтеза нескольких тем.

Художественное значение произведения чаще определяется несколькими музыкальными образами, имеющими определенную соподчиненность, чему соответствует несколько музыкальных тем, образующих аналогичную иерархию. Например, в музыкальном произведении или его части, написанном в сонатной форме, имеется главная, побочная, связующая, заключительная темы. Особое значение имеет тема, выражающая основной художественный образ произведения. Такая тема есть в любом произведении. В сонатной форме она имеет соответствующее название «главная». Ее начальное изложение

относительно устойчиво и определено. Последующие этапы становления темы, ведущие к полному и исчерпывающему ее изложению, могут подвергаться существенным изменениям, соответствующим процессу становления основного музыкального образа данного произведения.

Разные стороны образа передаются от композитора к слушателям с помощью различных по своему характеру свойств семантических единиц. Так, эмоциональная сторона художественного образа передается с помощью таких образований, которые выполняют роль «пускового звена» определенных эмоциональных ассоциаций в сознании слушателей. Для передачи конкретно-предметного содержания художественного образа композиторы широко используют звучания, способные вызвать в слушателях предметные ассоциации. Большое значение при этом имеют межчувственные ассоциативные связи, образующиеся в общественной практике человека в силу целостного характера восприятия действительности. Подобную роль могут играть музыкальные темы, например, лейт-темы программных произведений, а также звукоизображения. Они замещают конкретные жизненные явления и осведомляют о них слушателей. Таким образом, семантические единицы в результате их интерпретации могут пробуждать у музыкантов определенные эмоции, а также показывать определенные жизненные явления, осведомляя о них слушателей.

И, наконец, на следующем уровне осуществляется интерпретация всего произведения как определенной организации нескольких музыкальных тем и образов. Третий уровень включает в себя два предыдущие, выступая связующим звеном между частями циклического произведения и соответствующими им сложными художественными образами. Семантические единицы всех уровней приобретают свое полное, истинное значение не сами по себе, а лишь в свете целого, в которое они входят. Истинное значение главной темы сонатного аллегро может быть уяснено лишь в сопоставлении с побочной партией в рамках целостной организации экспозиции, дополнено при



сопоставлении с разработкой и окончательно уточнено лишь при прослушивании репризы или всего цикла. На этой фазе обобщения интеллектуальная активность музыканта-инструменталиста приводит к постижению сущности произведения – художественной идеи как смыслового ядра художественного образа.

От интонации к теме, а от темы – к определенной части произведения, играющей относительно самостоятельную роль в формировании целостного образа всего музыкального произведения. Семантические единицы этого уровня выражают сложные художественные представления, являющиеся синтезом ряда простых и представляющие собой крупные, относительно самостоятельные части музыкального произведения.

Проделанный анализ позволил выявить три уровня интерпретации. Первый из них связывает музыкальные интонации и мельчайшие, относительно самостоятельные элементы музыкального образа. Второй включает в себя предыдущий и связывает темы с простыми образами. Третий вбирает два предыдущие и выступает связующим звеном между частями циклического произведения и соответствующими им сложными музыкальными образами.

Результаты проведенного анализа не должны быть абсолютизированы. Выявление в музыкальном образе различных уровней имеет условный характер. Причиной этого является целостный характер музыкального произведения. Вычлененные в результате анализа интонации, темы, части цикла должны быть рассмотрены с учетом того целого, из которого они выделены. Семантические единицы всех уровней приобретают свое полное, истинное значение не сами по себе, а лишь в свете целого, частью которого они являются. На этой фазе обобщения интеллектуальная активность музыканта-инструменталиста приводит к постижению сущности произведения – художественной идеи как смыслового ядра музыкального образа.

#### **Список литературы:**

1. Асафьев Б. Интонация и музыкальный образ. – М.: Музыка, 1965. – С. 187-224.

2. Ярустовский Б.М. Как жизнь // Интонация и музыкальный образ. – М.: Музыка, 1985. – С. 95.
3. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.

**Кнышова Галина Анатольевна,**  
директор, преподаватель.  
*МБУ ДО «Детская музыкальная школа»  
Зерноградского района,  
г. Зерноград, Ростовская область, Россия.*

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕМБРОВОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПЬЕС ДЕТСКОГО ФОРТЕПИАННОГО РЕПЕРТУАРА**

Исполнение разнообразных пьес детского фортепианного репертуара невозможно без постоянной, осмысленной, внимательной работы со звуком. Воспитание «красочного» тембро-динамического слуха должно стать важнейшей задачей начального этапа подготовки пианиста-исполнителя.

Тембровый слух, по мнению музыковеда Т.А. Литвиновой, «можно определить как способность к восприятию окраски звука, тембров музыкальных инструментов и человеческого голоса, колорита звучания, создаваемого различными темброобразующими факторами» [1, 47]. К области тембрового слуха она относит: «внимание к художественному звучанию, его качеству, чуткость к многообразию тембровых красок и их смысловому значению, восприятие тональности и модуляции как тембровых явлений лада, чувствительность к речевой интонации» [1, 47].

Тембровую интерпретацию пьес детского фортепианного репертуара лучше всего осуществлять на ярком и выразительном музыкальном материале. Пьесы программного характера помогают развивать творческое воображение учащихся, пробуждают его исполнительскую активность. Важным шагом

является выбор оптимальных методов воспитания тембрового слуха, ассоциативной фантазии, колористического чутья, интуиции, художественного вкуса.

Автор предлагает расширить репертуарные рамки программ за счет произведений современных композиторов. Это – фортепианные пьесы-миниатюры различных жанров, написанные в простых формах, с использованием выразительных средств современного музыкального языка. Произведения имеют ярко выраженный программный характер, их образы близки детям. Интересные, доступные для ребенка сочинения способствуют самостоятельности в выборе исполнительских средств, воспитывают слуховой контроль, расширяют кругозор, доставляют удовольствие исполнителям. На начальном этапе обучения очень важно привить ребёнку бережное отношение к «жизни» звука во времени, научить слушать его протяжённость от возникновения до полного угасания, тогда каждый нюанс будет прочувствован и осмыслен.

Для освоения тембровых особенностей хорошо подходят пьесы, посвящённые образам животных. Для характеристики животных с тяжеловесной поступью (медведей, слонов и т. п.) обычно используется басовый регистр фортепиано, обладающий насыщенным тембром и более темным колоритом звучания. Следует обратить внимание ученика на тембровую окраску басового регистра, богатого обертонами. Верхний регистр фортепиано традиционно используется для создания звонких и ярких, лёгких и игривых музыкальных образов, для озвучивания подвижных персонажей (зайцев, белок, птиц, бабочек и т. п.).

Н. Торопова «Цветок и бабочки». Пьеса написана в трёхчастной репризной форме. В крайних частях нужно обратить внимание на выразительное исполнение мелодии. В средней части арпеджио шестнадцатыми нотами помогает достичь эффекта полёта разноцветной

бабочки. Для красочности звучания пьесу следует играть с применением правой педали.

Пьеса Н. Тороповой «Цыплята» служит иллюстрацией звукокрасочных свойств верхнего диапазона. В первой части изображены весёлые цыплята, а в среднем разделе – важный петух. Необходимо обратить внимание ребёнка на сопоставление двух регистров. В пьесе Р. Фрике «Весёлая кукушка» показано «соревнование» двух кукушек: партия каждой должна иметь свою тембровую и динамическую окраску. Пьеса И. Парфёнова «Танец зелёной лягушки» написана в жанре мазурки, где части контрастны. Весь характер музыки пьесы комичный и кокетливый. Пьеса-этюд О. Геталовой «Пчела и шмель» основана на эффекте звукоподражания. Повторяющийся хроматический ход в верхнем регистре имитирует жужжание пчелы, а в среднем – шмеля. Ощущение приближения пчелы дают активные динамические нарастания.

Игра пьес, написанных, преимущественно в одном регистровом диапазоне, сформирует первые представления о разных способах звукоизвлечения, вытекающих из особенностей звучания регистров. Для закрепления навыков можно использовать произведения, где для характеристики «общения» персонажей используется регистровый диалог. Например, пьеса-шутка И. Парфёнова «Дедушка и ослик» – небольшое скерцо, в котором два образа: упрямого ослика и добродушного дедушки. Пьесу следует исполнять как яркую и контрастную по тембровым краскам музыкальную шутку.

Очень интересны произведения, изображающие разнообразные картины природы. Шум леса, стук дождя, журчанье ручья, шорох листвы пробуждают творческое воображение исполнителей. Стремление выразить средствами музыки образность природы побуждает исполнителей к поискам в области колористических звукопредставлений. Такие произведения спокойно-созерцательного характера содержат богатый материал для вдумчивой работы со звуком и помогут развить тембровый слух ученика. Программные названия

пьес активизируют воображение и подтолкнут к поискам определённой окраски звука.

В пьесе О. Геталовой «В лучах заходящего солнца» противопоставлением регистров и тембров создаётся пространственный эффект звучания. Исполнение пьесы О. Геталовой «Утро в лесу» требует внимательного слухового контроля над различной окраской звука в разных регистрах, приглушённой динамикой (*mp* и *pp*) в первой части, быстрой сменой динамики в третьей. В миниатюре В. Купревича «Осенний эскиз» нужно тщательно прорисовывать каждую фразу, обращая внимание на различную окраску звука в разных регистрах. В пьесе Н. Мордасова «Сумерки» причудливые диссонирующие гармонии рисуют почти зримую картину наступающих сумерек.

И. Парфёнов «В весеннем лесу». В музыке есть элементы пейзажной созерцательности. Чередующиеся половинные с четвертной на одном звуке в виде органного пункта следует исполнять очень легко, подражая монотонности весенней капли. Но это только фон, на котором звучат гармонические краски в верхнем голосе. Разнообразны приёмы достижения красочности: смена регистров, перепад громкости, педальные эффекты – все эти средства помогают создать ощущение бескрайнего лесного простора. Пьесу И. Парфёнова «Тихое утро» нужно исполнять свободно, как небольшую импровизацию, обратив особое внимание на гармоническую и тембровую окраску.

Пьеса И. Парфёнова «В осеннем лесу» – необычайно красочная пейзажная зарисовка. Спокойное течение музыки, нежные краски настраивают на лирический лад. Изобразительная яркость музыки достигается комплексом колористических средств: двухголосие в левой руке, создающее фон, использование разных регистров и разной динамики для создания эффекта эха, волнообразные «колыхания» арпеджио – словно ветерок играет листвой. Особое внимание нужно обратить на тембровую окраску, в которой звучит главная тема пьесы.

Г. Фрид «Осенняя сказка». В этой пьесе необходимо ощущать три звуковых плана: выдержанное сопровождение в среднем голосе, рисующее грустный осенний пейзаж, сумрачные реплики в басу и светлый певучий голос в верхнем регистре. Каждый из этих элементов выразительности должен обладать своей особой тембровой характерностью.

Творческую фантазию исполнителя всегда вдохновляют сказочные сюжеты музыкальных произведений. Благодаря ритмическому разнообразию, красочной смене тональностей, прихотливой гармонии, контрастным регистровым сопоставлениям такие пьесы всегда требуют тщательного выбора тембровых средств.

Яркая, образная пьеса Н. Тороповой «Баба-яга» чрезвычайно полезна для формирования тембрового мышления на начальном этапе обучения. На фоне повторяющегося аккорда, в мелодии происходят регистровые перемещения, внезапные смены тембров и динамики. В пьесе В. Коровицына «Дюймовочка» мягкими красками нарисован образ призрачного существа – эльфа из сказки. Нежный звуковой колорит подчёркивает лёгкость движений хрупкой фигурки. «Емеля на печке едет» В. Коровицына – задорная мелодия, характеризующая главного героя сказки «По щучьему веленью», сопровождается аккомпанементом гармошки.

В пьесе В. Коровицына «Королевская гвардия» из сюиты «Старинная сказка» можно услышать призывные интонации трубы и ликующие фанфарные сигналы. Здесь имеет место имитация на фортепиано тембра, характера звучания и артикуляционных особенностей трубы. Основная исполнительская задача в пьесе – образно передать весёлую переключку трубачей, словно подзадоривающих друг друга. Пьеса должна звучать ярко, в характере бодрого марша, отличающегося разнообразной динамикой.

И. Парфёнов «Шутки клоуна». По характеру это – небольшой комический галоп, образ музыки – общая весёлая атмосфера цирка. Необходимо обратить внимание на разнообразие тембровых красок во второй части при

одновременном контрастном звучании верхнего и нижнего голосов, исполнять легко, свободно, создавая веселый и шуточный характер. «Бармалей» И. Парфёнова – яркий пример красочного обыгрывания тембра басового регистра, благодаря чему образ злого сказочного героя становится особенно убедительным. Пьеса интересна динамическими контрастами: резкие перепады громкости, акценты и *sf*. Средний эпизод исполняется сдержанно, таинственно, фантастично.

Процесс воспитания музыканта-художника, умеющего писать фортепианным звуком, как живописец – красками, рассчитан на длительный период целенаправленных усилий педагога и активной работы учащихся. Проблема звуковой материализации образного содержания произведения является одной из самых сложных и специфических в фортепианном исполнительстве и требует дальнейшего исследования.

Формирование тембрового слуха, бережного отношения к звуку поможет добиться красоты и выразительности звучания, найти наилучший звуковой образ произведения. Работа над красочностью исполнения будет способствовать развитию интереса младших школьников к музыкальному искусству.

#### **Список литературы:**

1. Литвинова Т.А. Тембровый слух и мышление: к определению понятий //Музыковедение. 2009. № 6. С. 45-48.
2. Терликова Л.Е. Мир звуковых красок: Учеб.-методич. пособ. для детских муз. школ и школ искусств. Ростов н/Д.: РГК(А) им. С.В. Рахманинова, 2004.
3. Шульпяков О.Ф. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя. СПб.: Композитор-Санкт-Петербург, 2005.

**Кобозева Инна Сергеевна,**  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры музыкального образования  
и методики преподавания музыки.  
*ФГБОУ ВО» Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия, Республика Мордовия.*

## **ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ПОСТИЖЕНИИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ МУЗЫКИ**

Для системы музыкального образования формирование музыкальной культуры человека – задача постоянно актуальная, так как ее решение связано с музыкальным развитием личности обучающихся различных возрастных групп, с подготовкой их к творческой, преобразующей музыкальной деятельности в социуме. Эта задача требует от педагога – музыканта предельного внимания к реализации развивающего потенциала своей учебной дисциплины, важным аспектом которого является формирование музыкально-эстетических представлений обучающихся.

Необходимость формирования музыкально-эстетических представлений в процессе обучения обусловлена рядом обстоятельств. Как показывает наш практический опыт, в образовательных учреждениях, в частности, на занятиях по фортепиано, музыкально-эстетические представления выполняют лишь вспомогательную функцию при овладении необходимыми техническими навыками, и, в большинстве своем, навязываются ученику преподавателем. В результате учащийся лишается возможности самостоятельно, независимо от педагога интерпретировать музыкальное произведение, опираясь на собственные музыкально-эстетические представления, так как отсутствуют предпосылки к их формированию. Вследствие этого эстетическое развитие обучающегося замедляется, пропадает интерес к музыкальной деятельности, что не способствует развитию культуры личности.



Представления – это чувственно-наглядные, обобщенные образы предметов или явлений действительности, которые сохраняются и возникают, воспроизводятся в сознании человека вследствие работы памяти. Представление – это мыслительный процесс, без формирования которого невозможно овладение тремя основными способами освоения мира: познание, осмысление, преобразование. Представления развиваются только в процессе определенной деятельности (Б.М. Теплов), в том числе в процессе восприятия музыки, ее инструментального или вокально-хорового воплощения. Последние являют собой музыкальную практическую деятельность. При многократном повторении различных действий и формируются, развиваются различные музыкально-эстетические представления. Например: разучивание и исполнение хорового произведения требует от обучающихся разных возрастных групп многократного внимательного прослушивания вступления, навыка точного сольного вступления в заданном темпе и одновременного со своими сверстниками завершения исполнения.

Музыкально-эстетические представления, по свидетельству ученых, это целостные музыкальные художественно-образные представления, продукты личностного эстетического отношения и переживания, возникающие в результате эстетического восприятия или исполнения музыки, качественная определенность которых зависит от индивидуальных особенностей человека.

Концептуальные подходы ученых, рассматривающих в своих работах и представления (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Е.И. Игнатъев, Б.М. Теплов, Е.В. Назайкинский и др.), позволяют выделить компоненты, которые являются необходимыми для формирования музыкально-эстетических представлений: а) эмоционально-чувственный опыт – полученное в результате активного практического взаимодействия с объективным миром отображение в сознании людей психических процессов, состояний, проявляющихся в форме непосредственного переживания устойчивого эмоционального отношения человека к явлениям действительности, отражающих значение этих явлений в

связи с его потребностями и мотивами; б) абстрактно-образные представления – чувственная форма психического явления, имеющая пространственную организацию и временную динамику, позволяющая мысленно вычленивать и превратить в самостоятельный объект рассмотрения свойства, стороны, состояние предмета, возникающие путем его воспроизведения в памяти или в воображении; в) яркость и ясность ассоциаций – насыщенность, интенсивность ассоциативных представлений, возникающих в процессе, например, слушания или исполнения музыки; г) склонность к воображению – положительное внутренне мотивированное отношение к психической деятельности, состоящей в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в действительности; д) склонность к творческой деятельности – положительное внутренне мотивированное отношение к деятельности, порождающей нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, уникальностью.

Работа по формированию музыкально-эстетических представлений у обучающихся должна вестись с учетом ряда факторов: музыка является организатором внутреннего мира человека, помогает определить источник эмоционального отклика, значимого для человека; формирование музыкально-эстетических представлений требует осознания человеком средств музыкальной выразительности; расширение и обогащение музыкального опыта обучающихся необходимо осуществлять в процессе познания музыкального произведения через раскрытие его содержания на основе проведения параллели между воспринимаемой или исполняемой музыкой и полученными ранее впечатлениями; музыкально-эстетические представления, возникающие в процессе восприятия или исполнения музыки способствуют возникновению предпочтений, желания слушать и исполнять музыкальные произведения, актуализируют творческую активность;

Таким образом, формирование музыкально-эстетических представлений в процессе восприятия и исполнения музыкальных произведений может привести

к более глубокому пониманию художественного образа, основной идеи музыкального произведения, совершенствованию исполнительской техники, и развитию культуры личности в целом.

**Коночкина Оксана Ивановна,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
культурологии, экранных искусств и телевидения.  
*ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса  
Шевченко», г. Луганск, Луганская Народная Республика.*

## **КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ПРЕДМЕТОВ ИСКУССТВА**

В настоящее время человечество заново переосмысливает современность в его целостности и взаимосвязи. Сложные интеграционные процессы, происходящие в современном мире, актуализируют необходимость подготовки молодого поколения к жизни в новых условиях цивилизации, базирующиеся на ценностных приоритетах человеческой морали и культуры. В сегодняшнем образовательном процессе остро обсуждается необходимость обновления системы ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на принципах культуросообразности и личностном развитии. Профессиональная подготовка современных педагогов предметов искусства требует быстрого реагирования на те изменения, которые происходят в современном обществе, что предполагает постоянное совершенствование учебного процесса.

Вопросы профессиональной (компетентностной) подготовки будущих педагогов являются одними из наиболее важных в психолого-педагогической науке, о чем свидетельствуют многочисленные исследования – О. Абдулиной,

В. Адольфа, С. Архангельского, В. Болотова, Л. Карповой, Н. Кузьминой, А. Марковой, В. Слостенина и др.

А. Маркова в своих исследованиях утверждает, что «...профессионал – это специалист, который овладел высоким уровнем профессиональной деятельности, сознательно изменяет и развивает себя в процессе работы, вносит свой индивидуальный творческий вклад в профессию, (профессионал – специалист на своем месте), стимулирует в обществе интерес к результатам своей профессиональной деятельности и поднимает престиж своей профессии» [3, 54]. Ученая отмечает, что для описания профессионализма необходимо использование соответствующих критериев. Она выделяет такие критерии учителя-профессионала:

- объективные – учитель успешно решает задачи обучения и воспитания, готовит для общества востребованный социальный продукт, выпускника с необходимыми психологическими качествами;
- субъективные – педагог лично мотивирован к профессии, к самостоятельной деятельности;
- результативные – учитель достигает желаемых результатов в развитии личности учеников;
- прогностические – осознает перспективу, зону своего ближайшего профессионального развития и делает все для его реализации;
- творческие – обогащает опыт профессии за счет личного творческого вклада.

Обосновывать наличие профессионализма А. Маркова предлагает «...по характеру результатов труда человека. Каждый работник профессионал в той мере, в которой выполненная им работа отвечает требованиям, которые предъявляются к конечному результату данной профессиональной деятельности; оценка конечного результата – это единственный научный способ судить о профессионализме» [3, 57–58].

В. Адольф предлагает достаточно фундаментальное определение профессионализма. По его мнению, «...профессионализм – это способность реализовать профессиональную готовность в конкретной специальности на уровне своей компетентности, что приобретается личностью в процессе профессиональной деятельности и доведена до автоматизма» [1, 73].

Л. Карпова утверждает, что результатом сформированности педагогического профессионализма есть «... готовность учителя к инновационной деятельности, развитый индивидуальный стиль деятельности и совершенный уровень развития педагогической культуры» [2, 9].

Таким образом, по утверждению Л. Карповой, профессионализм педагога представляет собой интегративное личностное образование на основе теоретических знаний, практических умений, личностных качеств и опыта, которые обуславливают готовность учителя к педагогической деятельности.

Одной из важных составляющих профессионализма педагога является культурологическая компетентность, высокий уровень развития которой обеспечивает учителю продуктивное профессиональное функционирование. В. Краевский и И. Лернер определили четыре компонента культурного опыта: знания в различных отраслях, опыт выполнения различных видов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам и способам деятельности человека. Овладение определенным опытом определяет уровень социализации будущего специалиста [5].

Еще более усиливается важность формирования культурологической компетентности в связи со спецификой деятельности педагогов предметов искусства. На практике, овладевая способами художественного образования, он синтезирует авторскую интерпретацию явлений искусства, моделирует содержание интегративных занятий, эмоционально окрашивает педагогический процесс [6].

Исследователи, которые подробно изучают профессиональное становление педагога предметов искусства утверждают, что «...эта

специальность не столько профессия, сколько призвание, которое гармонизирует жизнь и личность учителя и ученика. Она обязывает к универсальности, обстоятельности, соединению художественно-образного, научного и практико-педагогического мышления. Такое интеллектуальное и духовное богатство профессии, нацеленность на человека не только определяет ее человекотворческий и гуманистический характер, но и приближает учителя этой специальности к уровню творца» [4, 7].

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки происходит усвоение индивидом основ культуры как сферы духовной жизни людей, что способствует формированию у личности умений самостоятельно вырабатывать принципы своей деятельности, поведения, общения, ориентируясь на лучшие образцы общечеловеческой и национальной культуры. Это и является сущностью культурологической компетентности, которая предполагает способность жить и взаимодействовать с другими в условиях поликультурного общества, руководствуясь национальными и общечеловеческими духовными ценностями.

#### **Список литературы:**

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В.А. Адольф; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т., 1998. – 309 с.
2. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Карпова Лариса Георгіївна. – Х., 2004. – 295 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
4. Світова художня культура: Від первісного суспільства до початку середньовіччя: Навч. посіб. / О.П. Щолокова, С.В. Шип, О.Л. Шевнюк, О.М. Семашко. – К.: Вища шк., 2004. – 175 с.: іл.

5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
6. Щолокова О.П. Методика викладання світової художньої культури: Підручник. / О.П. Щолокова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 288 с.

**Королева Таисия Павловна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры теории и методики  
преподавания искусства БГПУ,  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **МУЗИЦИРОВАНИЕ НА КЛАВИШНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Доступность и распространенность клавишных инструментов постепенно расширяет круг желающих освоить практику игры на них в форме любительского музицирования. В работах по освоению игры на клавишных инструментах раскрываются вопросы начального этапа постижения несложных техник, в том числе импровизации, дается понятие и характеристика данной области музыкального творчества (А. Алексеев, Н. Гуляницкая, Э. Денисов, Ю. Холопов и др.). Методические аспекты обучения инструментальной импровизации для раннего возраста можно найти в музыкально-педагогическом творчестве К. Орфа [4], а также современных авторов (Т. Боровик, О. Булаева, О. Геталова, А.Л. Маклыгин, О. Степурко, А. Сухих, Д. Шайхутдинова и др.). Музыкальная импровизация также рассматривалась как вид деятельности, необходимый для включения на занятиях в общеобразовательной школе Н. Вишняковой, Д. Кабалеvским, Г. Кагановичем, К. Орфом, В. Усачевой, П. Халабузарь и др. В России концепция творческого

развития ребенка на основе метода сочинения и импровизации музыки в системе общего и дополнительного образования В. Усачевой получила воплощение в учебных программах, учебниках, конкретных методиках [5].

Обнаруживается целый ряд различных приемов и методик импровизации, среди которых подойдут любителям музицирования на клавишных инструментах: методика диалогической импровизации (вопрос-ответ); представление эмоционально-образной ситуации и подбор звуковых аналогий на данную ситуацию, например, «падают листья в саду», «шагают солдаты», «дождик», «отъезжает поезд», «бег по ступенькам», «кукушка» и др.; изображение настроения в звуках (можно проводить подбор звучания на текстовую основу); проигрывание мелодии с пением или проговариванием стихов (можно с простыми аккордами); импровизация на заданный ритм; развитие сочиняемой мелодии от заданной интонации; исполнение мелодии в разных жанрах (песенная мелодия исполняется в ритме польки, вальса, марша и т.д.).

Однако, методические рекомендации по импровизации на фортепиано в основном включают целый ряд серьезных требований к подготовке тех, кто осваивает процесс сочинительства музыки, что не оставляет возможности использовать простые и доступные техники в организации досуга. Например, на сайте «Импровизация в музыке: понятие и методы» [3] даются рекомендации по подготовке к занятиям импровизацией и указывается, что начинающему в этой области нужно: «...изучить все ноты, получить базовые и основные знания музыки, разобраться в ладах и тональностях, предварительно изучив множество мелодий, изучить простые аккорды из 3 звуков» и т.д. [3], что, несомненно, хорошо, но тормозит процесс.

Практика показывает, что методические указания будут малопонятны без видеоуроков и методических материалов, разработанных специально для начинающих. На основе анализа Интернет-ресурсов было выявлено, что существует определенная база уроков по импровизации и сочинению музыки, на каждом из которых можно научиться определенным художественным



техникам импровизации на клавишных инструментах. На YouTube представляются в видеоуроках и целых курсах новые всевозможные методики и техники свободного музицирования на фортепиано в виде импровизации, что требует внедрения их в общую практику: «Научиться импровизировать на фортепиано» Валерия Дементьева[2], «Импровизировать может каждый» Сергея Филимонова [6], «Секреты роскошной игры на пианино» Виктории Юдиной, «Импровизация на рояле» Ирины Смирновой, «Научись импровизации на пианино за 10 мин. 3 правила + демонстрация», отдельные авторские методики и много других.

Желание ежедневно осваивать игру на фортепиано требует практической реализации в последовательных действиях на основе инструктажа, который дает преподаватель или можно найти самостоятельно в методических указаниях (например, в текстовых материалах и видео в интернете). В рамках статьи можно дать несколько направлений работы по импровизации и сочинению музыки в качестве примера.

*Первое задание вводного характера – посадка за клавишным инструментом.* Клавишный инструмент – это не только рояль, пианино, но и клавишный синтезатор. Оптимальной является работа за пианино, которое соединяет в себе основные стандарты по высоте, ширине клавиш, количеству октав, натуральности звучания. Посадка за инструментом должна быть высокая, чтобы руки свободно падали на клавиши, плечи не зажимались (представьте, как садится за стол судья в мантии, как он всегда ровно держит спину, не позволяя себе горбиться). Не бойтесь ударять подушечками пальцев по клавишам (по центру, слева, справа) – инструмент называется клавишно-ударный. Тренировка с целью правильной посадки, наблюдение за собой постепенно перейдут в привычку и будут соблюдаться автоматически.

*Второе задание – импровизация в китайском стиле.* До того, как начать играть со звуками за клавишным инструментом, представьте себе, какие действия Вы раньше производили пальцами. У многих это будет набор букв

или цифр на клавиатуре компьютера. Найдите глазами черные клавиши и начните нажимать их в любом порядке (только черные клавиши!). Потом вспомните звучание китайской мелодии и постарайтесь просто бессознательно подражать. Начать игру можно с любой черной клавиши, но в данном случае, начнем с черной клавиши крайней слева из трех (фа-диез), чтобы в конце вернуться к ней. В левой руке также можно периодически играть левую черную клавишу из трех на октаву ниже (фа-диез), как бы аккомпанируя получившейся мелодии. Посмотрите в Интернете видеурок «Импровизация на пианино по черным клавишам». Серия видеуроков, обучающих импровизации по черным клавишам – часть онлайн-курса по свободной игре на пианино «10 шагов к музыкальной свободе». Начинайте подражать, в то же время не старайтесь точно повторять мелодию. Импровизируйте в разном темпе, с различной громкостью. У Вас все получится!

*Прогулка по белым клавишам (Валерий Дементьев – урок №1 [2]).*

В. Дементьев предлагает пользоваться метрономом, на котором для первых упражнений выставляется 120 ударов в минуту. Нужно освоить движение по клавиатуре равными долями, сначала равными двум ударам метронома на одном звуке (а можно просто считать – раз-два, раз-два). То есть, при игре на фортепьяно можно мерить доли-шаги по времени метрономом, а можно просто считать. Рекомендуется выбрать тональности самые простые: до мажор или ля минор (они получаются сами собой, если играть по белым клавишам и сделать главным звуком, к которому стремится мелодия «До» или «Ля»). Ориентиром можно выбрать ноту «ДО», которая находится в центре клавиатуры. Понятие из теории музыки, которое нам поможет – это метр, движение долями. Затем делаем прогулку пальцами по белым клавишам, двигаясь равномерными долями на один счет/удар–раз, раз, раз, раз и т. д. Следующим действием будет освоение звуков на два удара (так называемые половинные ноты) с периодическим переходом на одноударные в рамках одной импровизации. Видеурок Валерия Дементьева №1 нужно посмотреть не менее

двух раз [2], для того, чтобы сначала понять идею и правила, на которых основана данная элементарная техника импровизирования, а затем разобраться в конкретных методических указаниях.

*Импровизируем двумя руками. Начинаем играть левой рукой три звука аккорда.* Эта техника импровизации подходит больше для старшеклассников или взрослых, у которых рука побольше, хотя они также в игре на фортепиано начинающие. Потребуется играть простые аккорды, но в широком расположении, для чего и нужна рука не самая маленькая. С. Филимонов в своем видеоуроке специально для начинающих приводит самые понятные и реальные сравнения – с приготовлением блюд из разных известных ингредиентов, со сном, чтобы объяснить акт творчества и действий, направленных на создание звуковых конструкций [7]. Из простых элементов, которые им показаны и объяснены, можно создавать интересные импровизации. Такой простой элемент может состоять от двух-трех до пяти звуков. Получается элементарное сочинение музыки: простая тональность – ля минор, простые аккорды, которые показано, как играть, и короткий придуманный мотив из двух звуков повторяется небольшими фразами. Посмотрите в интернете видеоурок С. Филимонова, попытайтесь выучить сначала аккорды с показа на синтезаторе. Легко будет добавить мелодию из двух нот. А теперь добавляйте мелодию, музыкальное развитие требует варьированного повтора.

Таких несложных техник импровизации на фортепиано немало, нужно только настроиться на их освоение и попытаться работать не только со своим педагогом, но и самостоятельно с материалом видеоуроков по данной теме, что обеспечит больше шансов в освоении данного вида творчества.

#### **Список литературы:**

1. Булаева О., Геталова О. Учусь импровизировать и сочинять. Практическая тетрадь по импровизации №1. Санкт-Петербург: Композитор, 1998. – 20 с.

2. Дементьев В. Научиться импровизировать на фортепиано. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=tzqWjMm0uno>. – Дата доступа: 09.01.2018.
3. Импровизация в музыке: понятие и методы.– Режим доступа: <https://muzzproj.ru/improvizacziya-v-muzyike.html>. – Дата доступа: 09.01.2018.
4. Леонтьева О.Т. «Карл Орф» / О.Т. Леонтьева. – М.: Музыка. – 1984. – 334с.
5. Усачева, В.О. Сочинение и импровизация музыки на уроках и во внеурочное время (опыт исследования проблемы) /В.О. Усачева. – М., 2002. – 5,0 п.л.
6. Филимонов С. Импровизировать может каждый. Стрим от онлайн-школы фортепиано. – Режим доступа: [muzvideo2.ru https://www.youtube.com/watch?v=2RWtNeUuYcE](https://www.youtube.com/watch?v=2RWtNeUuYcE). – Дата доступа: 09.01.2018.

**Кочекон Владимир Федорович,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры «Музыкальное образование».  
*ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»,  
г. Челябинск, Россия.*

## **РУССКОЕ НАРОДНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО: РЯД ПРОБЛЕМ НАЧАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗВЕНА**

Начальное музыкальное образование на баяне, аккордеоне, струнных русских народных инструментах составляет неотъемлемый элемент всей трехступенной системы подготовки специалистов-народников. Обратимся к определению понятия *Система*: «Система – множество элементов, находящихся в отношениях или связях друг с другом, образующая целостность или органическое единство» [4, 153],

Данные определения однозначно показывают целостность и неразрывность существующей системы российского музыкального образования. Изменения одного из элементов данной системы влечет за собой изменения всей существующей системы. Именно это и происходит в настоящее время во всей сфере русского народно-инструментального исполнительства и педагогики. К сожалению, данные изменения носят негативный характер и берут свое начало с первой учебной ступени музыкального образования.

В отличие от классических европейских музыкальных инструментов русские народные инструменты в своем развитии к академическому направлению прошли гигантский путь за рекордно короткую историческую эпоху. Академизация исполнительства на русских народных инструментах позволила вывести их на высочайший уровень, занять свое достойное место в когорте общепризнанных классических инструментов, освоить лучшие отечественные и зарубежные концертные площадки, одерживать победы в самых престижных конкурсах. Но с десятилетиями произошел перекося, а в дальнейшем и полный разрыв академического и фольклорного направления в сфере русского народного инструментария: «Фольклорное русское исполнительское искусство оказалось брошенным своими собратьями по творчеству» [1, 13].

Проблема отрыва профессионального искусства от своих корней уже в полной мере высветилась более трех десятилетий назад. Так, в 80-х годах прошлого века профессор Казанской консерватории С. А. Казачков в одной из статей, пронизанной тревогой и горечью, обращался к музыкальному сообществу с призывом: «... прекратить заниматься «самообслуживанием», разорвать «круги самообмана», когда и в зале, и на сцене одни профессионалы в отрыве от тех, для кого собственно и существует музыкальное искусство» [3, 227].

Баянист-исполнитель, педагог, дирижер, общественный деятель В. К. Петров в начале 80-х годов говорил об опасности наметившегося крена в

сторону академического направления в педагогике и исполнительстве [6]. Позже, он в одной из своих публикаций предлагал конкретные и содержательные предложения обновления и оздоровления наметившихся крайне негативных проблем в области народно-инструментального искусства [5].

«Заакадемизированность» чревата полным исчезновением традиций национального исполнительства на русских народных инструментах: «... неуправляемая академизация – это путь в никуда» (Д.И.Варламов). К сожалению, стратегия данного направления начинается с первого учебного звена – детских музыкальных школ и детских школ искусств: «... мы наблюдаем опасную тенденцию движения от эпидемии к пандемии чудовищного отчуждения баяна и аккордеона от их корневой системы национальных традиций» (Ю.Г. Ястребов).

Безусловно, одним из главных факторов является реформирование системы музыкального образования, подготовка специалистов. Об этом еще в 2009 году на одной из конференций сказал известный советский и российский педагог, исполнитель В.И. Голубничий: «... в том, что мы будем вынуждены реформировать сложившуюся педагогическую практику, сомневаться не приходится» [2, 205]. Таким образом, изменение стратегического подхода к содержанию подготовки специалистов-народников, естественно, отразится на первой ступени музыкального образования, являющейся стартовой к среднему специальному и высшему.

По глубокому убеждению педагога, музыканта, ученого Ю.Г. Ястребова основной (но не единственный!) путь погружения юных инструменталистов в мир музыки – это движение *«от звука к ноте»*, а не наоборот. Это даёт возможность освоить начальные навыки слухо-двигательной сферы ученика: «играю-слышу» и «слышу-играю», тем самым сделав первый важный шаг к освоению слагаемых исполнительской формулы с подключением зрительного фактора – «играю-вижу» и «вижу-играю» – с которого начинается рождение нотного стана. И, наконец, важный этап, знаменующий собой завершение

«триады» исполнительской формулы в различных её вариантах – «вижу- (представляю) играю – слышу», «слышу – играю (пою) – вижу», «вижу – слышу (представляю) – играю», «играю – вижу (записываю) – слышу». Итак, слуховой метод освоения инструмента является основополагающим методом на пути «от звука к ноте». Фундамент, на котором может быть построено здание начального обучения, – это *три кита*: слухо-двигательные навыки, метро-ритм и аппликатурные принципы.

В подготовке юных гитаристов на первой учебной ступени имеется существенный негативный фактор. Спрос желающих обучиться по классу шестиструнной гитары не может удовлетвориться имеющимся количеством профессиональных гитаристов-педагогов. Как правило, их подменяют педагоги-народники: домристы, балалаечники, баянисты. Естественно, качество преподавания во многом страдает в данной ситуации, а подготовить учащегося музыкальной школы для поступления в музыкальное училище, колледж непрофессиональному гитаристу весьма и весьма проблематично. Нежелание гитаристов, получивших профессиональное базовое образование, соседствовать с непрофессионалами – объяснимо. Но это вопросы, совершенно иного порядка. К сожалению, чиновники от культуры вместо того, чтобы решать глобальные проблемы сохранения русского народно-инструментального искусства, находящегося даже не в состоянии стагнации, а приближающегося к катастрофическому, за счет гитары «поддерживают» вышеуказанных народников. Данная практика никогда не решит задач с русскими народными инструментами, составляющими одну из основ русской национальной культуры, которая определяет менталитет нации. Более того, это будет и в дальнейшем способствовать конфронтации гитаристов и народников.

Мы рассмотрели лишь две проблемы русского народного инструментария на первой учебной ступени, из-за ограниченного регламента статьи. Помимо этого, существуют еще достаточно проблем, требующих решений, но возвращение к истокам – задача стратегическая, так как от этого зависит:

быть или не быть этому уникальному пласту национальной культуры – русскому народно-инструментальному исполнительству.

### Список литературы:

1. Варламов Д.И. Академизация народного инструмента по-русски / Д.И. Варламов // Сохранение национальных традиций в народно-инструментальном искусстве: проблемы и перспективы: м-лы Всерос. науч-практ. конф. Москва, 25 марта 2-17 года. – М., 2017. С. 13.
2. Голубничий В. Куда идет баян? К вопросу о проблемах детского музыкального образования / В.И. Голубничий // К столетию русского баяна: сб. – Санкт-Петербург; Челябинск, 2009. – С. 205.
3. Казачков С.А. Пути и лабиринты академического хора // Музыка России. Альманах. Вып.6 – М.: Сов. Композитор, 1986. – С. 224-244.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 3 изд., стер. – Москва: Азъ, 1996. – 907 с.
5. Петров В. Не забывать корней своих. // Музыкальная жизнь, 1990, № 13.
6. Петров В. Фуга или наигрыш? // Сов. Культура, 1984, 29 сентября.

**Кравцова Валентина Вячеславовна,**  
преподаватель хорового и сольного народного пения  
и раннего эстетического развития детей,  
*МБУ ДО «Детская школа искусств»*  
*станции Октябрьской,*  
*Крыловский район, Краснодарский край, Россия.*

### РАННЕЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДШИ

Дошкольное детство – пора наиболее оптимального приобщения ребенка к миру прекрасного. Музыка, ритмика и живопись помогают дошкольнику хорошо подготовиться к школе, развивают его память, мелкую моторику, образное мышление, координацию, творческие способности. Раннее эстетическое развитие позволяет еще до школы определить, в какой из сфер



искусства ребенок преуспевает больше, что ему больше нравится, чем он, возможно, захочет заниматься впоследствии.

Установлено, что музыкальное развитие оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление. Современные научные исследования свидетельствуют о том, что развитие музыкальных способностей, формирование основ музыкальной культуры нужно начинать с дошкольного возраста. По утверждению специалистов, дошкольный возраст – «сензитивный период, обеспечивающий наиболее благоприятные условия для формирования определённых психических свойств и поведения» [1, 608].

Раннее проявление музыкальных способностей наблюдается, как правило, у детей, получающих достаточно богатые музыкальные впечатления. Восприятие музыки – сложный процесс, требующий многих качеств: внимания, памяти, развитого мышления, разнообразных знаний и т.д. Необходимо постепенно подводить ребёнка к осмыслению особенностей характера музыки, акцентировать его внимание на средствах музыкальной выразительности, научить различать музыкальные произведения по жанру, характеру.

Музыкальные способности (ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма и др.) проявляются у ребят по-разному. Определённую сложность представляет развитие музыкально-слуховых представлений – воспроизведение и точное интонирование мелодии, подбор по слуху на музыкальном инструменте, в связи с чем рекомендуется приобщать детей к занятиям музыкой уже начиная 3-х летнего возраста.

Доказано, что ребенок, с рождения окруженный музыкой, достигает хороших результатов не только в музыке, но и во всех других видах образования, включая языки, математику, познание окружающего мира. Задатки музыкальных способностей есть у каждого человека, и даже ребенок, который изначально не может чисто интонировать и правильно двигаться,

сможет в дальнейшем даже стать музыкантом, если развивать его способности с ранних лет.

Далее рассмотрим, каковы особенности формирования музыкальных способностей детей на ранней стадии развития.

**1. Ладовое чувство** (единство эмоциональной и слуховой сторон музыкальности). Опыт показывает, что в подготовительной группе дети 5-6 лет вполне могут определять лад, особенно если приобщать их к разнообразным ярким и понятным по содержанию программным произведениям, предваряя прослушивание объяснением, раскрытием образа; при этом делать это следует очень выразительно и артистично, чтобы привлечь максимум внимания детей к прослушиваемой музыке.

**2. Развитие интонационных навыков.** Чтобы научиться воспроизводить мелодию голосом или на музыкальном инструменте, необходимо вначале сформировать элементарные музыкально-слуховые представления звуковысотного движения: как движутся звуки мелодии – вверх, вниз, плавно, скачками и т.д. Для развития этих навыков необходимо привлекать зрительно-двигательное восприятие движения мелодии, использовать различные приемы: ручные знаки, столбицу, лесенку и т.п.

Начинать нужно с дыхательных упражнений, на которых ребенок обучается правильно дышать при пении. Затем пробовать удерживать высоту одного звука, после можно начинать осваивать простые попевки в пределах терции. Очень полезно петь однотональные песенки в диатоническом ладу, со словами, лучше всего народные. Задачи постепенно усложняются, в зависимости от способностей детей, развития их внутреннего музыкального слуха. Если ребенок продолжает плохо интонировать длительное время, с ним нужно позаниматься индивидуально. Здесь продуктивно использовать игровые методы (например, попросить изобразить вой сирены, мяуканье кошки, пение птиц), которые позволяют раскрепостить ребенка, прочувствовать разнообразные параметры человеческого голоса.

**3. Развитие музыкальной памяти.** Чтобы научиться воспроизводить мелодию наизусть, необходимо воспитывать навык внутреннего пения. Развитие памяти у детей дошкольного возраста следует начинать на небольших, простых по форме и содержанию песнях, желательно фольклорных, затем постепенно усложнять репертуар. Чем большее количество разнообразных по характеру песенок учит ребенок, тем успешнее развивается у него музыкальная память.

**4. Развитие чувства ритма.** Начинать формирование данной способности необходимо с развития чувства метра – умения слышать и определять сильную долю в тактах. В работе над метром эффективно применять отстукивание сильных долей под ритмичную танцевальную музыку, например, народные плясовые песни. При этом необходимо обращать внимание на форму, научить определять характер небольших произведений, эмоционально реагировать на смену ритмических рисунков, импровизировать различные ритмы на детских ударных инструментах. Дети с большим удовольствием играют на детских ударных инструментах (ложках, бубнах, маракасах, или просто погремушках, а также на металлофонах и ксилофонах). В процессе занятий следует постепенно усложнять задачу: ударять не на сильную, а на слабую долю, мысленно слушая акцент; к простому ритму четвертными длительностями добавлять дробление каждой доли на более мелкие длительности (восьмые) и т.д.

Следующим этапом в изучении метра является определение размера такта. Важную роль в этом играет привлечение разножанрового репертуара. Дети легко определяют марш, польку, вальс (4/4, 2/4, 3/4). Эти музыкальные жанры также позволяют детям освоить простые музыкальные формы – двух- и трехчастные.

Равномерная пульсация является основополагающим моментом в развитии ощущения метроритма у детей. Следующим этапом в развитии ритмического чувства у детей является освоение длительностей нот и простых

ритмических формул в размере 2/4. При этом необходимо научить детей не только прохлопывать их, но и уметь графически фиксировать. Особенно важно научить детей слышать «шаги» в музыке (четвертные длительности), используя различные поговорки, считалки, стишки. Очень полезно петь песенки на ритмослогах. Для этого можно порекомендовать сборник «Азбука ритмов» Л. Пилипенко. При изучении различных ритмов эффективно одновременное задействование слуховой и зрительной памяти: запись ритма на доске проговаривается учителем, а затем повторяется детьми (игра «эхо»). Развивающим моментом воспитания чувства ритма является ритмическая импровизация под музыку. Можно делить детей на группы – одна группа отстукивает сильную долю, вторая отстукивает поочередно различные варианты ритмического рисунка.

Важную роль в изучении ритма играет использование специальных ритмических карточек, которые помогают ребенку зрительно запомнить сочетания различных ритмических фигур. Только после освоения ритма можно переходить к более сложному этапу – изучению нотной грамоты.

Отдельно хочется подчеркнуть роль музыкально-дидактических игр и пособий, основное назначение которых – формирование и развитие музыкальных способностей детей. В доступной игровой форме они помогают детям осваивать соотношение высоты звуков, развивают чувство ритма, тембровый и динамический слух, что составляет основу музыкально-сенсорных способностей.

Методика музыкального обучения детей в возрасте 5-6 лет, основанная на применении ярких по музыкальному языку и многообразных по образной палитре песен, стимулирует зрительно-слуховое восприятие детей и позволяет им совмещать музыкальный образ и рисунок. Так, после прослушивания ярких программных пьес полезно предложить детям нарисовать тот образ, который отобразил композитор в музыкальном произведении. Этот прием способствует развитию музыкального воображения и развивает мелкую моторику детей,

которая так необходима при подготовке к школе. Занятия, базирующиеся на синтезе искусств, совершенствуют не только музыкальные, но и художественные способности детей дошкольного возраста.

### **Список литературы:**

1. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн.2. Психология образования. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 608 с.
2. Мухина В. С. Психология дошкольника. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. училищ. Под ред. Л. А. Венгера. М.: Просвещение, 1975.
3. Комова А. В. Музыкально-эстетическое развитие детей 5-6 лет в ДШИ [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/muzykalno-estietichieskoie-razvitiie-dietiei5-6-1.html>

**Красильников Игорь Михайлович,**  
доктор педагогических наук, доцент.  
*ФГБНУ «Институт художественного образования и  
культурологии Российской академии образования»,  
г. Москва, Россия.*

## **«ТРЕТИЙ ПУТЬ» РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

(Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения РФ, номер гос. Регистрации 01201351641, номер для публикаций: 27.8719.2017/8.9)

Действия слушателя, исполнителя или композитора неразрывно связаны с выразительностью музыкального звучания [3, 297]. Если речь идет о слушании музыки, это выражается в непроизвольном ее подпевании, подыгрывании на мнимом инструменте или отображении с помощью жеста, танцевального движения, что совершаются во внутреннем плане. Если речь идет о сочинении

или исполнении музыки, данное внутреннее действие выводится во внешний план, определяя особенности этих видов музыкальной активности. Так проявляет себя интонационное мышление, лежащее в основе любых видов интонационной деятельности. Его предназначение – раскрывать смыслы в звуках и находить пути преобразования звуков в смыслы, тем самым обуславливая переживание музыки как некоего содержания.

Традиционный путь музыкального обучения связан либо со стимулированием определенных действий ученика, которые призваны породить музыкальное звучание (в данном случае он занимает позицию исполнителя, композитора, импровизатора и т.п.), либо с побуждением у него определенных образов и эмоций, которые этим звучанием должны быть вызваны (позиция слушателя). В обоих случаях наиболее сложным является начальный этап, в рамках которого возникает проблема развития у ученика интонационного мышления. Его действия должны произвести выразительное звучание, но как эта выразительность с ними связана, он не представляет; а звучание должно вызвать переживание, но каким должно быть оно – ему неясно. Беда состоит в том, что действия ученика и выразительность музыки в его сознании существуют изолированно друг от друга, а, значит, ни о каком интонационном мышлении говорить не приходится.

Учитель может ярко рассказывать о музыке, которую ученику предстоит послушать, исполнить или сочинить, но его слова по определению лишены наглядности, и одних их недостаточно для того, чтобы связать музыку с переживаниями юного слушателя, исполнителя или композитора. И при переходе от слов к музыкальной деятельности ребенок без опыта интонирования оказывается в положении, когда вместо обучения плаванию его просто бросают в воду – может, поплывет, а, может, утонет.

Очень часто отсутствие необходимого интонационного опыта приводит к тому, что продуктивные действия ученика превращаются в потуги графомана или пустое перебирание клавиш, а восприятие – в произвольное

фантазирование под музыку. И ключевая педагогическая проблема как раз состоит в том, чтобы сформировать и развить интонационное мышление до уровня, достаточного для самостоятельного осуществления учеником данных видов музыкальной деятельности.

Путь развития интонационного мышления, как и любого другого, связан с интериоризацией внешних действий, то есть переходом их в процессы, протекающие в умственном плане (Л.С. Выготский). Но что делать, если никакие музыкальные действия, свернутые варианты которых могли бы послужить основанием для подобных процессов, недоступны ребенку? – В самом деле, импровизация, исполнение, сочинение и др. строятся на развернутой системе операций, обретение которых составляет непреодолимую проблему в условиях музыкального всеобуча. Но раз нет достойного художественного уровня музыкальных действий – нет и их отражения в мышлении. Круг замыкается, интонационный процесс не возникает со всеми негативными для развития учащихся последствиями.

Интерактивная музыкальная деятельность школьников, понимаемая как деятельность, которая направлена на проживание музыки в процессе ее создания или восприятия и построена на комплементарном взаимодействии с внешним источником ее звучания, как раз призвана разорвать этот круг. Ведь она интегрирует действия школьников и музыкальное звучание.

То есть ребенок не «наблюдает» музыку со стороны и не позиционирует себя отдельно от нее в качестве автора или исполнителя, что характерно для автономной музыкальной деятельности и в своем полноценном виде пока ему недоступно. Он, подобно древнему автокоммуникатору, сразу погружается в некий процесс, в котором проявляет себя «в унисон» со звучанием музыки. Притом его действия могут быть самыми разными – это жестикуляция (переходящая в палмофонию), графическое изображение (палмография), импровизация, исполнение, сочинение и др. А поскольку все эти действия так

или иначе отображают музыкальное звучание или его органично дополняют, они и служат источником развития интонационного мышления.

Данные действия направлены не на слушателя или других членов музыкально-коммуникативной цепочки, а исключительно на себя. Их цель – стимулировать собственное музыкальное переживание. При этом используются простейшие инструменты и приемы игры на них. А, значит, такие действия доступны абсолютно всем детям.

Вместе с тем, получающийся продукт вовсе не воспринимается учеником как примитивный, поскольку включает не только игру его и его товарищей, но и внешний источник звучания. Таким образом, удастся сохранить интерес школьников к музыкальной деятельности.

Итак, толчок развитию их интонационного мышления задан, и решение ключевой педагогической задачи намечено. А, значит, вероятность педагогического брака, связанного с произвольным фантазированием учеников под музыку вместо ее адекватного восприятия, бессмысленной игрой в звуки вместо достижения выразительности в импровизации, исполнении или сочинении, снижается. Теперь можно приступить к решению других задач, связанных с усложнением и разветвлением музыкальной деятельности.

Она развивается в двух противоположных направлениях: один вектор – восприятие, другой – различные виды продуктивного творчества. В первом случае постепенно уменьшается роль проявлений учеников, связанных с выходом интонационной деятельности во внешний план. Они меньше «дирижируют», наигрывают или напевают под звучание музыки. Эти «подпорки» постепенно становятся ненужными – внешние действия интериоризируются, превращаясь в отражающие их внутренние, мыслительные, что свойственно развитым формам восприятия.

В других случаях, напротив, внешние проявления ученика постепенно усложняются, сближаясь с такими видами деятельности, как импровизация, исполнительство, композиция, электронное музыкальное творчество и др. При



этом постепенно утрачивают свое значение уже иные «подпорки» – внешнее дополнение звучания. Оно устраняется, и все эти виды музицирования обретают самостоятельный вид.

Такая трансформация интерактивной деятельности в различные виды автономной определяет характер и целевую направленность ее развития. Притом в рамках общего образования, в отличие от предпрофессионального, эта цель не обязательно должна быть поскорее достигнута, и процесс подобной трансформации может занять все время обучения. Зато возможность для приобщения к основам музыкальной деятельности самых разных видов и тем самым – развития интонационного мышления для самого широкого круга школьников – становится вполне реальной.

#### **Список литературы:**

1. Акишина Е.М., Олесина Е.П. Радомская О.И. Перспективы развития дополнительного образования художественной направленности в соответствии с вызовами времени // ж. Педагогика искусства. – 2017 г., № 4. [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/akishina\\_olesina\\_radomskaya\\_9-17.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/akishina_olesina_radomskaya_9-17.pdf)
2. Алексеева Л.Л. Проектно-исследовательская деятельность на уроках музыки в общеобразовательной школе // ж. Педагогика искусства. – 2018 г., № 1. – [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/alekseeva\\_bondarenko\\_93-102.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/alekseeva_bondarenko_93-102.pdf)
3. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1 и 2. Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
4. Давиденко Е.Э., Фадеева И.Ю. Музыкальные странички для маленьких: Подготовительный класс детских музыкальных школ. – М.: ЛЕНАНД, 2018. – 104 с.

5. Цыпин Г.М. Электронные технологии в теории и практике преподавания музыки // ж. Педагогика искусства. – 2017 г., № 4. – [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/cypin\\_37-43.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/cypin_37-43.pdf)

**Кузьмина Татьяна Алексеевна,**  
преподаватель.  
*ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж»,  
г. Таганрог, Россия.*

## **МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ОКФ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПОЛИФОНИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ**

Музыкальное развитие студента предполагает воспитание способности слышать и воспринимать элементы музыкальной ткани, т.е. горизонталь, так и единое целое – вертикаль. В этом смысле большое воспитательное значение придается полифонической музыке. С элементами подголосочной, контрастной и имитационной полифонии студент уже, как правило, знакомился в курсе фортепиано в ДМШ, и наша задача продолжить знакомство и овладение в процессе обучения фортепиано этим разновидностям полифонической музыки, которые не всегда выступают в самостоятельном виде и чаще всего в фортепианном репертуаре мы встречаем сочетание контрастного голосоведения с подголосочным или имитационным.

Особая роль принадлежит изучению кантиленной полифонии. В репертуарный список фортепиано для студентов разных специальностей входят полифонические обработки для фортепиано народных лирических песен, несложные кантиленные произведения Баха и советских композиторов (Н. Мясковский, С. Майкапар, Ю. Щуровский). Они способствуют лучшему вслушиванию ученика в голосоведение, вызывают яркую эмоциональную реакцию на музыку.

С контрастным голосоведением учащийся соприкасается главным образом при изучении полифонических произведений И.С.Баха. Прежде всего, это пьесы из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах». Так, в двухголосном «Менуэте» до минор и «Арии» соль минор учащийся легко слышит голосоведение благодаря тому, что ведущий верхний голос интонационно пластичен и певуч, нижний же – значительно отдален от него в регистровом отношении и более самостоятелен по мелодико-ритмическому рисунку. Ясность синтаксического членения коротких фраз помогает ощущению мелодического дыхания в каждом из голосов.

Новой ступенькой в овладении полифонией является знакомство с характерными для Баха структурами непрерывного, метрически однотипного движения голосов. Примером может быть «Маленькая прелюдия» до минор из второй тетради. Выразительному исполнению непрерывного движения восьмью нотами в верхнем голосе помогает раскрытие интонационной характерности мелодии и ощущение мелодического дыхания внутри длинных построений. Сама структура мелодии, изложенная преимущественно гармоническими фигурациями и ломаными интервалами, создает естественные предпосылки к ее выразительному интонированию. Она должна звучать очень певуче, с ярким оттенением восходящих интонационных оборотов (например, в тактах 3, 6, 8, 18). В непрерывной «текучести» верхнего голоса учащийся должен почувствовать внутреннее дыхание, как бы скрытые цезуры, которые обнаруживаются при тщательном вслушивании в фразировочное членение по разным тактовым группам. Так, например, в начале прелюдии такое членение осуществляется по двутактовым группам, в тактах 9-12 – по однотоковым, а далее при все развивающихся восходящих интонациях – на широком дыхании целостного восьмитакта (такты 13-20). Такое внутренне ощущение синтаксического членения помогает пластично объединить пианистические движения внутри звуковых «цепей» и предотвратить скованность и зажатость. В рассмотренных примерах мелодическая контрастность голосов обычно

сочетается с принадлежностью басового голоса к той или иной гармонической функции.

Следующим этапом изучения имитационной полифонии является знакомство с инвенциями, фугеттами, маленькими фугами. В отличие от контрастного двухголосия – здесь каждая из двух полифонических линий часто обладает устойчивой мелодико-интонационной образностью.

Уже при работе над легчайшими образцами такой музыки слуховой анализ направлен на раскрытие как структурной, так и выразительной стороны тематического материала. После исполнения произведения педагогом необходимо перейти к разбору полифонического материала. Расчленив пьесу на большие отрезки (чаще всего исходя из трехчастной структуры), следует приступить к разъяснению музыкально-смысловой и синтаксической сути темы и противосложения в каждом разделе, а также к интермедиям. Сначала студент должен определить месторасположение темы и почувствовать ее характер. Затем его задачей является ее выразительное интонирование с помощью средств артикуляционной и динамической окраски в найденном основном темпе. То же относится и к противосложению, если оно носит удержанный характер.

Как известно, уже в маленьких фугеттах тема сперва появляется в самостоятельном одноголосном изложении. Важно выработать у ученика внутреннюю слуховую настройку на основной темп, который он должен почувствовать с первых же ее звуков. При этом следует исходить из ощущения характера, жанрового строя всего произведения.

В исполнительском раскрытии интонационной образности темы и противосложения решающая роль принадлежит артикуляции. Известно, как тонко найденные артикуляционные штрихи помогают раскрыть выразительные богатства голосоведения в произведениях Баха. Работая над инвенциями Баха, следует обращаться к редакции Бузони, в которой есть очень много поучительного.

О каких же общих элементарных закономерностях артикуляции можно говорить на данном этапе обучения?

Уже в двухголосных маленьких прелюдиях, фугеттах, инвенциях выразительные особенности штрихов следует рассматривать по горизонтали (т.е. в мелодической линии) и по вертикали (т.е. при одновременном движении ряда голосов).

В артикуляции вертикали двухголосной ткани обычно каждый голос оттеняется разными штрихами. А.Б. Гольденвейзер в своей редакции двухголосной инвенции Баха советует все шестнадцатые ноты в одном голосе исполнять связно (легато), контрастирующие же к ним восьмые в другом голосе – отдельно (нон легато, стаккато).

Использование разных штрихов для «раскраски» темы и противосложения можно найти в редакции Бузони двухголосных инвенций Баха (например, инвенция ми мажор).

Одним из характерных свойств баховских тем является преобладающая в них ямбическая структура. Чаще всего уже первое их проведение начинается со слабой доли после предшествующей паузы на сильном времени. При изучении маленьких прелюдий (номера 2, 4, 6, 7, 9, 11 из первой тетради) педагог должен обратить внимание ученика на указанную структуру, обуславливающую характер исполнения. При выгрывании в тему еще без сопровождающих голосов (например, в маленькой прелюдии до мажор из первой тетради) слух учащегося сразу же надо включить в «пустую» паузу, чтобы он ощутил в ней естественный вдох перед развертыванием мелодической линии. Чувство такого полифонического дыхания очень важно при изучении кантиленных прелюдий.

В отличие от инвенций и фуг, в маленьких прелюдиях тема не всегда бывает четко выражена одним небольшим мелодическим построением. Порой краткая лаконичная тема, неоднократно повторяясь, проводится в виде плавно сменяющихся тематических «цепей». На примере той же маленькой прелюдии № 2 до мажор видно, что первый трехтакт состоит из трех звеньев. Здесь важно

услышать мягкие окончания тематических отрезков на сильных долях (ля, си, до) с последующим внутренним ощущением коротких «вдохов» перед каждым новым построением. Если тема основана на аккордовых звуках, полезно сыграть ученику ее гармонический остов аккордами, направив его слуховое внимание на естественную смену гармонии при переходе на новый отрезок.

Для более активного вслушивания ученика в двухголосную ткань следует обратить его внимание на прием противоположного движения голосов.

При исполнительском истолковании имитаций, в произведениях Баха, значительная роль отводится динамике. Для полифонии композитора наиболее характерно архитектурная динамика, при которой смены больших построений сопровождаются новым динамическим «освещением». В то же время в горизонтальном развитии голосов могут появляться и небольшие динамические колебания, своего рода микродинамическая нюансировка. К сожалению, мы еще наблюдаем сегодня неоправданное использование волнообразной динамики на небольших отрезках баховской музыки как отголосок редакции Черни. Обдумывая динамику трехголосных кантиленных маленьких прелюдий, следует направить слуховой контроль учащегося на эпизоды двухголосия в партии отдельной руки, изложенного протяжными нотами. Из-за быстрого затухания фортепианного звука возникает необходимость в большей наполненности звучания долгих нот, а также (что очень важно) прослушивания интервальных связей между длинными и проходящими на его фоне более короткими звуками.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, изучение полифонических произведений является отличной школой слуховой и звуковой подготовки учащихся к исполнению фортепианных произведений любых жанров.

#### **Список литературы:**

1. Алексеев А. История фортепианного искусства. Части 1 и 2. – М: Музыка, 1988. – 345 с.
2. Вопросы фортепианной педагогики. Выпуск 3. – М.: Музыка, 1971.

3. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением. – М.: Музыка, 1981.
4. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста. Киев: Музыкальная Украина, 1989.

**Лупандина Елена Александровна,**  
старший преподаватель кафедры  
художественно-эстетического воспитания.  
*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический  
университет», г. Оренбург, Россия.*

## **РОЛЬ СИНТЕЗА ИСКУССТВ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ РИТМОПЛАСТИКИ**

Роль искусства в жизни человека невозможно переоценить. Ещё древнегреческие философы Аристотель, Платон, Демокрит отмечали силу воздействия искусства на человека. Место и функциональная роль искусства в развитии личности раскрыты в трудах Я.А.Коменского, И.Г. Песталоцци.

Анализируя вопросы исторического развития искусства, многие исследователи отмечали, что искусство первобытного общества было синкретичным, неразделенным на отдельные виды. В данном синкретизме были гармонично связаны как трудовая деятельность и первые формы художественного творчества, так и типы художественного освоения действительности (хореография, музыка, слово и т.д.). Тем не менее, синтез искусств находился на низком уровне развития.

В наше время синтез и взаимодействие искусств становятся одним из приоритетных направлений развития детского художественного творчества.

Синтез искусств рассматривается как органичное соединение, основанное на взаимопроникновении, взаимовлиянии разных видов искусства,

порождающих целостное художественное явление, эстетически организующее образовательное пространство.

Исследователи в области философии, педагогики, искусствознания проявляют огромный интерес к данной проблеме (Т.С. Комарова, Р.М. Чумичева, Ю.Б. Борев) [9; 16; 4]. С позиции комплексного подхода к преподаванию предметов эстетического цикла данную проблему рассматривали такие ученые и педагоги, как Л.С. Выготский, Б.В. Асафьев, Б.Г. Ананьев, А.В. Бакушинский [6; 2; 1; 3]. В ее основе целостный подход к теории полихудожественного воспитания Б. Юсова, принятый в современной педагогике: единая художественная природа всех искусств соответствует полихудожественной природе самого ребенка [17]. В нем представлены все виды искусства, природа, социум и т.д.

В соответствии с культурологическим подходом, нашедшим отражение в трудах Д.С. Лихачева, к началу третьего тысячелетия был разработан тезис о культуросообразности воспитания в современном образовании (В.И. Слободчиков). Это определило направление исследований, изучавших влияние различных видов искусства на развитие творческого потенциала личности (А.А. Мелик-Пашаев, Л.Г. Савенкова, В.Г. Ражников и др.).

Смысл синтеза искусств как процесса, по утверждению Р.М. Чумичевой, состоит в том, чтобы соединить в одно целое имеющиеся в арсенале отдельных видов искусств различные виды художественного влияния на личность с целью оказания максимального эстетического воздействия, а также оказания помощи отдельным видам искусств в преодолении определенной односторонности на основе взаимодополняемости и взаимообусловленности [16, 15]. Функции синтеза искусств раскрываются с позиций педагогики и культурологии, определяя такие признаки комплексного образовательного пространства как интегративность, многоаспектность, креативность.

Педагогический потенциал синтеза искусств раскрывается при ознакомлении детей с различными видами искусства в условиях



образовательной организации. Это осуществляется на интегрированных занятиях, при посещении детьми музеев, выставок, театра. В процессе такой деятельности дети аккумулируют слуховые и визуальные впечатления через знакомство с произведениями литературного творчества, прослушивание классических музыкальных произведений разных эпох, просмотр репродукций картин великих художников, произведений традиционных народных промыслов и т.д. [8]. Так, Жан Жак Руссо уподоблял мелодию в музыке рисунку в живописи [12]; Б. В. Асафьев в мелодии видел «душу музыки», в рисунке «душу живописи» [2].

Обращение к синтезу искусств связано с психологическими особенностями детей дошкольного и младшего школьного возраста, на этапе которого художественное творчество которого носит целостный характер.

Синтез разных видов искусства, отражающих действительность средствами специфических знаковых символов, представляет собой единение данных видов, так как в силу своей многогранности единый материальный мир может быть отображен лишь через единый духовный образ, которым является искусство. Искусство, близко по своей сути к игре, соответственно, оно приемлемо ребенку своей игровой природой как одна из форм адаптации к постоянно меняющимся условиям современной жизни. Отдельные виды искусства, несомненно, оказывают непосредственное воздействие на чувства, эмоции, воображение и мышление ребенка, однако всестороннее его развитие формируется только под действием синтеза различных искусств.

Еще Н. П. Сакулина и Е. А. Флерина утверждали, что необходимо активно развивать у ребёнка эстетическое восприятие разных видов искусства, обучая его умению выделять выразительные средства художественного произведения различных видов и жанров [13;15]. Р.М. Чумичева писала о способности педагога к осваиванию синтезирования видов искусств, его умению применить это на практике, опираясь на методы своей профессиональной деятельности, формирующие культуру ребёнка. Воспитывая

и обучая детей на примерах произведений искусства, приобщая к культуре, мы добьемся, чтобы они сами стали носителями культуры и искусства [16].

Это определило необходимость ведения адресной педагогической работы по использованию синтеза искусств в образовательной организации. Художественно-творческая деятельность ребенка начинается с формирования у него культуры восприятия различных видов искусства. В связи с этим необходимо развивать у него эмоциональную отзывчивость на явления искусства, создавать условия для того, чтобы ребенок почувствовал выразительность интонации мелодии, слова в литературе тембра в музыке, цвета, линии, формы в графике и живописи.

Одним из видов художественно-творческой деятельности, в основе которого используется синтез искусств, является ритмопластика. Само понятие «ритмопластика» было введено в начале XX века Эмилем Жак-Далькрозом, который основывался на художественных феноменах своего времени: «выразительная гимнастика» Ф. Дельсарга, пластический танец А. Дункан и ее последовательниц Э.И. Рабенек, Л.А. Алексеевой, что позволило ему трактовать человеческое тело как инструмент эмоционального самовыражения. В педагогической системе Эмиля Жак-Далькроза сформировалось понимание ритмопластики как способности выражать эмоционально-образное содержание музыки в целом через двигательное моделирование музыкального ритма и музыкальной формы [7].

Исследования А.И. Бурениной, В.Т. Кудрявцева, связанные с ритмопластическим развитием, анализируют в этом процессе активизацию творческо-познавательной активности ребенка, его эмоциональной отзывчивости, реализацию потребности в движении [5; 10]. Эта идея получила распространение в отечественных школах ритмики для детей С. Волконского, И.Е. Кулагиной, С. Рудневой, Т.С. Бабаджан, Н.А. Метлова в начале XX века; в зарубежных системах музыкально-ритмического воспитания-эвритмии

Р. Штейнера, относительной сольмизации З. Кодаи, элементарного музицирования К. Орфа.

Возникший интерес к данной проблеме в педагогической практике дал огромное количество новых терминов, характеризующих ее различные аспекты: «телесно-двигательная пластичность» (Л.Н. Сляднева), «артпластика» (С.В. Дмитриев), «телесно-эстетическая культура» (Т.В. Бакшева), «сомаэстетика» (Р. Шустерман), «двигательная пластика», «пластикодрама» (В.Н. Никитина). Современные педагоги дополнили систему ритмопластического воспитания авторскими методиками ритмики для дошкольников (Н.А. Ветлугина, Г.С. Ригина), художественного движения (Н.Г. Тагильцева, О.В. Межецкая), творческого музицирования (Т.Э. Тютюнникова), ритмического самовыражения (А.Ф. Яфальян), музыкальной театрализации (К.В. Тарасова). Современные ученые уделяют огромное внимание изучению возможностей личностного развития ребенка в совместной с родителями художественно-творческой деятельности (Е.И. Конради, В.Я. Стоюнин) [14].

В настоящее время ритмопластика активно вводится в учебно-воспитательный процесс образовательных организаций. Данный факт связан с внедрением педагогических инноваций в систему художественного образования детей. Ритмопластика является уникальным средством становления художественно-эстетических впечатлений ребенка, формирует не только тело, но и его художественное «Я»; создает условия для развития творческой личности.

Таким образом, можно сделать вывод об актуальности и практической значимости вопроса педагогического потенциала синтеза искусств в развитии ритмопластики современного ребенка.

#### **Список литературы:**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.– 288 с.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Издательство: Музыка.1971. –376 с.

3. Бакушинский А.В. Исследования и статьи. Избранные искусствоведческие труды. – М.: Советский художник. 1981.–355 с.
4. Борев Ю.Б. Эстетика: Учебник. – М.: Высш. шк.. 2002. – 511 с.
5. Буренина А. И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей.– СПб. 2000.–220с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство. 1986. – 574 с.
7. Жак-Далькроз Э. Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства: 6 лекций / Э. Жак-Далькроз; пер. с нем. Н. Гнесиной // Театр и искусство. 2-е изд. – М., 1922. – 122 с.
8. Карпова И.А. Синтез искусств – одно из ведущих направлений в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста./ И.А. Карпова [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М.: Буки-Веди. 2014. –С. 63-65.
9. Комарова Т.С., Зацепина М.Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада // Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика – Синтез. 2010. –144с.
10. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления. – М.: Линка-Пресс. 2000. –293 с.
11. Мун Л.Н. Влияние идей синтез искусств на развитие художественного образования второй половины XX века / Интеграция искусства в систему непрерывного образования: воспитание искусством детей и молодежи как фактор социализации личности в меняющемся мире. Сб. науч. статей / Ред.-сост. Е.П. Олесина / Под общей ред. Л.Г. Савенковой. – М: ИХО РАО, 2008. – С. 39-44.
12. Руссо Ж.-Ж. Рассуждение о науках и искусствах: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.marsexx.ru/lit/russo-traktaty--ob-iskusstve.html#779>
13. Сакулина Н.П. Художественное воспитание в детском саду / Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина, В.А. Езикеева, Н.С. Карпинская. –

- М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР. 1957. –152 с.
- 14.Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки РФ [от 17 октября 2013 г. №1155](#): [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/>
- 15.Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. –333 с.
- 16.Чумичева Р.М. К вопросу о синтезе искусств в педагогическом процессе дошкольного учреждения//Дошкольное воспитание. 1995. № 4.с.15–21.
- 17.Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания и развития школьников :автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Б. П. Юсов. М., 1984. 32 с.

**Лыгина Елена Владимировна,**  
аспирант.

*ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный  
институт культуры», г. Краснодар, Россия.*

## **АНАЛИЗ ИЗДАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НОТНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДЕТСКИХ АНСАМБЛЕЙ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ С ДОМРОЙ**

Начальным звеном в общей системе музыкального образования в России являются Детские музыкальные школы и Детские школы искусств. В зависимости от того, насколько разнообразное и, по возможности, глубокое образование получают учащиеся в музыкальной школе, настолько более эффективно они смогут продолжить свое развитие как специалисты на этапе среднего и высшего специального образования. В настоящее время в нашей стране исполнительство на народных инструментах активно развивается в плоскости ансамблевого исполнительства со всем возможным многообразием составов и жанрово-стилевых моделей коллективов, поэтому у молодого

исполнителя, обученного навыкам ансамблевой игры, больше возможностей найти нишу применения своих талантов.

В школьной программе обучения исполнительству на народных инструментах вместе с занятиями специальностью значительное место уделяется коллективным видам музицирования, таким как ансамбль и оркестр. Навыки ансамблевого исполнительства развиваются на основе и параллельно с уже приобретенными знаниями в классе по специальности. Занятия в ансамбле – это накопление опыта работы в коллективе, ступень для подготовки игры в оркестре.

В ансамблевой игре так же, как и в сольном исполнительстве, требуются определенные музыкально-технические навыки владения инструментом, навыки совместной игры. Развитию этих навыков способствует правильно подобранный репертуар, который в то же время призван стать не только дидактическим, развивающим техническую базу учащихся, но и расширять кругозор, развивать их творческие наклонности, способствовать возникновению заинтересованности к искусству, которым они занимаются.

Не каждый педагог может самостоятельно грамотно выполнить инструментовку или сделать переложение для состава того ансамбля, с которым ему предстоит работать. В связи с этим актуальным будет обратиться к анализу педагогической нотной литературы для ансамблей русских народных инструментов. Необходимо отметить, что педагогические издания данной направленности можно разделить на две группы, а именно: ноты произведений профессиональных композиторов и нотные сборники переложений и обработок, составленные опытными педагогами.

Дабы не выходить за рамки размеров статьи ограничимся изданиями педагогической литературы 2000-х годов для ансамблей, в которых присутствует домра. Ее можно условно разделить на две группы: сборники, авторы которых занимаются непосредственно педагогической работой, и сборники авторов, совмещающих педагогическую деятельность с обширной

концертной практикой, что непосредственно влияет на представляемый ими ансамблевый репертуар.

Авторы представленных ниже сборников являются не просто преподавателями, но яркими концертирующими ансамблевыми музыкантами.

Каждый из трех выпусков серии Надежды Бурдыкиной и Игоря Сенина «Играем вместе» [2], [3] предназначен для учащихся определенных классов музыкальных школ: младшим (1 – 3 классы), средним (3 – 5 классы) и старшим, вместе с младшими курсами средних учебных заведений. Они включают в себя как сольные пьесы для балалайки или домры в сопровождении фортепиано, так и ансамблевый репертуар для этих инструментов. Произведения для ансамблей младших и средних классов в основном представлены программными детскими сюитами. Последний, третий, выпуск содержит яркие эстрадные переложения известных зарубежных и отечественных композиторов. Составы ансамблей представлены достаточно разнообразно – и, привычный авторам, дуэт домра-балалайка, и дуэт домра-гитара, и домровые дуэты. Стилистическое и жанровое разнообразие представленных в сборниках произведений способствуют творческому развитию юных музыкантов.

Два учебно-методических пособия для ансамблей «Лисий шаг» [4] и «Опавшие листья» [5] для 2-5 классов ДМШ С. Федорова представляют пьесы разных жанров и стилей – от переложений классических произведений и аранжировок народных мелодий до авторских пьес С. Федорова. Произведения С. Федорова всегда отличаются оригинальностью музыкального языка, разнообразием исполнительских приемов и доступностью для музыкально-технического развития учащихся.

В заключении хотелось бы особо выделить новый, вышедший в 2018 году в Краснодарском издательстве «Диалог-В» сборник этюдов и пьес для трехструнной домры в сопровождении фортепиано «Веселый аттракцион» [1]. Его составителями являются преподаватель класса домры Т.А. Клевко и концертмейстер Р.М. Писаренко. В отличие от всех упомянутых выше нотных

пособий этот сборник действительно можно с полным правом считать учебно-методическим пособием, так как в него включены подробные методические комментарии к каждому произведению не только педагога, но и концертмейстера. Сборник объединяет в себе переложения и аранжировки этюдов и пьес для трехструнной домры и дуэта домр в сопровождении фортепиано. Ансамблевые произведения разножанровы («Мамин вальс», «Андалузский танец»), интересны в разнообразии программности («Волачик», «В старинном стиле») и направлены на развитие у учащихся умения слушать друг друга, передавать мелодическую линию от одного голоса к другому.

Благодаря появлению в печати таких нотных сборников расширяется ансамблевый репертуар ДШИ и ДМШ, педагогам облегчается задача подбора новых произведений для детского коллективного музицирования. Результатом освоения подобного репертуара, является повышение интереса у учащихся к музыкальному искусству в целом, реализация в ансамбле индивидуальных практических достижений на инструменте, приобретенных в классе по специальности, особых навыков игры в музыкальном коллективе. Игра в ансамбле помогает развитию у учащихся таких социальных качеств, как коммуникабельность, ответственность за коллективный результат.

#### **Список литературы:**

1. Веселый аттракцион: этюды и пьесы для трехструнной домры в сопровождении фортепиано: учебно-методическое пособие для ДМШ и ДШИ [Ноты] / Сост. Т. Клевко, Р. Писаренко – Краснодар: Диапазон-В, 2018. – 80 с.
2. Играем вместе. Пьесы для домры в сопровождении фортепиано и ансамблей для учащихся ДМШ, ДШИ. Выпуск 2 [Ноты] / сост. Н. Бурдыкина, И. Сенин – М.: Аллегро, 2012. – 64 с.
3. Играем вместе. Пьесы для трехструнной домры в сопровождении фортепиано, для ансамблей и учащихся ДМШ и ДШИ. Выпуск 3 [Ноты] / сост. Н. Бурдыкина, И. Сенин – Новосибирск: Окарина, 2014. – 66с.



4. Федоров С. Лисий шаг. Произведения и аранжировки для различных струнно-щипковых дуэтов и фортепиано (для 2-5 классов ДМШ) [Ноты] / Сост. С. Федоров – Москва, 2016. – 39 с.
5. Федоров С. Опавшие листья. Произведения и аранжировки для дуэта домр (балалаек) и фортепиано (для 2-5 классов ДМШ) [Ноты] / Сост. С. Федоров – Москва, 2017. – 35 с.

**Мазурина Наталья Геннадьевна,**  
кандидат филологических наук, доцент литературоведения.  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **МАТЕРИАЛЫ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ БЕЛАРУСИ КАК ИСТОЧНИК ИССЛЕДОВАНИЙ СОВРЕМЕННЫХ НАРОДНОПЕСЕННЫХ ТРАДИЦИЙ**

Фольклорные практики (фольклорно-этнографические, фольклорно-краеведческие, полевые практики по фольклору) студентов высших учебных заведений Беларуси входят в учебные планы многих учебных специальностей музыкально-эстетического, культурологического и филологического направлений. Они теснейшим образом связаны с учебным процессом, научной и культурно-воспитательной работой. С тех пор, как в начале 1960-х годов эта форма усвоения молодежью народного творчества была введена, прошло почти шестьдесят лет. Состоялся значительный вклад в формирование у студентов общей культуры, патриотизма, гражданской позиции. Вслед за этим выпускники университетов продолжают прививать у школьников любовь к своей национальной культуре.

Первоначально двухнедельная полевая учебная практика по фольклору была введена как обязательная в Белорусском государственном университете.

Будущий Народный поэт Белорусской ССР Н.С. Гилевич и доцент В.А. Захарова, организаторы и руководители первых поездок, убедили коллег в перспективности, плодотворности записи, исследования и публикации материалов регионального фольклора. Основательные сборники, серии изданий, учебные пособия, хрестоматии, научные и научно-методические работы создали фундамент многих исследований в славянской фольклористике. В разное время в различных ВУЗах Беларуси трудились ведущие специалисты в области исследования белорусского и славянского фольклора Н.П. Антропов, Л.Р. Бараг, В.А. Василевич, Т.В. Володина, Н.С. Гилевич, М.Я. Гринблат, В.А. Захарова, Р.М. Ковалева, Г.Г. Кутырева-Чубаля, М.Р. Ларченко, В.Д. Литвинко, А.Ю. Лозко, З.Я. Можейко, В.И. Рогович, И.В. Саламевич, Н.В. Сирота, А.С. Федосик, Г.И. Цитович, В.Н. Ященко, многие другие выдающиеся ученые и преподаватели.

Фольклорно-этнографические практики студентов ведущего в Беларуси педагогического учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» традиционно проводились на музыкально-педагогическом факультете и факультете белорусской филологии и культуры (сейчас филологическом). С приходом в 1980-90 годах опытных ученых В.А. Василевича, А.Ю. Лозко, прекрасных музыкантов В.И. Роговича и В.А. Ященко, начал формироваться фольклорный архив БГПУ, который регулярно пополнялся. Не так давно основная часть записей была передана в фольклорный архив Институт искусствоведения, этнографии и фольклора имени К.Крапивы Национальной академии наук Беларуси, а это более 120 тысяч единиц.

Студенты и преподаватели побывали в разных деревнях, поселках и городах всех районов Беларуси, где во время учебной практики молодежь приобретала необходимые навыки записи фольклорных произведений, знакомилась с живым бытованием устного народного наследия, с известными хранителями, знатоками обрядов и исполнителями народных песен, таких как

А.П. Горнякова 1920 г.р., Т.Г. Глазко 1911 г.р., Х.А. Лытина 1908 г.р., Г.К. Живица 1906 г.р. и др.

В начале 2000-х годов авторским коллективом сотрудников БГПУ было задумано издание серии «Фольклор Беларуси. XX-XXI». Была проделана огромная работа, в результате чего в 2006 году вышел в свет первый сборник фольклорных материалов «Детский фольклор» [1]. В нем, во-первых, впервые изданы записи произведений фольклора разных жанров, собранные студентами БГПУ во время фольклорно-этнографических практик на рубеже прошлого и нынешнего веков. Во-вторых, тексты записаны с максимальной приближенностью к местным говорам, что сохраняет их неповторимый колорит и является ценным материалом для диалектологов. В-третьих, многие произведения выявлены впервые и только сейчас входят в научный обиход. Практически все жанры детского фольклора мелодизированы в той или иной степени. Поэтому в сборнике максимально полно представлены мелодии песен, колыбельных, дразнилок и др., расшифрованные автором статьи.

Продолжил серию в 2009 г. сборник «Заговоры», над которым работали такие фольклористы-корифеи, как У.А. Василевич и Л.М. Соловей. В нем общественности были представлены интереснейшие и уникальные образцы народного магического слова [3].

А в 2010 г. в сборнике «Жестокий романс: фольклорные песни» впервые изданы белорусские народные песни жанра, который до этого времени не публиковался вообще. Жестокий (городской, мещанский) романс, который в народе называли «страдательными», «переживательными», «любезными» песнями, представила составитель Е.Н. Кукреш [2]. Она имела немалую смелость впервые в фольклористике Беларуси обратить пристальное внимание на те произведения, которые многим казались нелепыми, случайно занесенными в белорусскую среду из России. Но составитель убедительно доказала, что эти наивные песни, эмоционально рассказывающие о несчастной любви, предательстве, мести, убийствах, наполнены настоящими страстями,

неоднократно пережитыми людьми. Все песни сборника записаны студентами БГПУ во время фольклорной практики на рубеже XX и XIX вв. в разных регионах Беларуси. Самые популярные тексты романсов сопровождаются нотными записями мелодий. Жестокий романс вдохновил творческое сообщество на создание и других культурных проектов: диска «Деревенская лирика» и цикла радиопередач на канале «Культура» и Первом национальном канале Белорусского радио.

Сотни записей произведений белорусского фольклора, сделанных студентами БГПУ в разные годы, сохранили и большой пласт более давней песенной народной культуры. Причем, зафиксировали его в современном бытовании. Более 170 масленичных песен и обрядов были записаны в 1993–2007 годы в 42 районах Брестской, Витебской, Гродненской, Могилевской и Минской областей Беларуси (на Гомельщине масленичная традиция не фиксировалась). Эти записи являются отражением состояния масленичной традиции в новых исторических условиях, отличающихся от традиции 100–200 и более лет назад. Они сохраняют основные семантические и структурные элементы празднований, с которыми неотъемлемо связана песенная традиция, сохраняют традиции прошлого и развивают их, опираясь на инвариантные константы – образность, поэтику и интонационный словарь предыдущих образцов. В настоящий момент в НАНБ готовится к изданию очередной том «Масленичные песни» масштабной серии «Белорусское народное творчество», в которой записи студентов займут своё значимое место.

В последнее десятилетие разрабатываются интеграционные научные векторы, что, несомненно, способствует основательности и масштабу исследований, укреплению авторитета отечественной фольклористики. Примером этому стала работа над коллективной монографией «Тень стрелы: Культурные и вербальные коды традиции» [4], увидевшая свет в октябре 2018 г. Это издание – первое в серии «Интегративная фольклористика», как задумали его составители Р.М. Ковалева (БГУ) и В.В. Калацей (БГУКМ). В

монографію, посвященную древнему языческому обряду «Вождения и похорон стрелы», официально включенному в список историко-культурных ценностей Беларуси, вошли научные работы и материалы как уже известных опытных, так и молодых исследователей из четырех стран (Беларуси, России, Польши и Украины). В числе авторов – преподаватели БГПУ, других университетов, специалисты в области фольклористики, культурологии, этнологии, истории, литературоведения, аудиовизуальной антропологии, мифологии, педагогики.

Таким образом, студенческие фольклорные практики, начинавшиеся как достаточно небольшой элемент учебного процесса высшего учебного заведения, принесли плоды, которые в сотни раз превысили те цели, которые виделись только в начале их организации. В связи с подготовкой, проведением и обработкой материалов практик раскрывался потенциал традиционных методов исследования, апробировались возможности новых методов, происходил поиск оригинальных подходов к осмыслению фольклорных явлений. Полный перечень достижений в фольклористике, которые были осуществлены в процессе и результате проведения фольклорных практик студентов ВУЗов Беларуси, а также систематизации и публикации материалов устного народного творчества, научных исследований, сделанных с использованием и на основе этих материалов, невозможно представить в одной статье даже тезисно. Видится, что эта цель может быть достигнута в результате отдельного довольно масштабного исследования.

#### **Список литературы:**

1. Дзіцячы фальклор: зб. фальклор. матэрыялаў / рэд. кал. У. А. Васілевіч (наук. рэд.) [і інш.] – Мінск : БДПУ, 2006. – 359 с. (Серыя. Фальклор Беларусі. XX–XXI.).
2. Жорсткі раманс: фальклорныя песні / уклад. А. М. Кукрэш – Мінск Кнігазбор, 2010. – 436 с. : ноты.
3. Замовы / уклад. : У. А. Васілевіч, Л. М. Салавей ; уступ. арт. : Л. М. Салавей. – Мінск : Беларусь, 2009. – 519 с.

4. Цень Стралы: культурныя і вербальныя коды традыцыі: пад рэд. Р. Кавалёвай, В. Калацэя. – Мінск: ІВЦ Мінфіна, 2018. –190 с.: іл. – (Серыя “Інтэгратыўная фалькларыстыка”).

**Минасян Наталья Григорьевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.  
*ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»,  
Директор МОУ «Новоамвросиевская школа»,  
г. Донецк, Донецкая Народная Республика.*

## **УСТАНОВКА НА ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Различные музыкально-педагогические теории, методические направления и формы музыкально-воспитательной работы формировались на протяжении всей истории музыкальной педагогики. Возникали споры, даже острая борьба между направлениями, взглядами, отражающими поиски живой педагогической мысли, различные воспитательные тенденции, индивидуальные устремления отдельных крупных педагогов, музыкантов-воспитателей.

Однако уже стала аксиомой мысль Дмитрия Кабалевского о том, что главной задачей массового музыкального воспитания в общеобразовательной школе является не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку не весь духовный мир учащихся, прежде всего на их нравственность [1, 7].

Среди проблем сегодняшнего дня, связанных с музыкальным воспитанием подрастающего поколения, педагогов до сих пор волнуют вопросы методики преподавания музыкального искусства и главного из них – создания педагогических условий восприятия музыкальных произведений, что является важным элементом педагогического мастерства и показателем

методического уровня учителя. Основы профессионализма будущего учителя, безусловно, закладываются в ВУЗе, и методика преподавания музыки, априори, одна из ведущих дисциплин. Полноценная профессиональная подготовка учителя музыки, по словам Н. Г. Бреус, предполагает обязательное развитие у студентов умения самостоятельно мыслить, решать педагогические задачи, исходя из общих принципов, усвоенных в процессе изучения различных теоретических дисциплин, с учетом конкретных условий и ситуаций работы в общеобразовательной школе [3, 196].

Формирование умения создать условия для восприятия музыкальных произведений требуют от будущих педагогов-музыкантов органичного сочетания общемзыкальных теоретических знаний, знаний в области психологии восприятия музыки и возрастной психологии. Важным аспектом так же является постижение стилевых и жанровых особенностей произведений, ассоциативный компонент, интуиция, личностный опыт в восприятии музыки, а также эмоции и чувства.

Таким образом, для будущего учителя музыки умение создать условия для восприятия музыкальных произведений, творчески интерпретировать музыку в процессе анализа, донести до сознания учащихся смысл, идею произведения является доминирующим.

Поскольку уроки музыкального искусства рассматриваются нами как часть общей работы по эстетическому и нравственному воспитанию учащихся, они должны давать различные сведения культурологического и искусствоведческого плана, формировать понятийный аппарат, развивать интеллект, но, главное, развивать эмоции, удовлетворять эстетические потребности учащихся, а, порой, и формировать эти потребности.

Музыка – это язык чувств, сфера самых сильных эмоций, которые возникают мгновенно, вызываются непосредственно мелодикой. Она оперирует средствами чисто эмоционального воздействия, обращаясь преимущественно к чувствам и настроениям воспринимающего, овладевает чувствами человека

прежде, чем постигает ее разум. Как было сказано выше, предназначение уроков музыки не в том, чтобы готовить профессионалов-музыкантов, а в том, чтобы воспитывать культуру слушания как части общей культуры человека, людей мыслящих и интересующихся музыкальным искусством.

Подтверждение этих мыслей мы находим у корифеев музыкального воспитания. Константин Португалов писал еще в восьмидесятые годы прошлого века, это остается актуальным и сейчас, что главной целью уроков музыки это, «в первую очередь научить ребят искусству слушания музыки. И мало научиться слушать, нужно научиться и слышать то, что заложено в произведении. Надо научиться его понимать, осмысливать» [4, 15].

Галина Шевченко видит сложность восприятия музыки в том, что «музыкальный образ – это, прежде всего, выражение непосредственных чувств, переживаний, настроений, характера, передаваемых интонационно-образной формой, которую нельзя воплотить в слова, перевести на язык понятий» [7, 70].

Многие педагоги-музыканты (Абдуллин Э. Б., Апраксина О. А., Вендрова Т. Е., Ветлугина Н. А. и др.) видят особенность восприятия музыки в умении слышать красоту созвучий, их выразительность, проникнуться настроением, чувствами и мыслями автора.

Первым необходимым условием восприятия музыкальных произведений является психолого-педагогическая установка на восприятие, то есть готовность к выполнению такой деятельности, при которой в наибольшей мере удовлетворяются эстетические потребности. Речь идет, прежде всего, об активизации «эстетической установки», что, по словам М. Кагана, «направляет деятельность и поведение человека во всех сферах культуры, обуславливая меру эстетической ценности и самой деятельности, и ее результатов» [2, 191]. Это условие – результат поисков ответа на вопрос: как сделать процесс общения с искусством и эстетически значимым для учащихся и осознанным?

Понятие «установки», введенное в науку Д.Н. Узнадзе [6, 64], получило широкое признание не только в психологии, но и в других сферах знания,



изучающих поведение человека. Ученый утверждает, что при наличии потребности, которая требует удовлетворения и соответствующей ситуации, человек обращается к определенной целенаправленной деятельности, зарождающейся в форме установки, что в дальнейшем раскрывается в определенных действиях» [6, 64]. Роль учителя в этом процессе заключается в активизации эстетической установки, ведь «чтобы сознание начало работать в каком-либо определенном направлении, предварительно необходимо активизировать установку, которая и будет определять направление этого действия» [6, 63]. Будущий учитель должен понимать, что для создания установки на уроке достаточно двух условий: потребности и ситуации ее удовлетворения. В такой установке отражается целостное состояние учащегося как реципиента: наиболее благоприятное соотношение интеллектуального и эмоционального, готовность к восприятию, слаженность. Такая установка придает процессу направленный характер, что имеет важное значение для формирования нравственно-эстетических качеств формирующейся личности.

Установка должна быть понятной, одобренной и принятой учениками, стать толчком к их самоактивности в восприятии музыкальных произведений. Например, на уроках в 7-8 классах эстетическая установка, в зависимости от музыкального материала, может быть активизирована через такие формы, как обращение учителя к ученикам с предложением оценить личностные качества: степень развития их эмоциональности, сформированности эстетического вкуса, художественно-творческих способностей, отношения к культуре другого народа, то есть оценить позиции, актуальные именно у детей этого школьного возраста. Этим учитель выведет учащихся на мысль о совершенствовании этих качеств, на мысль о том, что при качественном восприятии музыкальных произведений повысится уровень их художественно-эстетической воспитанности в целом.

Эстетическую установку можно активизировать «собственным целеполаганием», что происходит путем формулирования вопросов самими учащимися, на которые бы они хотели получить ответы в контексте

прослушивания музыки. Учитель может записать их на доске, дополнить предложения учеников собственными и подчеркнуть, что получить ответы на поставленные вопросы является задачей восприятия.

М. Каган подчеркивает то, что роль руководства процессом не только рецептивная, «она спонтанно направляет наши практические действия в труде, личных отношениях, организации жилья, выборе одежды, причесок, украшений» [2, 192], что приобретает особую актуальность именно в этом школьном возрасте. В то же время, «чем больше интеллектуально развитая личность, тем чаще и основательнее его бессознательно-эстетическая установка осознается и корректируется, становится отрефлексированной, осознанной установкой на эстетически значимые, эстетически насыщенные действия» [2, 192].

Такая психолого-педагогическая установка на восприятие будет способствовать переходу от бессознательного (интуитивного) эмоционального восприятия музыки к сознательным морально-эстетическим переживаниям, когда школьники не только переживают над произведением искусства, но и размышляют над ним. Борис Теплов отмечал, что понять художественное произведение – это, прежде всего, почувствовать, эмоционально пережить его и уже на этой почве думать над ним» [5, 10,11]. В свою очередь, размышления, оценочные суждения, которые появляются как результат восприятия музыкальных произведений, выступают импульсом дальнейшей умственной деятельности, которая определяет и решает морально-эстетические проблемы школьников.

#### **Список литературы:**

1. Кабалевский Д.Б. Музыка и музыкальное воспитание. (Статьи и выступления разных лет). – М.: Знание, 1984. – 64 с. – (Новое в жизни. Науке, технике. Сер. «Эстетика»; № 1).
2. Каган М. С. Эстетика как философская наука / Моисей Самойлович Каган. – СПб.: ТООТК «Петрополис», 1997. – 544с.
3. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей. Збірник матеріалів XI Міжнародних педагогічно-

- мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької / [голов. ред. І. А. Зязюн]. Вип. 5(9). – Чернівці: Зелена Буковина, 2014. – 398 с.
4. Португалов К.П. Серьезная музыка в школе: Пособие для учителей. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1980. – 144 с.
  5. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. М.-Л.: Известия АПН РСФСР, 1947. Вып. 11. С. 7–26.
  6. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416с.
  7. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе: Учеб.-метод. пособие. – К.: Рад. шк., 1985. – 144 с.

**Монова Анна Павловна,**  
методист, преподаватель  
музыкально-теоретических дисциплин.  
*ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж»,  
г. Таганрог, Россия.*

## **ГАРМОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НА ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ОТДЕЛЕНИЯХ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА**

Роль гармонического анализа в курсе классической гармонии нельзя недооценивать. Именно благодаря гармоническому анализу учащиеся не только закрепляют навыки, полученные на уроках гармонии, но и учатся мыслить критически, рассуждать об инерции и способах ее преодоления в музыке, слышать и понимать стилевые особенности гармонического языка того или иного композитора. Вместе с тем, на уроках гармонического анализа студенты получают необходимые знания для самостоятельной работы над произведениями по специальности: под руководством педагога по гармонии они пытаются осмыслить логику гармонического развития каждого исполняемого сочинения, что позволяет подчас по-новому осмыслить драматургию произведений, логику развертывания музыкальной ткани.

Несмотря на несомненную важность данного раздела дисциплины, с преподаванием гармонического анализа на исполнительских отделениях музыкального колледжа связано достаточно большое количество вопросов.

Сколько места отводится на гармонический анализ в курсе гармонии?

С какого момента необходимо включать гармонический анализ в процесс обучения?

В какой форме он должен проводиться в тот или иной период обучения студентов?

Несомненно, анализ должен присутствовать на протяжении всего изучения гармонии, но в каком объеме? Этот вопрос не регламентируется достаточно четко.

Для теоретических отделений гармонический анализ является неотъемлемой частью предмета «Гармония», во время которого студенты учатся не только определять аккорды, но и размышлять о ладофункциональных связях, тональном плане, искать и находить стилевые особенности гармонического языка того или иного композитора. На изучение дисциплины выделено достаточное количество времени, предусмотрены индивидуальные занятия, на которых преподаватель может не только проверить самостоятельную работу студента, но и найти индивидуальный подход к каждому ученику, разобрать с ним особенности терминологии, восприятия музыкальной ткани, а также развивать в нем способность критически мыслить и рассуждать.

С исполнителями ситуация обстоит сложнее. В силу различной подготовки учащихся, их способности к обучению процесс изучения гармонии происходит достаточно неравномерно. На изучение дисциплины отведено два часа в неделю, во время которых необходимо научить студента не только решать задачи, строить гармонические последовательности, но и играть их на фортепиано, с чем возникают особые трудности. На начальном этапе освоение упражнений на фортепиано происходит достаточно медленно и вызывает

большие проблемы. Как следствие, в результате на контроль выполнения домашнего задания студентами уходит достаточно большое количество времени урока и на гармонический анализ времени почти не остается. С этим связана еще одна проблема изучения теоретических дисциплин на исполнительских отделениях. В отличие от студентов теоретических факультетов, где в группе обучаются от трех до пяти человек, число исполнителей в средней группе – от семи до девяти, при этом каждому студенту необходимо уделить достаточное количество времени и внимания, проконтролировать процесс освоения материала.

Введение гармонического анализа необходимо начинать как можно раньше, еще в курсе «Элементарная теория музыки», выполняя упражнения на определение аккордовых последовательностей. Это упражнение усложняется после изучения четырехголосного изложения аккордов, как в тесном, так и в широком расположении. Вместе с тем студенты постепенно расширяют фактурные возможности анализируемых построений, учатся «собирать» аккорд в различных фигурациях.

Необходимо также отметить еще один важный аспект изучения гармонического анализа – соотношение гармонии и формы, который рассматривается с первых уроков. Как самостоятельная дисциплина, для студентов исполнительских отделений «Анализ музыкальных форм» вводится в образовательный процесс лишь на четвертом курсе в восьмом семестре. Тем не менее, до этого момента студенты, так или иначе, должны владеть простейшими музыкальными формами, иметь возможность охарактеризовать каденции. Не случайно в своем учебнике «Гармония» Е.Н. Абызова [1, 34] вводит тему «Гармоническое строение периода» в начале курса, сразу же после прохождения гармонизации сопрано и баса, скачков терций. Таким образом, основные сведения о структуре музыкальных произведений излагаются студентам уже в начале обучения классической гармонии.

В тот момент, когда у студентов вырабатываются достаточно прочные умения и навыки определения аккордов и границ форм (речь идет преимущественно об экспозиционных разделах), целесообразно вводить раздел гармонического анализа музыкальных произведений, в котором учащиеся смогут рассуждать о роли гармонии в музыкальной системе. Способность обобщать полученные знания, рассуждать о гармонических особенностях произведения формируется у студентов постепенно.

Прежде чем приступить к конкретным вопросам, на которые отвечают студенты в ходе гармонического анализа, необходимо сказать о выборе музыкального материала для анализа. Вплоть до четвертого курса студенты анализируют произведения эпохи венского классицизма. Это обусловлено тем, что именно в музыке венского классицизма мажоро-минорная система достигла вершины своего развития, выработала основные черты, которые стали нормативными и незыблемыми на протяжении столетия. Как пишет в своей работе Т.С. Бершадская «конец XVIII – начало XIX века, период венского классицизма – расцвет мажоро-минорной системы и, следовательно, гармонии как действенного организующего фактора. Классицизм неразрывно связан с мажоро-минорной системой во всех аспектах своего музыкального мышления, он определяется функциональной гармонией, немислим вне ее законов. С другой стороны, именно в музыке классикой эта система достигла кульминации в развитии чистых своих форм, обрела форму для предельного выявления всех заложенных в ней возможностей» [2, 184].

Анализируя произведения венского классицизма целесообразным представляется обсуждения с учащимися следующего круга вопросов: каким образом создается в музыкальном произведении эффект инерции развития и какими средствами композитор преодолевает его. В связи с этим возникает потребность введения такого понятия, как «музыкальное событие», позволяющее преодолеть естественный ход развертывания музыкальной ткани. Обращая внимание на особенности гармонического языка произведения,

студентам предлагается раскрыть такие темы, как соотношение гармонии и формы, а также выбор аккордов в музыкальном произведении; соотношение гармонии и ритма (в первую очередь, ритма смены функций), проследить протяженность звучания аккордов, а также при наличии приема неравномерной смены гармоний, обозначить его. При этом каждое высказывание студента должно отвечать на главный вопрос гармонического анализа: какую драматургическую роль выполняет каждый оборот, соотношение аккордов, преодоление нормативов в контексте целого.

Остановимся более подробно на каждом вопросе.

Переходя к анализу музыки венского классицизма, в первую очередь, обсуждается историческая обстановка, эстетические и философские воззрения деятелей искусства данной эпохи. Это не только укрепляет уже полученные знания, но и позволяет включить гармонию в комплексный подход к обучению студентов исполнительских отделений. Говоря о музыке венского классицизма, наиболее важным представляется создать у учащихся понимание стабильности, предсказуемости мажоро-минорной системы. «Именно эта предсказуемость, создавая предпосылки для формирования общественно значимой единой психологической установки, определила колоссальную динамичность системы, которая обеспечивала имманентность музыкального развития: в конкретном художественном выражении при нарушении ожидания возникала динамика преодоления, дающая возможность выразить процесс становления» [2, 177]. Отвечая на вопрос преподавателя «Характерен ли выбор тех или иных средств гармонического языка для творчества композиторов данной эпохи? Встречались ли подобные обороты в других произведениях и были ли они использованы в тех же местах формы?» студенты учатся рассуждать и обобщать полученные знания. При появлении аккордов и гармонических оборотов, нарушающих привычный порядок следования функций, учащиеся смогут их охарактеризовать, опираясь на свой слуховой опыт.

Переходя к анализу соотношения гармонии и формы в музыкальном произведении, необходимо дать учащимся четкое представление о роли гармонии в конструировании формы, о том, какие функции расположены в экспозиционных, развивающих, каденционных частях формы. Несомненно, данные знания студенты получают уже в процессе гармонического анализа. В их сознании кристаллизуются типовые и нормативные положения функций по отношению к конкретному разделу музыкальной формы. Тогда каждое отступление от норматива будет восприниматься как преодоление инертности, динамизирующее последующее развитие музыкальной ткани. Например, «неустойчивая функция, появившаяся в момент каданса, способна прервать кадансирование и потребовать продолжение движения, расширения формы» [2, 187].

При анализе соотношения гармонии и ритма рассматривается, прежде всего, ритм смены гармонических функций. Учащиеся должны обращать на временную протяженность звучания каждого созвучия в контексте музыкальной формы и драматургии построения, определять динамические нарастания и спады, уметь охарактеризовать выразительные средства создания эффекта нарастания напряжения. Важную роль при этом играет соотношение гармонии и акцентной метрики. Т.С. Бершадская пишет: «как это вообще свойственно классицизму, соотношение гармонии и метра проявляется в их активном взаимодействии, часто в противоборстве, разрешающемся только в участках каданса. Одним из наиболее характерных проявлений взаимоотношения гармонии и ритма является сжатие или расширение гармонического масштаба, учащение или, наоборот, замедление смены гармоний». И далее: «взаимодействие гармонического ритма с установленной метрической сеткой также дает почву для проявления основного закона классической музыкальной организации – противодействия нормативной предустановленности» [2, 198].

Таким образом, анализируя музыку венского классицизма, учащиеся имеют возможность не только выработать представление о стилевых



особенностях этого периода, но и проследить, каким образом каждый композитор использовал возможности мажоро-минорной системы. Отвечая на вопросы о роли гармонии в драматургии композиции, о средствах, создающих состояния покоя и активности, статики и динамики, учащиеся начинают мыслить критически, размышлять о связи всех элементов музыкального языка и роли гармонии в музыкальном тексте. Поскольку сочинения эпохи венского классицизма входят в программу по специальности на исполнительских специальностях, учащиеся могут применить опыт гармонического анализа при подготовке к уроку по специальности. Осознавая особенности гармонического языка того или иного произведения, они могут более глубоко осмыслить драматургию сочинения, понять логику динамики, представлять, какими средствами достигнуты кульминации, а также выделить при исполнении динамические волны. В таком случае гармонический анализ выходит за рамки обычной цифровки, помогая учащимся критически мыслить и рассуждать.

#### **Список литературы:**

1. Абызова Е.Н. Гармония: Учебник. – М.: Музыка, 2009
2. Бершадская Т.С. Лекции по гармонии. – СПб.: Композитор, 2005
3. Бершадская Т.С. Гармония, как элемент музыкальной системы. – СПб.: Ut, 1997.

**Надлер Светлана Владимировна,**  
кандидат искусствоведения,  
преподаватель музыкально-теоретических дисциплин.  
*ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж»,  
г. Таганрог, Россия.*

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ КРУГ ВОПРОСОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА СКРЯБИНА**

Сколько бы ни отводилось учебных часов на изучение музыки Скрябина – их окажется недостаточно, поскольку это слишком масштабная фигура [3], чтобы уложить ее в учебное прохождение: семьдесят четыре опуса тайн,

завораживающих прозрений и тончайшей музыкальной мистики. «Трагический лик Скрябина мне открылся раньше его лика утончения и ранее его лучезарного лика. Быть может, это было именно оттого, что в его трагическом лике было больше элементов любимого мною Вагнера. Но как-то постепенно я полюбил и его лучезарность, и его исступление... Безумный и нелепый автор проектов о конце мира и философских симфоний оказался огромным, глубоко чувствующим и совершенно свежим композитором» – пишет Л.Л. Сабанеев [5, 26].

Нам представляется необходимым и возможным уже в курсе музыкальной литературы среднего звена освещать, помимо обязательных в программе сочинений [4], дополнительные вопросы. Здесь имеется один важный резон. Поднимая на занятиях неожиданные вопросы, мы уменьшаем то, что можно назвать «рутиной прохождения предмета». Рутинa – серьезное препятствие для студента в освоении трудного материала, особенно если это такой композитор, как Скрябин, сложный и в ряде случаев не сразу понятный. Из-за этого нередко может проявляться эффект «усвоения знаний как бы в тягость», когда ученику кажется, что он должен освоить материал только потому, что преподаватель его заставляет это делать, а если материал не будет освоен – последует неудовлетворительная оценка. С таким восприятием следует бороться всеми доступными способами, одним из которых становится постановка неожиданных вопросов. Дело преподавателя – постараться «развлечь» трудным материалом, показать ученикам, где находится «вход» в этот материал; и тогда рутинa превращается в увлекательную игру, при этом оставаясь предметом изучения. И самое главное: эти дополнительные вопросы могут прояснить сущность скрябинского стиля, что является, может быть, основной целью уроков. Обрисуем вкратце круг тем, которые представляются нам продуктивными.

Например, студентам всегда интересно знать, «что было бы, если...», оказаться в своего рода машине времени, которая совершает путешествия в начало пути и представляет вниманию путешественника вероятности развития.

В этой связи значительный интерес представляют собой не только произведения, вошедшие в семьдесят четыре опуса, но и незавершенные сочинения Скрябина, о которых нам известно из различного рода публикаций. В частности, замысел «Предварительного действия», запечатленный Скрябиным прежде всего в его рукописях [1] – это масштабное поэтическое действие – воплощен двумя композиторами: в 1945 году «Предварительное действие» на скрябинский текст создает С. Протопопов, в 1972 году А.П. Немтин. С Александром Павловичем Немтиным автору статьи удалось в свое время пообщаться на семинаре. Это очень талантливый композитор-авангардист середины 20 века, десятилетиями работавший над реконструкцией скрябинских идей. Ему принадлежат два, как мы сейчас скажем, «творческих проекта». Это опера на сказочный литовский сюжет «Кейстут и Бирута»<sup>1</sup> и грандиозное «Предварительное действие», выполненное по сохранившимся эскизам тем. «Предварительное действие» Скрябина-Немтина можно послушать в сети; это огромных размеров композиция, производящая величественное впечатление и несущая отпечаток скрябинского «Прометейя», что естественно. Александр Павлович Немтин в 80-е годы приходил на семинар в ГМПИ им. Гнесиных и показывал нам, студентам, записи «Кейстута и Бируты» и «Предварительного действия». К сожалению, в настоящий момент фрагмент оперы «Кейстут и Бирута» недоступен в сети; это красивая утонченная оперная музыка; и, конечно, хотелось бы, если это возможно, ее обнародования.

Еще одна таинственная и завораживающая тайна, которая может вызвать у студентов дополнительный интерес – это загадка отсутствия опусов 50 и 55. Объяснения этому факту в источниках мы не нашли; есть лишь констатация. Поэтому можно предложить студентам выдвинуть свои версии: что могло

---

<sup>1</sup> <https://search.rsl.ru/ru/record/01001993478>.

произойти с ор. 50 и 55. Тем более, что ор. 55 соседствует с «Поэмой экстаза» ор. 54. Здесь ученики могут дать волю своей фантазии, которая, разумеется, должна быть основана, прежде всего, на детальном знакомстве с соседними опусами: 49 и 51, 54 и 56.

Весьма неожиданная и вместе с тем естественная тема для факультативного изучения – Скрябин и джаз. Начало 8-й фортепианной сонаты, первая часть Третьей симфонии в связующей и заключительной партии – эти разделы музыки буквально провоцируют слух на аналогии с джазовой музыкой 30-х-40-х годов 20 столетия. С другой стороны справедливы будут возражения исследователей по поводу того, что изучать Скрябина в контексте будущих джазовых стилей будет нелогичным. Но у нас есть контраргумент из области гармонического анализа. Наш опыт показывает, что структура гармонии Скрябина отлично поддается тому виду анализа, который применяется при изучении джазовых гармонических структур. Иными словами, это – работает, хотя Скрябин хронологически отношения к джазу не имеет, хотя и связан с ним через европейскую танцевальную стихию 20 века, через салон и некое воображаемое «таперство», которое неминуемо возникает, когда композитор обращается к современному себе бытовому танцу; эта связь представляется существенной. Таким образом, логика, в которой Скрябин создавал свою аккордику, прочертила магистраль к будущим гармоническим реалиям. Сюда относятся все многоэтажные альтерированные аккорды, включающие в себя не только приму, терцию, квинту и септиму, но и такие «терцовые этажи» как нона, ундецима и терцдецима.

Отдельная строка знания творческого пути Скрябина, не прямо, но опосредованно связанная с вопросами стиля, относится к вопросам биографии – **потомки**. Своим детям великий композитор передал многие собственные черты: художественный дар, острый ум, мистическое чувство, утонченность,

смелость мышления. В сети мы можем знакомиться с потрясающими материалами, посвященными детям А. Н. Скрябина. Из семи его детей от двух браков пятеро (двое, Римма и Лев ушли из жизни в раннем детстве) ярко прославились в культуре. Елена Александровна Скрябина-Софроницкая, дочь от первого брака, прекрасная пианистка, супруга великого Владимира Софроницкого. Марина Александровна, родившаяся во втором браке с Т.Ф. Шлецер, стала музыковедом и композитором, жила во Франции. Мария Александровна Скрябина – младшая дочь Скрябина от первого брака, актриса [МХАТа 2-го](#), супруга режиссёра [Владимира Татаринова](#)<sup>2</sup>, унаследовавшая от отца любовь к философским учениям, приверженная антропософии.

Отдельной строкой идут воспоминания о первой жене А. Н. Скрябина, Вере Ивановне<sup>3</sup>, талантливейшей пианистке, наделенной редким великодушием: ведь всю свою жизнь, несмотря на повороты личной судьбы, Вера Ивановна блистательно исполняла сочинения А. Н. Скрябина. Особенно известны сведения, касающиеся блистательной Ариадны Александровны, – дочери от второго брака, – чья благородная натура подвигла ее на участие во французском Сопротивлении времен II мировой войны<sup>4</sup>.

Жизнь младшего сына Скрябина от второго брака, Юлиана Александровича, прожившего всего одиннадцать лет, столь недолгая и блистательная, полная творческих загадок, удивительного раннего взлета<sup>5</sup> и гипотез происхождения принадлежащих его перу сочинений<sup>6</sup>, каковой является

---

<sup>2</sup> [https://ru.wikipedia.org/wiki/Скрябин,\\_Юлиан\\_Александрович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Скрябин,_Юлиан_Александрович)

<sup>3</sup> <http://archive.is/LijCA>

<sup>4</sup> <http://www.li.ru/interface/pda/?jid=2496320&pid=126853340&redirected=1&page=0&backurl=/users/2496320/post126853340/>

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=PbCsHTonpUg&app=desktop>

<sup>6</sup> <http://people-archive.ru/character/ulian-aleksandrovich-skryabin>

гипотеза Джона Роджерса<sup>7</sup>, – несколько менее известна в широких кругах ценителей музыки.

И вот в связи с фигурой Юлиана Скрябина и тайнами четырех его прелюдий, в которых удивительным образом сочетается композиторское влияние его отца различных периодов творчества – от раннего, «шопеновского» и до позднего, «огненного», возникает возможность проведения нотной викторины со включением прелюдий Юлиана. Студенты получают листки с закрытыми опусами и авторством, и им предстоит выяснить: кто сочинил незнакомое произведение – Александр или Юлиан. И если Александр, – то к какой группе опусов это сочинение принадлежит: то ли до 30-го опуса, «романтический стиль», то ли до первой половины 52 включительно, когда малый мажорный септаккорд с альтерированными тонами и надстройками в виде нон забирает все больше и больше времени в музыке. А если это стиль, ведущий начало с «Загадки» ор. 52 – тогда малый мажорный альтерированный «многоэтажный» аккорд претендует уже на главенство в сочинении.

Отдельной строкой в такой викторине может пойти «Огненный» период ор.60-73. Здесь студент отличит стиль по наличию нетерцовых аккордов и изменившихся тем, ставших, с одной стороны, более кантиленными, а с другой стороны несколько изменившимися интервальным состав. Более глубокому пониманию закономерностей гармонии Скрябина поспособствует внимательное чтение книги В.П. Дерновой, основанной на изложении и углублении идей Б.Л. Яворского [2].

Наконец можно предложить в рамках нотной викторины загадку ор.74. Эта группа прелюдий, последняя в творчестве Скрябина, столь необычна по стилю, что позволяет говорить о возможности кардинального выхода в язык следующей ступени модернизма – в авангард первой волны, ярчайшими

---

<sup>7</sup> [https://www.jstor.org/stable/746586?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/746586?seq=1#page_scan_tab_contents)

представителями которой в России стали такие мастера как Н. Рославец, И. Вышнеградский. В ряде случаев в ор. 74 стиливые приемы, применяемые Скрябиным на протяжении жизни, отсутствуют или изменяют свой вид. Это может стать дополнительной ступенью понимания его неповторимого творческого пути.

### **Список литературы:**

1. А. Н. Скрябинъ. – Рускіе пропилеи. Томъ 6. Матеріалы по исторіи русской мысли и литературы. Собралъ и приготовилъ к печати М. Гершензонъ. – Москва, издание М. и С. Сабашниковыхъ, 1919. – С. 97-247.
2. Дернова В.П. Гармония Скрябина. Редактор Л.В. Соллертинская. Вступительная статья Ю.Н. Тюлина. – Л.: Музыка, 1968. – 124 с., нот.
3. Дельсон В.Ю. Скрябин. Очерки жизни и творчества. Редактор Е. Гордеева. – М.: Музыка, 1971. – 430 с., ил.
4. Рапацкая Л.А. История русской музыки: От Древней Руси до «Серебряного века»: Учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.: нот.
5. Сабанеев Л.Л. Воспоминания о Скрябине. Послесловие С. Грохотова. – М. Классика XXI, 2000. – 390 с., ил.

**Остенный Владимир Владимирович,**  
старший преподаватель.

*ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»,  
г. Донецк, Донецкая Народная Республика.*

## **МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО АППАРАТА НАЧИНАЮЩИХ СКРИПАЧЕЙ**

В общей системе музыкально-эстетического воспитания одно из важных мест занимает исполнительство на струнных инструментах. Большая роль

принадлежит классу скрипки музыкальных школ, который ставит своей целью дать учащимся общее музыкальное образование, приобщить к музыкальной культуре, развить практические знания и навыки.

Пути постижения музыкальной культуры ученика-скрипача разнообразны и очень индивидуальны. Индивидуальный подход преподавателя к каждому ученику помогает предвидеть перспективы развития ребенка и способствуют достижению цели: воспитанию культурного человека, способного к саморазвитию и самовоспитанию средствами музыкального искусства и обучения игре на скрипке.

Главное качество музыканта-исполнителя – красивый, певучий, осмысленный звук. Кроме того, красивый звук – это разнообразная динамическая палитра исполнителя, тонкость фразировки и акцентировки, умение музыканта находить такие звуковые краски, способные передать стиль эпохи, характер исполняемого произведения.

Вопросы культуры звука скрипача освещены в работах известных педагогов-музыкантов. Это труды Л. Ауэра, К. Мостраса, А. Ямпольского, Ж. Сигети, Ю. Янкелевича. Проблема качественного звукоизвлечения на скрипке сохраняет свою актуальность и в настоящее время. Наряду с такими критериями оценки исполнителей, как артистизм, понимание стилевых особенностей композитора, владение разнообразными приемами игры, пластика игровых движений, всё же, самое главное требование – качество звукоизвлечения и высокий художественный и технический уровень исполнения.

Скрипичная механика – это, во-первых, сложнейшая специфическая система движений правой руки, звукоизвлекающие движения смычка по струнам. Во-вторых, это не менее сложная дифференцированная система работы пальцев левой руки, не имеющая осязательных ориентиров на грифе и способная к высотной определенности при малейшем снижении слуховой активности.



Скрипач-педагог, большую часть времени занятий с учеником, вынужден уделять нормализации движений и помехам рационального игрового положения его «звукоизвлекающего устройства» – правой руки со смычком, а также организации работы его левой руки-работы совсем иной в смысле выполняемых функций и связанных с этим движением.

Главное в постановке левой руки – легкость прилегания пальцев к шейке скрипки, так как место соприкосновения с ней большого и указательного пальцев является одной из важнейших точек опоры (наряду с ключицей и нижней челюстью).

Общая постановка левой руки должна быть максимально удобной для каждого конкретного учащегося и предусматривать перспективы развития в процессе овладения всем арсеналом музыкально-технических средств, используемых в современном скрипичном исполнительстве.

Главная задача преподавателя в классе скрипки – заинтересовать детей занятиями на скрипке и создать позитивную установку на уроке.

Целью занятий должны быть, прежде всего, переживание музыки, радость музицирования, развитие творческих способностей. Задачи освоения техники игры, музыкальной грамоты и организационные вопросы ансамбля должны быть подчинены этой цели.

Для активизации пальцев правой руки при игре смычком разработан комплекс упражнений, которые связаны с игровой деятельностью и ассоциациями с социумом.

Одним из упражнений является сравнение струн скрипки с временами года, где струна «ми» – это весна, струна «ля» – лето, струна «ре» – осень и струна «соль» – зима. Затем мы рассматриваем зиму как время детских игр, где одним из развлечений является катание на санках. При этом дети на горке садятся на санки и едут вниз, затем тянут их обратно на горку. Тот же принцип мы применяем при ведении смычка на струне: от колодки в пальцах необходимо сесть и тянуть смычок вниз, при этом необходимо раскрыть локоть

и постепенно добавлять вес руки. Вес руки имеет большое значение, так как у колодки при движении вниз смычок тяжелее, а кверху без веса руки он ослабевает. Вес руки – это регулировка звука на смычке.

Упражнение «Саночки» мы еще можем назвать «Сесть – встать», которое предусматривает посадку пальцев к мизинцу. В этом упражнении значительную роль занимает большой палец, при движении вниз он набирает форму буквы «Г», при обратном движении он набирает форму цифры «1». Мизинец на смычке при движении вниз должен быть округленный, при движении вверх – слегка выпрямлен. В постановке правой руки пальцы занимают следующее процентное соотношение: большой палец – 50%, мизинец – 20% и остальные пальцы – каждый по 10%. При недостаточном изгибе большого пальца с тыльной части руки возникает зажатие сухожилий, что приводит к нарушению звуковедения и неровностей в формах кантилены. При недостаточном изгибе мизинца теряется баланс при держании смычка, а также острые штрихи становятся рыхлыми и размытыми. Три остальных пальца переносят вес руки при ведении смычка вверх и вниз.

Рассмотрим следующее упражнение «Паучок», при котором ученики, перемещаясь пальцами по трости смычка, поднимаются вверх и загибая мизинец – возвращаются вниз. Все это проходит в форме соревнования на время (ученик – преподаватель, ученик – ученик).

Одним из полезных упражнений является упражнение «Посолить», в начале которого мы используем упражнение «Сесть – встать», затем, переворачивая смычок, загибаем мизинец за трость и большим и указательным пальцами делаем движение «посолить». При этом упражнении смычок лежит на безымянном и среднем пальце.

Следующее упражнение «Шлагбаум». В этом упражнении учащийся ощущает вес смычка нажатием мизинца. При этом большой палец находится в положении буквы «Г».

Комплекс выше перечисленных упражнений дает возможность разработать независимость пальцев на правой руке. В то же время, мы говорим, что ребенок должен поддерживать смычок, а не держать его, так как словесное понятие «держать» предусматривает хватку или зажатость.

В общем, можно утверждать, что развитие исполнительского аппарата музыканта-скрипача является основой формирования навыков профессиональной игры на инструменте.

Систематическое использование комплекса упражнений на активизацию правой руки дает возможность разработать независимость пальцев на правой руке.

Эффективность формирования исполнительского аппарата учеников-скрипачей младших классов обеспечивается использованием в работе с начинающими скрипачами таких методов и приемов, как: заинтересованность учеников, создание позитивной установки на уроке, использование комплекса упражнений с целью активизации независимости пальцев правой руки, техники левой руки, выполнение заданий творческого характера.

#### **Список литературы:**

1. Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке / Л. Ауэр. – Пер. с англ. – Л., 1929, 1933. – 70 с.
2. Гинзбург Л. История скрипичного искусства: Учебник / Л. Гинзбург, В. Григорьев – М.: Музыка, 1990. – Вып.1. – 285 с.
3. Либерман М. Культура звука скрипача: Пути формирования и развития / М. Либерман, М. Берлянчик. – М.: Музыка 1985. – 160 с.
4. Муратов С.В. Секреты высококачественного смычка [Электронный ресурс]: [статья] / С. В. Муратов. – Режим доступа: [http://samlib.ru/m/muratow\\_s\\_w/bow.shtml](http://samlib.ru/m/muratow_s_w/bow.shtml) – Название с экрана.
5. Ширинский А. Штриховая техника скрипача / А. Ширинский. – М.: Музыка, 1983. – 83 с.

**Паршина Лариса Геннадьевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.  
*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия, Республика Мордовия.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года ориентирует на привлечение и закрепление молодежи в сфере науки и технологий. Современная образовательная среда высших учебных заведений направлена на формирование высокой степени мотивации и интереса к научному познанию, проектной и исследовательской деятельности у выпускников вузов [1, 3]. Формирование профессиональной мотивации студентов – будущих учителей музыки к научно-исследовательской и проектной деятельности является залогом успеха в будущей профессиональной деятельности, карьерным и профессиональным развитием [2].

Научно-исследовательская и проектная деятельность являются существенным дидактическим и воспитательным потенциалом подготовки конкурентоспособной личности, наделенной такими социально-значимыми качествами как мобильность, инициативность, предприимчивость, способность к принятию нестандартных решений, ответственность, умение работать с информационными потоками; готовность к самосовершенствованию в профессиональной деятельности; владение навыками самообразования, самоорганизации и самодисциплины [3].

Эффективное становление профессионально образованной личности, владеющей навыками научно-исследовательской и проектной деятельности, невозможно без высокого уровня профессиональной мотивации, которая и

является внутренним импульсом в развитии профессиональной компетентности будущего учителя музыки.

Мотивация будущих учителей музыки к научно-исследовательской деятельности представляет собой систему факторов, включающих мотивационные установки, интересы, потребности, склонности, стремления и др. [4].

Проблема мотивации является одной из основополагающих в психологической науке, формированию и развитию которой посвящено значительное количество исследований (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, И.В. Имедадзе, К. Левин, А.Н. Леонтьев, А.А. Файзуллаев, Х. Хекхаузен и др.). Мотивация в психологическом контексте – система внешних и внутренних стимулов, определяющих и побуждающих человека к совершению определенных действий.

Под профессиональной мотивацией будущих учителей музыки к научно-исследовательской и проектной деятельности понимается совокупность факторов и процессов, побуждающих и направляющих студентов к наращиванию роста научно-инновационной активности и потенциала включения в процесс комплексной и системной работы по проектированию и проведению научных исследований в области музыкального искусства и музыкального образования, по приобретению новых знаний и применению их в решении теоретических и практических задач в музыкально-педагогической и исполнительской деятельности.

В Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева формирование профессиональной мотивации будущих учителей музыки к научно-исследовательской и проектной деятельности реализуется не только в рамках учебной деятельности, но и при проведении студентами самостоятельных или коллективных поисково-экспериментальных исследований вне расписания аудиторных занятий под руководством и методической поддержке преподавателей [5].

Так, в рамках научно-исследовательской группы «Теория и практика инновационной деятельности педагога-музыканта в системе непрерывного художественного образования», становление у будущих учителей музыки научного мировоззрения, ценностного отношения к научному поиску и проектной деятельности, развитие исследовательского мышления, овладение умениями и навыками исследовательской и проектной работы происходит в процессе планирования конкретных мероприятий и продуктов научно-исследовательской деятельности студентов.

Организация деятельности научно-исследовательской группы носит комплексный характер и основана на сочетании традиционных и инновационных форм и методов совместной работы студентов и преподавателя, сочетая индивидуальную и групповую деятельность будущих учителей музыки [5].

Тематика индивидуальных исследований студентов обращена к выявлению особенностей творческого наследия композиторов и выдающихся деятелей музыкальной культуры, закономерностей музыкально-языковых явлений разных эпох, музыковедческому анализу музыкальных произведений и др.

Привлечение студентов к деятельности научно-исследовательской группы поддерживается через систему материальных стимулов, введенную в вузе при достижении определенных критериев результативности (публикации, награды, свидетельства о регистрации объектов интеллектуальной собственности, поддержанные и реализуемые гранты и др.) [3].

Показателями результативности научно-исследовательской и проектной деятельности будущих учителей музыки в исследовательской группе являются:

- количество выполняемых научно-исследовательских проектов, ориентированных на актуальные проблемы музыкального искусства и современную музыкально-образовательную практику;
- расширение и укрепление межпредметной тематической связи и содержания индивидуальных и коллективных студенческих исследований,

включающих результаты педагогических, музыковедческих, психологических, информационно-коммуникационных изысканий;

- увеличение количества студентов, привлеченных к различным формам и видам научно-исследовательских работ;

- повышение уровня сформированности исследовательских и проектных компетенций;

- увеличение количества студенческих публикаций в соавторстве и без соавторства с преподавателем;

- регистрация в Роспатенте объектов интеллектуальной собственности;

- количество наград (дипломов, грамот, медалей и др.), полученных по итогам участия студентов в научно-исследовательских конкурсах и конкурсах профессионального мастерства.

- неформальное интерактивное общение с учеными, педагогами, деятелями науки и музыкального искусства, студентами других вузов, деятельность которых связана с внедрением научных разработок и инноваций.

Стремление будущих учителей музыки к получению соответствующих стимулов повышает стремление студентов к реализации своих способностей в научно-исследовательской сфере, что сказывается на увеличении основных показателей результативности научно-исследовательской группы [5]. Вместе с тем, профессиональное становление специалиста как исследователя требует определенных временных рамок и значительного вложения интеллектуального труда. В связи с этим, для более эффективной работы представляется важным развивать пространство научно-исследовательского общения и взаимодействия будущих учителей музыки с ведущими преподавателями, учеными, практическими работниками образования, что будет стимулировать и мотивировать к дальнейшей профессиональной научно-исследовательской деятельности.

**Список литературы:**

1. Бабушкина Л.Е. Модель современного выпускника педагогического вуза и особенности ее построения // Профессионально-ориентированная языковая подготовка студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: монография /под ред. Л.Е. Бабушкиной; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2016. – С. 6–19
2. Буянова И.Б. Технологии управления развитием карьеры студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза / И.Б. Буянова // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 4 (12). С. 7–11.
3. Замкин П.В. Организационно-педагогические условия развития научно-исследовательской деятельности студентов в процессе практико-ориентированной подготовки в вузе / П.В. Замкин, Л.Г. Паршина, В.В. Мирошкин // Гуманитарные науки и образование. – Саранск. – 2018 – № 4 (том. 9). – С. 31–41.
4. Замкин П.В. Структурно-функциональная модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в условиях практико-ориентированной подготовки в вузе / П.В. Замкин, В.В. Мирошкин, Л.Г. Паршина // Практико-ориентированная подготовка педагога в условиях инновационной образовательной среды вуза [Электронный ресурс]: монография / под ред. Т. И. Шукшиной; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – 1 электрон. опт. диск.
5. Паршина Л.Г. Творческая мастерская мультимедийных проектов как форма организации внеаудиторной работы студентов // Инновационные формы и методы организации внеаудиторной работы студентов [Электронный ресурс]: монография / под ред. Л.П. Карпушиной, Л.Г. Паршиной, О.Ф. Асатрян; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).



**Петрова Татьяна Владимировна,**  
кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель.  
*ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н.К. Калугина»,  
г. Оренбург, Россия.*

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ РАБОТЫ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ  
ПО СТАНДАРТАМ WSR**

Проблемы повышения качества подготовки педагогических кадров в соответствии с современными требованиями и ожиданиями работодателей в последнее время озвучиваются довольно часто. Действительно, просвещению нужны компетентные, творчески развитые, конкурентоспособные, свободно и активно мыслящие, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, грамотно моделирующие образовательный процесс и прогнозирующие результаты своей деятельности профессионалы. А это во многом зависит не только от полученных знаний, умений, навыков, но и от уровня сформированности общих и профессиональных компетенций, а также профессионально-значимых личностных качеств, обеспечивающих реализацию современных целей образования.

Одним из направлений совершенствования системы среднего профессионального образования, является участие в движении WorldSkills. Его стандарты, методическое обеспечение, разработанность оценочных процедур и регламентов проведения конкурсов можно рассматривать как инструмент независимой оценки качества педагогического образования.

Профессионально-педагогическая компетентность учителя музыки требует многоуровневой, квалифицированной подготовки, так как синтезирует разнообразные виды творческой деятельности: сотворчество-импровизацию (педагогическую, музыкально-исполнительскую); поиск новаторских форм и

методов музыкально-педагогической деятельности; художественно-интерпретационный анализ музыкального материала и его эмоционально-образное исполнительское воспроизведение; концертмейстерская работа и творческое музицирование; организация музыкально-исполнительской деятельности детей с опорой на педагогику, психологию [5].

Одним из основных видов деятельности на уроке является вокально-хоровая работа. Технология реализации педагогических возможностей вокально-хоровой работы в профессиональной подготовке учителя музыки была разработана нами давно, но и в сфере новых требований и стандартов WorldSkills не потеряла свою актуальность. Данная технология обусловлена взаимосвязью содержательной и деятельностной сторон обучения и представляет собой единый комплекс общепедагогических и специальных методов и приемов подготовки учителя музыки к хормейстерской деятельности, дифференцированный тремя шагами маршрутного листа обучения. Содержание технологии предполагает постепенное усложнение репетиционных планов, последовательный переход от иллюстративных способов передачи и усвоения информации через диалогические к проблемным, что позволяет осуществлять планомерное развитие коммуникативных и управленческих умений и навыков педагога-музыканта в процессе работы с хоровым коллективом.

Первый шаг предусматривает решение педагогических задач формирования следующих умений: использование перцептивных и вербальных умений и навыков; корректирование своей деятельности на основе диагностики, целеполагания и прогнозирования; интегрирование знаний смежных специальных дисциплин (дирижирование, хороведение, хоровой класс и вокал).

Второй шаг предусматривает решение следующих задач: развитие прямых и обратных коммуникативных связей и невербальных умений и навыков; формирование умений и навыков проектирования, планирования и

коррекции собственной деятельности; формирование умений интегрировать музыковедческие и дирижерско-хоровые знания.

Третий шаг ориентирован на активизацию комплекса коммуникативных и управленческих умений и навыков на основе их интеграции со специальными музыкальными знаниями и умениями в практической работе с хоровым коллективом.

В работе по данной технологии широко используются репродуктивно-поисковый и проблемный виды обучения. Репродуктивно-поисковый предполагает сочетание репродуктивных методов и приемов, позволяющих будущим учителям музыки осуществлять самостоятельный поиск знаний путем разрешения проблемных ситуаций.

Формирование коммуникативных и управленческих умений и навыков осуществляется во всех видах хормейстерской деятельности, включая хормейстерский анализ произведения, написание репетиционного плана, вокально-дирижерскую работу над хоровыми партиями. Хормейстерский анализ произведения включает выявление коммуникативных связей (между художественным образом и средствами музыкальной и хоровой выразительности, между воплощением образа произведения и дирижерскими средствами регулирования вокально-хорового звучания), прогнозирование вокально-технических трудностей при разборе хорового произведения. Репетиционный план предполагает планирование занятия, постановку задач на каждый этап работы, определение методов и приемов организации, руководства, контроля и коррекции вокально-хоровой звучности, моделирование возможных трудностей на различных этапах работы с хором. Вокально-дирижерская работа над хоровыми партиями предусматривает использование коммуникативных и управленческих умений и навыков, способствующих вариативности дирижерских приемов в зависимости от актуальных в данный момент вокально-исполнительских задач.

Технология организации вокально-хоровой работы включает: интеграцию элементов вокальной и дирижерской исполнительской техники; использование фонопедических разработок (доречевой, речевой и вокальный циклы), обеспечивающих положительную динамику развития голоса и эмоциональной раскрепощенности; контроль, самоконтроль и коррекцию практической работы с хоровым коллективом.

В музыкальной психологии бытует мнение, что формирование музыкально-исполнительского слуха эффективнее осуществляется в постоянной координации с органами голосового аппарата, поскольку, когда в исполнении участвуют сразу два анализатора, уточнение тактильных ощущений происходит быстрее. Это утверждение служит основанием для предположения, что вокально-хоровую работу можно активизировать за счет интеграции вокальной и дирижерской исполнительской техники, так как при условии одновременности вокализации и дирижирования процесс выработки дирижерских движений, адекватных звучанию, ускоряется.

Результат интеграции вокальной и дирижерской техники – усвоение реальных навыков отражения в дирижерских движениях вокальной моторики певца хора. С целью формирования данных умений и навыков используются проблемные задания, состоящие из трех разделов, отражающих основные способы вокально-дирижерской передачи информации исполнителям: а) вербальное описание; б) вокальная иллюстрация; в) дирижерское отображение.

Далее следует подготовка к практической работе с хором над: интонированием нотного текста произведения; метрическими и ритмическими особенностями организации музыкального текста произведения; основными видами атаки звука, встречающимися в произведении; характерными для данного произведения видами звуковедения; тембральными красками различных хоровых партий; фразировкой и певческим дыханием; динамикой хоровой звучности; дикционными особенностями произношения литературного текста произведения и т.д.

На данной стадии эффективны проблемные ситуации неожиданности, конфликта, предположения, опровержения, несоответствия, неопределенности, которые вырабатывают интерпретаторскую концепцию, что способствует возникновению особой психологической ситуации со-музицирования дирижера и коллектива.

Практика показывает, что интеграция вокальной и дирижерской техник может весьма эффективно влиять на формирование и развитие вокальной культуры хора не только в процессе его тренировки посредством вокально-технических упражнений, но и в процессе разучивания и концертного исполнения художественного произведения. Причем, наличие эффекта воздействия дирижерской техники на вокальную моторику певцов на уровне подсознания позволяет делать этот процесс наиболее оптимальным, не отвлекая внимания исполнителей от решения более важных – художественно-образных задач музыкального исполнительства.

В технологии используются фонопедические циклы развития голоса В.В. Емельянова: а) доречевой, состоящий из сигналов доречевой коммуникации, т.е. шумовых и звуковых упражнений, активизирующие работу ротоглоточного рупора, дыхания, гортани и т.п.; б) речевой, состоящий из артикуляционных, дикционных и регистровых упражнений, которые активизируют работу над дыханием, звукообразованием, регистрами, дикцией, артикуляцией и т.п.; в) вокальный, состоящий из вокально-хоровых упражнений, способствующих развитию голоса в грудном, головном и смешанном регистрах, работе над строем, ансамблем и т.п.

Контроль, самоконтроль и коррекция практической работы с хоровым коллективом включают в себя: реагирование на ожидаемые изменения ситуации; реагирование на наступившие изменения в ситуации; реагирование на ошибки. Самоконтроль может проводиться с использованием протокола, где фиксируются различные психолого-педагогические аспекты вокально-хоровой работы: установление коммуникативных связей (педагог – хоровое

произведение, хоровое произведение – хоровой коллектив, хоровой коллектив – ученик, ученик – хоровой коллектив); перцептивные умения и навыки (расположить к себе, вызвать симпатию, сосредоточиться на самом себе, своей деятельности и т.п.); вербальные умения и навыки (конкретность, логичность, своевременность речевых замечаний и т.п.); невербальные умения и навыки (соответствие дирижерского жеста хоровому произведению и вокальному исполнению, мимики хормейстера информационным значениям дирижерской техники и т.п.); планирование занятия (диагностика, постановка цели, прогнозирование); организация вокально-хорового процесса; руководство вокально-хоровой работой; контроль за собственной деятельностью; использование интеграции специальных (дирижерско-хоровых, вокальных и музыковедческих) и общих (педагогических и психологических) знаний и умений; использование интеграции музыковедческих и специальных дирижерских знаний, умений и навыков; использование интеграции теоретических знаний, полученных на предметах дирижерско-хорового цикла.

Таким образом, использование технологии реализации педагогических возможностей вокально-хоровой работы в профессиональной подготовке учителя музыки коррелирует со стандартами и критериям WorldSkills в компетенции «Преподавание музыки в школе».

#### **Список литературы:**

1. Арчажникова Л.Г. Подготовка учителя к профессиональной деятельности // Сов.педагогика. 1986. №4. С.91-95.
2. Ержемский Г.Л. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. – М.: Музыка, 1988. – 96 с.
3. Немыкина И.Н. Основы музыкальной педагогики: Учеб. Пособие / Урал.гос.пед.ин-т. – Екатеринбург, 1993. – 98 с.
4. Талызина Н.Ф. Контроль и его функции в учебном процессе //Педагогика. – 1989. – №3. С. 11 – 16.

5. WS Компетенция «Преподавание музыки в школе» 2018. – Режим доступа: <http://www.kpk1.ru/wsr/ws-kompetentsiya-prepodavanie-muzyki-v-shkole>

**Петченко Анатолий Федорович,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкознания  
и инструментального исполнительства.

**Петченко Людмила Викторовна,**  
старший преподаватель кафедры пения и дирижирования.  
*Институт культуры и искусств ГОУ ВПО «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»,  
г. Луганск, Луганская Народная Республика.*

## **ВОКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕПЕРТУАР В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Дисциплина «Изучение педагогического репертуара школ искусств и колледжей» входит в блок профессиональных дисциплин учебного плана подготовки студентов по направлению «Музыкознание и музыкальное исполнительство» профиль подготовки «Музыкальная педагогика».

Целью освоения дисциплины является подготовка студента к самостоятельной педагогической деятельности в школе или колледже через формирование репертуарной программы обучения для учащихся, владения современными методами вокальной работы с детьми.

«Изучение педагогического репертуара» – одна из тех дисциплин, которая призвана воспитывать всесторонне развитого учителя музыки, владеющего умениями и навыками преподавателя пения как непосредственно на уроке, так и в условиях внеклассной работы.

Правильный выбор репертуара является одной из самых важных задач в обучении будущего учителя музыки. Процесс подбора репертуара требует от будущего педагога знаний в области детской психологии, возрастных

особенностей развития детского голоса и методики работы по развитию голосового аппарата и музыкальности ребёнка.

Педагогический репертуар – это совокупность музыкальных произведений, направленных на формирование певческих навыков. К учебному репертуару относятся дидактический материал (распевки, каноны, вокализы) и художественные произведения. Учебный репертуар должен подбираться в зависимости от решаемых на данном этапе обучения задач и соблюдения обучающей и развивающей функций. Поэтому он включает большое количество упражнений, направленных на формирование тех или иных профессиональных певческих навыков.

Базовым принципом подбора репертуара является принцип постепенности или последовательности обучения и развития. Поэтапное усложнение репертуара влияет на правильное развитие голосового аппарата и музыкальности обучающегося. На этом принципе основаны все репертуарные списки учебных программ и методических пособий.

Общим требованием при подборе репертуара является внимание к текстам песен. Студенты вуза успешно осваивают иностранные языки, что даёт возможность разнообразить репертуар песнями зарубежных исполнителей, чаще всего англоязычных и итальянских.

Подбор репертуара должен осуществляться с учетом голосовых данных студента (тембральной окраски голоса, диапазона), его технических и художественных возможностей на настоящий момент, педагогических задач по развитию тех или иных профессиональных качеств по отдельности и профессионализма в целом.

Репертуар в процессе обучения вокальному искусству должен подбираться на основе соблюдения принципов доступности, постепенного повышения уровня сложности, баланса упражнений и художественного материала, индивидуального подхода к студенту. Грамотный подбор



репертуара является важнейшим и основополагающим фактором успешного учебного процесса.

Важнейшая задача педагога – увлечь, заинтересовать студента. В процессе выбора репертуара педагог должен кратко охарактеризовать предлагаемый материал, рассказать об особенностях этой песни, ее образе, исполнительских нюансах, остановиться на ее технических и выразительных сложностях. Хорошим стимулом является ознакомление студента с эталонной исполнительской версией данной композиции в исполнении педагога или в записи.

Процесс создания образа песни включает в себя работу над звуком, дикцией, дыханием, актерским мастерством и многим другим.

Главная задача начального этапа работы над песней – выучить мелодию. С целью выравнивания тембрового звучания, достижения кантилены, ровного, без скачков, звукоизвлечения, используется вокализация песни на какой-либо слог или гласную.

В работе над чистотой интонирования применяют метод вычленения отдельных трудных интонационных оборотов в специальные упражнения и исполнение их в различных тональностях; повторение отдельных звуков за инструментом; смена тональности в процессе разучивания и исполнения песни с целью поиска наиболее удобной тональности для пения; пение без музыкального сопровождения.

При прочтении текста песни нужно проанализировать, где встречаются самые сложные места с точки зрения дикции. Предлагаемый способ их проработки – проговорить, как стихотворение или как скороговорку. Слова при этом должны звучать четко и разборчиво. Дополнительные сложности возникают, если исполняемая песня написана на иностранном языке. Тогда необходимо не только запомнить каждое слово, но и нюансы его произношения, для этого может потребоваться помощь специалиста по иностранным языкам.

Выразительная декламация текста песни является эффективным приёмом развития образного мышления, который помогает в работе над дикцией и способствует выразительности исполнения. Вначале задача состоит в том, чтобы брать дыхание как можно чаще, в каждой паузе. В местах, где нужно брать дыхание, делаются пометки в нотах. Затем применяется приём произношения текста песни активным шепотом на крепком выдохе, что вызывает ощущение опоры на дыхании, активизируя дыхательную мускулатуру.

Дисциплина «Изучение вокально-педагогического репертуара ДМШ, колледжей» готовит студентов к самостоятельной деятельности в качестве специалиста широкого профиля – учителя музыки, вокального педагога, дирижёра хора и концертмейстера для работы с детьми. Поэтому он тесно связан с инструментальными дисциплинами «Основной инструмент», «Дополнительный инструмент» и «Концертмейстерский класс», в освоении которых важным разделом является формирование умений пения под собственный аккомпанемент.

Обучение навыкам аккомпанеента включает изучение школьного репертуара (вокального, хорового, хореографического сопровождения); овладение навыками аккомпанирования солисту, собственному пению; чтения с листа; транспонирования; игре по слуху, гармонизации мелодии; переложения и аранжировки произведений школьного репертуара.

Формирование навыков аккомпанеента у студентов непосредственно связаны с умениями подбора по слуху. «Подбор аккомпанеента на баяне на слух – это реализация музыкально-слуховых представлений в двигательных действиях» [1, 170].

Одним из видов работы по развитию умения аккомпанировать является навык чтения с листа (зрительное восприятие текста), то есть «слышание» музыки глядя в ноты, без инструмента, не касаясь клавиатуры инструмента. Здесь речь идет о развитии внутреннего слуха, без которого последующее

формирование музыканта-профессионала невозможно, как подчёркивал академик Б.М. Теплов [3, 304]. Студент должен уметь воспроизводить звуковые образы на основе их записи, представлять и слышать то, что написано, что он видит в нотах. Лишь после возникновения в сознании ассоциаций между «слышанием», звучанием текста внутренним слухом и кинестезическими представлениями о движениях рук и пальцев по клавиатуре инструмента, которые нужны для воплощения задуманного звучания, следует приступать к третьему этапу – исполнению. Такой путь является единственно верным к самоусовершенствованию навыков чтения и игре нот с листа. Быстро и правильно читает с листа лишь тот, кто «слышит» эти ноты сразу.

Основу музыкально-слуховых представлений составляют понятия звуковысотности и метроритма. Это взаимосвязанные компоненты. Базируясь на мелодике, метроритмические представления имеют специфические особенности. Метроритм в процессе исполнения на баяне требует особых методических средств. На баяне, как правило, сильная доля такта исполняется левой рукой на основном или вспомогательном рядах клавиатуры, поэтому следует воспитывать четкое ощущение сильной доли, метрической пульсации в партии левой руки.

Важным элементом умения аккомпанировать является владение навыком транспонирования. В работе с детьми часто возникает необходимость менять тональность исполнения песен, учитывая возможности и состояние голосового аппарата учеников. Главным условием усвоения навыков транспонирования является знание гармонии, умения применять эти знания на практике. Баян обладает некоторыми конструктивными преимуществами перед другими инструментами для выполнения транспонирования. Исполнение гармонического аккомпанемента в партии левой руки облегчается идентичной аппликатурной позицией, одинаковой во всех тональностях.

Обобщая все вышеизложенное, можно сформулировать следующие методические рекомендации для формирования умений «Исполнения педагогического репертуара»:

1. Учебный репертуар должен включать соответствующий задачам и уровню сложности дидактический материал (упражнения, вокализы) и художественные образцы.

2. Выбранный материал должен нравиться студенту и быть интересным в художественном плане, чтобы стимулировать к дальнейшей (после учебной) работе над ней.

3. Репертуар должен подбираться, исходя из принципов постепенности и последовательности, доступности, сочетания технического и художественного в воспитании вокалиста.

4. Подбор репертуара должен осуществляться на основе индивидуального подхода, с учетом особенностей характера отдельного студента, его технических и выразительных возможностей, педагогических задач по развитию тех или иных профессиональных качеств, а также его предназначенности (учебной, экзаменационной, концертной).

5. Освоение выбранного репертуара должно происходить последовательно, включая в себя: работу над мелодией, дыханием, дикцией и текстом на начальном этапе; творческую работу; обобщающий и контрольный этапы.

Только при этих условиях репертуар будет способствовать техническому и художественному развитию исполнителя и поможет ему достичь высокого уровня развития своих профессиональных качеств.

#### **Список литературы:**

1. Давыдов Н.А. Исполнительское музыкознание. Энциклопедический справочник / Давыдов Н.А. – Луцк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2010. – 400 с.

2. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению: Учебное пособие для студентов пед. институтов / А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. – Т. I. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-209.

**Пиджоян Кероп Вагишевич,**  
председатель цикловой комиссии  
отделения духовых и ударных инструментов.  
*ГОбПОУ «Елецкий государственный колледж искусств  
имени Тихона Николаевича Хренникова», г. Елец, Россия.*

## **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В ДМШ**

Проблема сохранения здоровья детей становится из года в год одной из наиболее острых и актуальных, волнующих психолого-педагогическую и медицинскую общественность. Общая картина ухудшения здоровья детей заставляет все чаще обращать внимание на так называемые «здоровьесберегающие технологии», использование которых позволяет решать задачи сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения. Наряду с различными методами арт-терапии, музыкальные занятия, являясь важным звеном в данной технологии, способны положительно влиять на общее самочувствие, на поведенческие реакции, настроение, работоспособность детей. Занятия музыкой, игра на музыкальных инструментах способны оказывать благотворное влияние как на их физическое, так и психическое здоровье в целом.

Стоит отметить, что на современном этапе наблюдается устойчивый интерес к обучению детей в музыкальной школе на духовых инструментах и многие родители традиционно предпочитают начинать его в возрасте 6-7 лет.

В психолого-педагогической литературе данный возраст обозначен как старший дошкольный. Значительные изменения происходят в этот период в физическом развитии ребенка, в регуляции его высшей нервной деятельности, расширяются интеллектуальные возможности. Становятся более совершенным такие психические процессы как память, воображение; внимание характеризуется большей устойчивостью, развиваются познавательные процессы, совершенствуется речь, старший дошкольник испытывает потребность в различных коммуникациях.

Именно на этом этапе у него постепенно формируется готовность к обучению, к восприятию большего объема различной информации. В этом возрасте родители уже могут отмечать определенные интересы и предпочтения в увлечениях своих детей. Грамотный, опытный педагог выстраивает траекторию обучения с учетом всех физиологических, психологических, возрастных изменений, происходящих с детьми этого возраста.

Отдавая предпочтение духовым инструментам, родители справедливо надеются не только на музыкально-эстетическое развитие ребенка, на формирование основ музыкально-творческой деятельности, но и на улучшение самочувствия детей, на устранение определенных проблем, связанных с дыхательной системой и на общий оздоровительный эффект. Отметим, что в последнее время увеличилось количество исследований, посвященных вопросам и проблемам положительного, благоприятного влияния музыкальных занятий на физическое и психологическое состояние человека. Укрепляя и оздоравливая дыхательную систему, занятия на духовых инструментах рекомендованы при частых (хронических) бронхитах, астме, других проблемах с дыханием.

Как известно, к духовым инструментам относятся флейта, гобой, кларнет, саксофон и др. Все они отличаются формой, строением, тембровым звучанием, но всех их объединяет то, что музыкальный звук извлекается посредством воздушного потока.

Традиционно обучение детей 6-7 лет на духовых инструментах рекомендовано начинать с освоения блок-флейты и лишь к 8-9 годам ребенок может выбирать – на каком инструменте ему продолжать обучение. Отметим тот факт, что возрастные ограничения связаны с физиологическим развитием ребенка, с готовностью всех систем к определенным нагрузкам, которым подвергается организм обучающегося. Таким образом, время перехода на «взрослый» духовой инструмент каждого ребенка определяется индивидуально и во многом зависит от его физиологической готовности, физического развития, а также состояния здоровья.

В основе процесса организации обучения детей старшего дошкольного возраста – опора на общедидактические принципы (учет возрастных и индивидуальных особенностей, последовательности и систематичности, доступности, наглядности, прочности усвоения знаний, умений и навыков и др.), методы обучения (рассказ, беседа, иллюстрация и демонстрация и др.).

На первых уроках педагог знакомит ученика с устройством инструмента, постигаются азы нотной грамоты, в процесс обучения включаются различные дыхательные упражнения. В соответствии с возрастом обучающихся, данные сведения должны преподноситься педагогом четко, доступно, понятно и наглядно.

Далее ребенок осваивает постановку амбушюра, знакомится со способом звукоизвлечения. Особое внимание на начальном этапе обучения педагог должен сосредоточить на достижении четкой атаки звука языком. Освоив правильное извлечение так называемых «длинных» нот, можно переходить к изучению аппликатуры на инструменте, знакомить с постановкой рук и т.д. Овладение начальным диапазоном позволяет педагогу заниматься с обучающимся разучиванием несложных пьес, упражнений, этюдов, доступных для понимания и исполнения. С течением времени, освоение всего диапазона инструмента позволит исполнять более сложный репертуар. Данные занятия положительно влияют и на физическое развитие старшего дошкольника, так

как активизируется не только органы, но и многие группы мышц. Важный и обязательный этап в процессе освоения духового инструмента – работа над «звукоизобразительностью», включающей такие компоненты-составляющие, как работа над артикуляцией (интонация, динамика, штрих) и работа над дыханием и его развитием [2].

Используя смешанный или грудно-брюшной тип дыхания, у исполнителя на духовых инструментах активно задействованы межреберные мышцы, которым необходимо достаточно раздвигаться для того, чтобы сделать полноценный вдох. Диафрагма опускается, в этом случае, и легкие наполняются воздухом, образовавшийся воздушный столб контролируется работой пресса и губ [2]. Таким образом, во время занятий на духовом инструменте исполнитель учится контролировать сразу несколько действий: дыхание, исполнение мелодии, звуковедение и т.д.

Помимо развития музыкальности, музыкальных способностей, становления музыкально-эстетической культуры личности, занятия на духовом инструменте (как, впрочем, и на другом музыкальном инструменте) способствуют развитию пространственного мышления, определенных математических, логических способностей, воспитанию волевых качеств ребенка и самостоятельности.

#### **Список литературы:**

1. Квашнин К.А. Вопросы методического обучения игре на духовых инструментах: учебное пособие/ Квашнин К.А.: Нижегород. гос. консерватория (академия) им. М.И. Глинки. – Н.Новгород, 2014. – 100 с.
2. Махова А.И. Исполнительское дыхание как компонент формирования звукоизобразительности музыканта-духовика / А.И. Махова // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: Сборник материалов к 9-й международной научно-практической конференции, 22 ноября 2015 г. – Махачкала: Апробация. – 2015. – С. 77-80.



**Родин Виктор Андреевич,**  
профессор, Почетный 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.*

## **ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В РАБОТЕ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ**

Заявленная тема многоаспектна: она связана со всеми формами работы в инструментальном классе в учебных музыкальных заведениях всех уровней – школе, колледже, вузе. Использовать музыкально-теоретические знания при работе в инструментальном классе очень важно, так как они являются фундаментом для работы исполнителя. Сегодня работа преподавателя-исполнителя в школе, колледже, вузе очень разнообразна. Это ведение урока, иллюстрация лекций и участие в школьных праздниках, организация концертов и внешкольных культурных мероприятий. Как правило, в них участвуют и преподаватели, и учащиеся-исполнители. Такая многоплановая работа требует от них владения многожанровым и многостилевым инструментальным репертуаром. А это, в свою очередь, делает необходимым повышение эффективности работы в инструментальном классе: именно в его стенах учащиеся и будущие специалисты научаются оптимальным формам работы с музыкальным текстом. А это является необходимым условием и важным средством накопления исполнительского репертуара, его расширения.

Личный опыт работы в музыкальной школе, колледже, вузе показывает, что немаловажную роль в этом процессе играет использование эскизной формы работы. Остановимся на ней подробнее.

Особенность эскизной формы работы состоит том, что она универсальна: с нее начинается ознакомление с любым произведением – сольным, ансамблевым, оркестровым. Об этой форме работы как об очень важной говорилось в трудах многих известных педагогов-музыкантов, в частности, Л.А. Баренбойма, Г.М. Цыпина и др. Эти авторы отмечают, что эскизная форма работы является специфической, промежуточной между чтением с листа и завершением процесса освоения музыкального произведения и не предполагает доведения исполнения до уровня «отточенности».

Но вместе с тем необходимо отметить, что она непременно опирается на некоторую предварительную и достаточно длительную – 3-4 часа – работу за рамками индивидуального занятия, в которую целесообразно включить ознакомление с историческими сведениями о композиторе и произведении, определение образного строя сочинения и его анализ с позиций теории музыки и исполнительства с опорой на опыт ведущих исполнителей и педагогов, обобщенный в их научно-методических работах, статьях, исследованиях. Здесь следует оговориться: в музыкальных школах на этом этапе работы участие преподавателя исполнительского класса весьма значительно. Оно может и будет уменьшаться только на последующих этапах обучения – в средних и высших учебных музыкальных заведениях – по мере накопления учащимся знаний в области теории и истории музыки

Итак, эскизное освоение музыкального произведения рекомендуется начинать со знакомства в общем плане с творчеством композитора, историей создания произведения (с какими фактами истории и биографии композитора оно связано).

Затем целесообразно определить музыкальную образность. Для этого нужно ученику и преподавателю слушать сочинение, которое предстоит эскизно освоить в инструментальном классе (желательно неоднократно с прослеживанием исполняемой музыки по нотам), «вжиться» в его образный строй, проследить изменения в развитии музыкальных образов, настроений и

т.д. В музыкальной школе уместно беседовать с учащимся о содержании осваиваемого музыкального произведения. Эта форма общения с учащимся дает преподавателю возможность при необходимости корректировать ход беседы, задавать ей нужное русло, обращать внимание на важные моменты в содержании музыки – фразировка, динамика, штрихи и т.д.

Затем учащемуся рекомендуется дома осуществить беглый просмотр текста произведения – попробовать насколько позволяют возможности поиграть эскизно осваиваемое произведение самому. Одна из основ этой работы – слуховые впечатления учащегося, полученные при неоднократном прослушивании произведения вместе с преподавателем в классе. Следующий шаг в эскизной форме работы – углубленный, анализ музыки (жанр, фактура, используемые лады и тональности, гармонии и их последования, тональный план, форма, каденции, кульминация и т.д.) адаптированный к возможностям учащегося. Здесь, конечно, слово предоставляется преподавателю, который, например, может еще и отметить наиболее интересные и сложные места в гармоническом развитии и архитектонике музыкального текста.

Этот краткий музыковедческий анализ (подчеркнем – этот анализ должен быть кратким!) – основа для анализа исполнительского, включающего в себя определение в общих чертах аппликатуры, штрихов, техники исполнения, темповой и динамической палитры и т.д.

Ценность таким образом выстроенной эскизной формы работы в том, что она позволяет максимально интенсифицировать освоение музыкального произведения в инструментальном классе.

Однако на практике очень часто процесс освоения музыкального произведения начинается не с эскизной работы, а с традиционного освоения одного за другим построений музыкального текста. Такая работа, как правило, «механистична», связана с многократными повторениями одного и того же материала, сопряжена прежде всего с разнообразными техническими упражнениями. Обозначенный подход связан в основном с техникой владения

инструментом, сужением спектров интеллектуальной деятельности исполнителя. А это неизбежно снижает уровень занятия и позволяет определить форму его проведения и содержание как неоптимальные.

Нельзя не отметить и тот положительный факт, что при эскизном освоении произведений учащийся накапливает разнообразные музыкальные впечатления, факты, ситуации в гораздо большем объеме, чем при использовании традиционных приемов на начальном этапе работы, о которых только что было сказано. Отметим также, что усвоение материала такого объема при быстрых темпах его прохождения является необходимым условием оптимизации и интенсификации учебного процесса в инструментальном классе.

Эскизная форма работы привлекательна еще и потому, что позволяет школьнику ознакомиться с большим количеством произведений разных эпох и стилей. А это чрезвычайно важно для накопления музыкального багажа. Подчеркнем, что постоянное обращение к эскизной форме работы позволяет постепенно формировать умение оперативно решать исполнительские задачи, быстро ориентироваться в фактурных особенностях и сложностях текста, что в музыкальной школе важно в старших классах и особенно важно для тех учащихся, которые собираются поступать в музыкальные колледжи.

Эскизное знакомство с материалом может быть рекомендовано в качестве одной из обязательных форм работы в индивидуальном классе, но не единственной формой, а сбалансированной с другими видами деятельности в процессе формирования и развития исполнительских навыков учащегося.

Есть основания полагать, что оптимизация и интенсификация обучения в инструментальном классе ДМШ и ДШИ возможна, в частности, с применением обозначенного подхода к эскизной работе. Только в этом случае она становится необходимым условием формирования важных качеств исполнителя, позволяет в ходе его подготовки выйти за узко технические рамки преподавания и максимально приблизить содержание и формы работы в индивидуальном инструментальном классе к предъявляемым к нему сегодня требованиям:

воспитать музыкально грамотного школьника. А эта цель достижима только в том случае, если знания и умения, приобретенные в музыкально-теоретическом и исполнительском классах, представляют собой нерасторжимый сплав.

#### **Список литературы:**

1. Баренбойм Л.А. Фортепианная педагогика. – Москва: Классика-XXI, 2007. – 190 с.
2. Цыпин Г.М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано. – М.: МГПИ, 1975. – 106 с.

**Рудзик Марина Федоровна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
музыкального образования и исполнительства.

**Рыкова Александра Владиславовна**

магистрантка 1 курса факультета  
искусств и арт-педагогики

*ФГБОУ ВО «Курский государственный  
университет», г. Курск, Россия.*

## **МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЛЮБИТЕЛЬСКОМУ МУЗИЦИРОВАНИЮ НА ФОРТЕПИАНО**

Элементарное музицирование на фортепиано в настоящее время становится все более востребованным россиянами. Меняющееся в положительную сторону ценностное отношение к этому виду творческой деятельности сегодня хорошо просматривается не только в профессиональной среде, но и на уровне жизненных потребностей граждан (самых разных слоев населения). Достойным примером тому является Президент РФ В.В. Путин, который неоднократно (и без всякого смущения по поводу непрофессиональности владения инструментом) публично демонстрировал свои музыкальные достижения. И это далеко не единственный наглядный пример в нашей жизни.

Фортепиано – базовый музыкальный инструмент, который традиционно является одним из наиболее популярных в системе музыкального воспитания. Его возможности безграничны. На фортепиано можно исполнять музыкальные произведения различных жанров. У каждого человека есть потребность в самореализации, и фортепиано может стать отличным помощником в достижении этой цели. Практика показывает, что в любом возрасте можно обучиться игре на фортепиано, познать основы музыкальной грамоты, играть известные мелодии, освоить чтение с листа, навыки ансамблевой игры, овладеть основами аккомпанемента и приобрести необходимые навыки самостоятельной работы.

Для достижения желаемого результата для каждого ученика необходимо подобрать индивидуальное содержание обучения, исходя из его музыкальных интересов и предпочтений. Но, в основу целостного образовательного курса любительского музицирования должна быть положена выверенная закономерная последовательность обучения. Российская фортепианная школа дает нам возможность выстроить универсальный (в плане системы работы с учениками) программно-методический комплекс и разработать педагогически целесообразную систему занятий, которая обусловлена важностью создания условий для развития у учащихся музыкально-творческих способностей, формирования навыков глубокого и чуткого восприятия музыки, инструментального музицирования, музыкально-пластического интонирования и др.

В связи с вышесказанным актуализируется целенаправленное изучение теоретических и методических основ обучения элементарному музицированию на фортепиано. Наше внимание сосредоточено на методике обучения любительскому инструментальному исполнительству, которая позволяет любому желающему в короткие сроки освоить навыки исполнения любимейшей музыки.

Методический подход в обучении определяет способы достижения ожидаемого результата, т.е. совокупность приёмов и операций практического осуществления педагогического процесса. Рассматривая существующие методические подходы к обучению элементарному музицированию на фортепиано, мы обратились к публикациям ряда известных педагогов-музыкантов, разработавших стройные системы формирования навыков любительской фортепианной игры.

Г.М. Цыпин указывает на то, что в основу целенаправленной работы по формированию навыков любительского музицирования на фортепиано должна быть положена концепция развивающего обучения. Интенсивное и всестороннее развитие способностей учащихся в ходе обучения их игре на фортепиано – развитие, трактуемое как специальная, четко определенная цель, – в этом состоит специфика преподавания музыкально-исполнительских дисциплин в педагогических учебных заведениях, она же должна быть учтена и при освоении элементарных навыков музицирования.

А. Николаев (автор-составитель широко известной «Школы игры на фортепиано») отмечал, что педагог должен воспитывать в ученике любовь к музыке и отношение к ней как к искусству, способному передавать различные чувства, настроения и переживания, связанные с явлениями жизненной действительности. Педагогу необходимо обеспечить органическую связь между развитием музыкально-художественного мышления ученика, его музыкального слуха, памяти, чувства ритма и задачами овладения исполнительскими навыками, ознакомлением с музыкальной грамотой.

Более современные методики, к которым можно отнести «Школу-самоучитель» Владимира Михайловича Катанского, включают не только раздел, направленный на техническое освоение инструмента, но и материалы, предназначенные для овладения навыками подбора по слуху, сочинения и импровизации. Рекомендации, предлагаемые В.М. Катанским, помогут начинающему музыканту научиться подбирать на фортепиано любимые

мелодии с аккомпанементом, а также самому сочинять небольшие пьесы. Автор самоучителя дополняет учебно-методическое издание хрестоматией, содержащей музыкальные пьесы разной степени сложности, предназначенные для исполнения в 2 руки, в 4 руки, а также песни для голоса в сопровождении фортепиано. Этот подход, на наш взгляд, в большей мере отвечает запросам исполнителей-любителей.

Интересен для любителей фортепианного музицирования и подход к обучению, предложенный в «Самоучителе игры на фортепиано и синтезаторе» Терри Бароуза. В нем уделяется большое внимание истории клавишных инструментов, знакомству с основами музыкальной грамоты и разными жанрами музыки (блюз и джаз, поп и рок-музыка); приводится много наглядных примеров (фотографии, диаграммы) и список репертуара для ознакомления с тем или иным жанром музыки.

Оригинальным подходом к обучению начинающих исполнителей на фортепиано отличается учебный курс А. Шувалова. Он разработан для всех, кто желает научиться музицировать на инструменте, но в первую очередь рассчитан на учащихся без музыкального опыта. Целью курса является введение обучающихся в общеевропейскую музыкальную культуру путём приобретения ими навыков любительского музицирования. Автор данного курса видит основную задачу в обучении свободному музицированию на клавишных инструментах, т.е. игре популярных произведений и мелодий без нот. Из этого следует, что его подход в большей мере отвечает потребностям современных любителей музыки, заинтересованных в освоении инструмента.

«Первое, с чего следует начать обучение – это познакомить будущего музыканта с устройством самой музыки (мелодия, гармония, ритм), а также с устройством его музыкального инструмента (расположение клавиш, система звукоизвлечения), на котором он эту музыку и будет воспроизводить», – утверждает А. Шувалов [5].



Таким образом, мы находим общие закономерности в системах начального обучения игре на фортепиано, предложенные в методиках разных авторов, в числе которых: воспитание художественного мышления учащихся; развитие их эмоциональной отзывчивости на музыкальные впечатления; знакомство с устройством инструмента и правильной посадкой за ним, с клавиатурой и основами музыкальной грамоты; освоение доступного по сложности музыкального репертуара разных жанров.

Потребность в самосовершенствовании, которую испытывает каждый человек в той или иной сфере деятельности, в каждом случае субъективна, но потребность быть ближе к музыке заложена в нас природой. Первое, что мы можем услышать или ощутить в утробе матери, это звуки. Звуки окружают нас повсюду. Музыка сопровождает нас всю жизнь, являясь, по словам великого русского композитора П.И. Чайковского, «утешением и опорой». Следовательно, общение с музыкой (не только пассивное, но и активное) нам жизненно необходимо. Доказательством этому служат видеозаписи сюжетов с российским президентом В.В. Путиным, музицирующим на фортепиано. Несмотря на свой плотный рабочий график, он все же находит время для любительских занятий, осваивая этот инструмент.

#### **Список литературы:**

1. Барроуз Т. Всё о клавишах. Подробный самоучитель игры на фортепиано и синтезаторе. – М.: Астрель, 2008. – 189 с.
2. Катанский В. Школа. Самоучитель игры на фортепиано. – М.: В. Катанского, 2000. – 208 с.
3. Николаев А. Школа игры на фортепиано. – М.: Музгиз, 1961. – 79 с.
4. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано: учебное пособие для студентов по спец. «Музыка и пение» – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
5. Шувалов А. Фортепианные классы в системе общего образования. Учебный курс «Любительское музицирование». – URL:

<http://www.andreyshuvalov.ru/piano-classes-article> (дата обращения: 06.03.2018).

**Рыбалко Елена Александровна,**  
преподаватель.  
*ГОУ ВПО «Луганский национальный университет  
имени Тараса Шевченко»,  
г. Луганск, Луганская Народная Республика.*

## **ОСНОВНАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ШКОЛА СЕРБИИ: СОДЕРЖАНИЕ И СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Начальный образовательный уровень профессионального музыкального образования в Сербии представляет основная музыкальная школа (серб. Школа за основно музичко образовање – ШОМО). Содержание учебного процесса основной музыкальной школы Сербии определяется рядом государственных документов. Так, например, на основании Закона РС «О начальном музыкальном образовании» №110 – 00 – 26/94 – 02 от 28 июня 1994 г. в образовательный процесс основной музыкальной школы были введены новые учебные планы и программы [1, 3]. Учебный план по шестилетнему музыкальному образованию включал такие дисциплины, как: инструмент и сольфеджио – два часа в неделю (по 70 часов в год); теория музыки – один час в неделю на четвертом году обучения (всего 35 часов); оркестровый класс, камерная музыка в течение четырех – шести лет по два часа в неделю (70 часов в год).

Согласно Закону РС «Об основах системы образования и воспитания» № 72 от 11 сентября 2009 г. Национальный Образовательный Совет принимает Закон о программном обеспечении для основных музыкальных школ № 601 – 00 – 33/47 от 15 июня 2010 года [2, 2]. В статье 1 содержится информация об основных планах и программах для шестилетнего, четырехлетнего и

двухлетнего срока обучения, которые реализуются в рамках двух учебных циклов (первый цикл – I – III классы, второй цикл IV – VI классы).

Направления учебно-воспитательной работы остаются неизменными: изучение музыкально-теоретического цикла, в основу которого положены национальные произведения, ознакомление с творчеством сербских композиторов, народно-инструментальными традициями балканских стран; практический цикл, который содержит коллективную музыкально-творческую практику (хор и оркестр) и индивидуальные занятия на инструменте. Количественная норма учебных часов составляет 45 минут для всех дисциплин, за исключением занятий по вокальному исполнительству, продолжительность которых – 30 минут [2].

Для основной музыкальной школы были определены принципы формирования отделений, согласно которым обязательными направлениями в музыкальном обучении являются: классическое, которое представлено отделением классической музыки, и отделение сербского традиционного пения и игры [2, 6]. Реализация в основной музыкальной школе дополнительных направлений музыкального образования и воспитания (по выбору учащихся) осуществляется на дополнительных отделениях – изучения ранней (старинной) музыки, народной музыки (фольклор) и джаз-музыки [2, 6].

На отделении классической музыки (серб. Одсек за класичну музику) в рамках шестилетнего начального музыкального обучения учащимися осваиваются следующие инструменты: скрипка, виола, виолончель, гитара, тамбура Е (струнно-щипковый музыкальный инструмент типа лютни), тамбура А-бас, мандолина, арфа, фортепиано, гармоника и флейта.

На протяжении четырехлетнего музыкального обучения в начальной музыкальной школе учащиеся овладевают такими инструментами, как: контрабас, ренессансная (малая) арфа, гобой, кларнет, фагот, саксофон, труба, тромбон, горн, туба, а также мембранофоны (группа ударных инструментов) – добош, тимпани, ксилофон, виброфон, маримба. В рамках

двухлетнего начального музыкального обучения на отделении классической музыки (начальная музыкальная школа) учащимися изучается программа сольного пения.

Содержанием обучения на отделении сербского традиционного пения и игры на народных инструментах (в рамках четырехлетнего обучения основной музыкальной школы) является ознакомление учащихся со струнными (гусли – от однострунных до трехструнных, всеми разновидностями тамбуры) и духовыми инструментами (фруле, дудуке, двойнице, окарине, шупельке, гайде (волынке), кавале, дипеле др.).

Следует отметить, при зачислении в основную музыкальную школу, учащиеся проходят подготовительный курс продолжительностью два года. В первый подготовительный класс учащихся принимают в возрасте от 7 до 9 лет. По окончании подготовительного первого года обучения все учащиеся обязательно проходят прослушивание, на котором исполняют технические упражнения. Во втором подготовительном классе учебная программа содержит технические упражнения и несколько различных по характеру музыкальных произведений, в зависимости от выбранного инструмента. По окончании курса учащийся зачисляется в первый класс основной музыкальной школы.

Таким образом, анализ содержания и организации учебного процесса в основной музыкальной школе Сербии позволяет прийти к выводу о том, что, осуществляемое музыкальное образование и воспитание учащихся направлено на их подготовку к дальнейшему профессиональному обучению в средней музыкальной школе (колледже).

#### **Список литературы:**

1. Наставни план и програм за основно музичко образовање и васпитање // Службени гласник Републике србије. – Бр. 6. – Београд: Штампарија «6 октобар», 1994. – 80 с.
2. Закон о основама система образовања и васпитања // Службени гласник Републике Србије. – №.72. – Београд : НИП «Политика», 2009. – 307 с.

[Электронный ресурс]. – Режим  
доступа: [https://www.msdenkeno.edu.rs/download/plan\\_oms2010.pdf](https://www.msdenkeno.edu.rs/download/plan_oms2010.pdf) – Загл. с  
экрана. – Яз. Сербский [Дата обращения 18.02.2019].

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

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ РУССКОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ**

Формированию культуры личности будущих учителей сегодня оказывается большое внимание со стороны государства. Разработаны ряд документов, в которых прописаны требования к профессиональной подготовке учителя и уровню его культуры в целом. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в ФГОС отражены требования к духовно-нравственному воспитанию обучающихся, к знанию национальной культуры и расширению их общего культурного кругозора. Однако, на наш взгляд, в образовательном процессе недостаточно используется потенциал русской духовной музыки в формировании культуры личности будущих учителей музыки.

Анализ философской и психолого-педагогической научной литературы помог дать обобщенное определение понятию «культура». При всем своем многообразии толкований, термин «культура» содержит в себе ряд общих позиций, которые определяют культуру как природу, преобразованную человеком, как совокупность идей и образов, которым приписывается особая ценность. Н. К. Рерих определил культуру как источник благородства духа, человеческого достоинства, взаимного доверия и сотрудничества [8]. В большой советской энциклопедии «культура» представлена как совокупность достижений человечества в исторически определённом уровне развития

общества и человека, которая выражается в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [2]. В целом, культура рассматривается как деятельность человека, направленная на создание чего-то нового. Таким образом, культура понимается через деятельность человека и может выступать одной из составляющих, направленных на преобразование общества и определяющих его будущее. Культура связана с деятельностью человека и, следовательно, неразрывно связана с личностью человека. Личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, являются и определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих. В понятии «личность» отражается ряд характеристик человека как социального существа, такие как: темперамент, задатки и способности, направленность (мотивация), характер, статус и роль в обществе. В это же понятие включают волю и чувства [5]. Многие исследователи (Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, В.А. Славенкин, Е.Н. Шиянов) рассматривали личность как субъект деятельности, отношений и развития [9]. Е.В. Бондаревская отмечает, что ядром культуры личности человека являются субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности и духовности [3].

Культура личности предполагает постоянное пополнение знаний, следовательно, процесс, направленный на формирование культуры личности студента осуществляется в учебной деятельности, которая и направлена на получение новых знаний. По мнению Мижерикова В.А, «культура личности формируется в процессе обучения и воспитания, под влиянием окружающей нас среды, а также в личной потребности совершенствования и развития»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. – М., 2005 255 с. с.21

Таким образом, культура личности складывается из знаний, умений, ценностных ориентаций и потребностей.

Нами выявлена связь между формированием культуры личности студента-музыканта и роли русской духовной музыки в этом процессе, а также использованием ее воспитательного и образовательного потенциала, так как русская духовная музыка представляет собой уникальный тип музыкальной культуры. Ее воздействие на слушателя необычайно велико и может быть педагогически использовано в развитии профессиональных и личностных качеств будущего учителя. По мнению С.П. Барковской, одним из возможных путей формирования профессиональных и личностных качеств будущего педагога-музыканта, является приобщение его к национальной музыкальной культуре в контексте изучения именно русской духовной музыки [1].

В широком смысле слова понятие «духовная» включает в себя и светскую и религиозную музыку, в узком – только религиозную. В работе «Богословские основы церковного пения» русский ученый, философ и богослов В.Н. Лосский (1903-1958) отмечал, что «...Музыка призвана служить именно слову, связанному со Словом Божиим», чем подчеркивал духовную составляющую музыки [7]. Профессор и протоиерей Глеб Каледа о церковной музыке пишет следующее: «Церковная музыка – музыка серьезная, обращенная от Церкви к глубинам души человеческой... ее напевы как, и слова молитвы, выражают многообразие чистых человеческих чувств, им чужда страстность мира сего и плотская чувственность»<sup>2</sup>. И в то же время о светской музыке он говорит: «Мы не отрицаем светскую музыку, музыкальному человеку, который живет в современном мире, светская музыка необходима для выражения многих чувств и настроений, но она должна быть возвышенной, расширяющей, очищающей душу, а не загрязняющей ее»<sup>3</sup>. В качестве примера глубоко религиозного содержания произведения светской

---

<sup>2</sup>Каледа Глеб, прот. Домашняя Церковь. – М., 2001.

<sup>3</sup> Там же.



музыки отец Глеб Каледа называет оперу Римского-Корсакова «Сказание о невидимом граде Китеже и деве Февронии», в основе которой лежит сюжет легенды конца XVIII века о граде Китеже и сказание о св. Февронии Муромской. Образы духовной музыки отражены в произведениях выдающихся русских композиторов: М.И. Глинки, П.И. Чайковского, Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, С.В. Рахманинова, С.И. Танеева, Г.В. Свиридова, А.Д. Кастальского и многих других. Русская духовная музыка является неотъемлемой частью всей русской культуры, она сыграла огромную роль в формировании классической музыки XIX века. Так, М.И. Глинка называл ее «прародительницей» симфонической музыки, С.В. Рахманинов во «Всенощном бдении» и «Литургии» творчески переосмыслил традиционное духовное наследие.

Работа по обеспечению формирования культуры личности студентов-музыкантов педагогического вуза, осуществляется посредством учебной и внеучебной деятельности. Преподавателями кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания ЯГПУ им. К.Д. Ушинского осознанно используется образовательный и воспитательный потенциал русской духовной музыки посредством включения произведений русских композиторов в программы учебных дисциплин. Так, например, в репертуар хора входят произведения русской духовной музыки, среди которых: С.В. Рахманинов «Богородице Дево, радуйся», «В молитвах не усыпающую»; А.Д. Кастальский «Милосердие двери отверзи», «Единородный сыне», «Отче наш», «Трисвятое»; П. Чесноков «Приидите ублажим Иосифа», «Хвалите имя Господне»; П. Динев «Достойно есть». Так же следует отметить в репертуаре произведения духовной музыки современных авторов, такие как: М. Гоголин «Честнейшую Херувим»; С. Екимов «Рождественский гимн», «Колыбельная»; С.И. Смирнов «Ave Maria». Хор активно принимает участие в фестивалях духовной музыки, таких как: международный хоровой фестиваль-конкурс «Петровские дни» (г. Санкт-Петербург), ежегодный межрегиональный хоровой

Сергиевский фестиваль (г. Ростов Великий), хоровой фестиваль имени священника В. Зиновьева (г. Ярославль).

Так же в работе по формированию культуры личности студентов-музыкантов необходимо отметить научно-исследовательскую работу студентов, которая является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего учителя музыки. Например, на открытом университетском конкурсе – выставке «Инновационный потенциал молодёжи» студенты-музыканты представили проект «Основы православной культуры будущего учителя музыки», целью которого и было формирование культуры будущего учителя средствами духовной музыки.

Таким образом, мы считаем, что одним из способов формирования культуры личности студентов-музыкантов является осмысление ценностных духовных смыслов через исполнение хоровых произведений русской духовной музыки. Русская духовная музыка оказывает влияние на сознание и чувства, а также способна вовлекать студентов в нравственно-эстетическую деятельность. Выражая стремление человека к красоте и гармонии, возвышая его чувство и помыслы на протяжении многих веков, духовная музыка рассматривалась как действенное средство воспитания и образования подрастающего поколения.

#### **Список литературы:**

1. Барковская С.П. Духовное восхождение в расширительной коммуникативной среде полилогического освоения русской духовно-музыкальной культуры // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 3636–3640. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85728.htm>
2. Большая Советская Энциклопедия. 3-е издание. – М.: Советская Энциклопедия, 1968-1979.
3. Бондаревская Е.В. Нравственное воспитания учащихся в условиях реализации школьной формы. Учебное пособие – Ростов – РГПИ, 1986. – 120 с.
4. Каледа Глеб, прот. Домашняя Церковь. – М., 2001.

5. Константинов В.В. Методологические основы психологии. Завтра экзамен. – СПб.: Питер, 2010. – 240 с.: ил. – (Серия «Завтра экзамен»)
6. Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. – М., 2005 – 255 с.
7. Одоевский В.Ф. Краткие заметки о характере русского церковного православного пения, с. 477.
8. Русская философия. Энциклопедия. Изд. второе, доработанное и дополненное. Под общей редакцией М.А. Маслина. Сост. П.П. Апрышко, А.П. Поляков. – М., 2014, с. 524-525
9. Сластенин В.А. Общая педагогика [Текст] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, ред. В.А. Сластенин. – М.: Владос, 2002. – 567 с.

**Фалетрова Ольга Михайловна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.  
*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д.Ушинского», г. Ярославль, Россия.*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ МАГИСТРА: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «МУЗЫКОТЕРАПИЯ В ОБРАЗОВАНИИ»**

Коррекционно-реабилитационные возможности музыки широко известны и активно используются в медицине, коррекционной педагогике, логопедии, пренатальном образовании и т.д. Ученые, занимающиеся вопросами музыкальной педагогики, признали возможности музыки в деле сохранения, коррекции психоэмоционального состояния школьников.

Подготовка специалистов, владеющих теорией и методикой использования музыки как средства сохранения, коррекции психоэмоционального состояния школьников, как средства реабилитации личности является особо актуальной. В ЯГПУ им. К.Д.Ушинского накоплен определенный опыт по вопросу подготовки специалистов заявленного уровня. С 2005г. по 2014г для студентов специальности «Музыкальное образование»

был разработан учебно-методический комплект по специализации «Музыка как средство психолого-педагогической коррекции» (500 часов).

Музыкальное образование – это сложная полифункциональная система, которая является частью социальной системы общества и должна быть ориентирована на социальные потребности. Современное музыкальное образование ставит перед вузами задачу подготовки специалиста-музыканта нового уровня мышления и квалификации, способного в полной мере использовать возможности музыки в целях сохранения психоэмоционального здоровья школьников.

Основная профессиональная образовательная программа по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) программы «Музикотерапия в образовании» реализуется в нашем вузе с 2015г, является логическим продолжением всей выше обозначенной работы и единственной в России магистерской программой по обозначенному профилю психолого-педагогического направления.

Профессиональная деятельность выпускника магистратуры состоит в психолого-педагогическом сопровождении общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации средствами музикотерапии; педагогической деятельности; научно-исследовательской работе.

Для овладения магистрами общекультурными компетенциями в общенаучный цикл учебного плана магистерской программы включены базовые фундаментальные научные дисциплины «Философия образования и науки», «Методология и методы организации научного исследования», «Проектирование и экспертиза образовательных систем», «Социальная психология образования» и т.д.

К дисциплинам, углубляющим фундаментальную научную подготовку и обеспечивающим овладение профессиональными компетенциями, относятся «Научные исследования психолого-педагогического направления в области здоровьесбережения», «Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании», «Организация профессиональной деятельности психолого-педагогического направления», «Формирование психологически-комфортной и безопасной образовательной среды».

Дисциплины, устанавливаемые вузом и являющиеся основой осуществления исследовательской работы по проблемам музыкальной здоровьесберегающей и коррекционно-реабилитационной педагогики и психологии: «Анализ данных и интерпретация данных психологического исследования», «Музыкальная психология и психология педагогической деятельности», «Музыка и игра в коррекционной деятельности», «Введение в вокалотерапию», «Музыка как средство коррекции поведенческих девиаций», «Музыкально-педагогическое сопровождение одаренных детей», «Телесноориентированная музыкально-коррекционная деятельность», «Арттерапевтические здоровьесберегающие технологии в образовании», «Теория и методика музыкальной коррекции и социальной адаптации лиц с ОВЗ».

Дисциплины по выбору, закладывающие фундамент для дальнейшего профессионального совершенствования магистранта, в том числе «Духовно-нравственное воспитание средствами музыки», «Инновационные музыкальные здоровьесберегающие технологии», «Музыка как вид искусства», «Психологические тренинги», «Системогенетический подход к анализу развития учебной деятельности на разных уровнях образования», «Менеджмент в музыкальном здоровьесберегающем образовании».

Будущая профессионально-педагогическая деятельность в средних и высших учебных заведениях обеспечивается такими дисциплинами, как «Управление формированием здоровьесберегающей среды в образовательных

учреждениях различных типов и видов», «Экспертная оценка эффективности учебной и профессиональной деятельности».

Практика и научно-исследовательская работа осуществляется на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», ГОУ ЯО «Центр помощи детям», МОУ «Санаторная школа-интернат №6». Магистранты работают с одаренными детьми, со школьниками, имеющими особые возможности здоровья или находящимися в трудной жизненной ситуации; сотрудничают с педагогами, психологами и другими специалистами образовательных учреждений.

Для психолого-педагогического сопровождения особых детей магистранты осваивают различными музыкотерапевтическими средствами, в том числе составляют музыкальные каталоги для корригирующего слушания музыки; осуществляют отбор музыки и составляют сценарные планы для пластических этюдов, двигательных импровизаций и других методов кинезитерапии; используют импровизационное инструментальное музицирование в дуэте с детьми; включают в занятия элементы вокалотерапии, музыкальной драматерапии, терапии самовыражением, ритмотерапии и др.

Отметим, что все магистранты работают в общеобразовательных учреждениях, большинство являются учителями музыки общеобразовательных школ города, остальные – преподаватели музыки в системе дополнительного образования, работают в дошкольных учреждениях.

Научно-исследовательская работа имеет важное значение для формирования исследовательских компетенций магистров. Высокий уровень овладения этими компетенциями подтверждается участием в работе международных, всероссийских, региональных научно-практических конференций (г. Вологда, г. Казань, г. Москва, г. Петрозаводск, г. Пенза, г. Таганрог, г. Томск, г. Ярославль и др.), проведением методологических и

обучающих семинаров (ежегодный городской педагогический форум, Евразийский педагогический форум г. Ярославль), мастер-классов для педагогов по запросу администрации образовательных учреждений г. Ростов, с. Пречистое, г. Ярославль. Магистранты являются победителями и участниками Ежегодной научной сессии аспирантов и молодых ученых (г. Вологда).

Магистерские исследования имеют практическую направленность и вызывают определенный интерес педагогического и научного сообщества, в том числе: «Преодоление алекситимии у школьников средствами музыкотерапии», «Психолого-педагогические условия социализации детей-инвалидов средствами музыки», «Развитие эмоциональной сферы воспитанников интерната средствами музыкально-двигательной терапии», «Логоритмика в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения».

Таким образом, готовность магистра к профессиональной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации; педагогической деятельности; научно-исследовательской работе обеспечивается освоением магистрантами основной образовательной программы магистратуры «Музыкотерапия в образовании». В разработке программы приняли участие преподаватели кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания, кафедры социальной психологии ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, кафедры гуманитарных дисциплин ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования».

**Федорищева Светлана Павловна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
директор Института культуры и искусств  
*ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»,  
г. Луганск, Луганская Народная Республика.*

## **СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ВОКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

На протяжении развития человеческой цивилизации часто менялось общественное устройство, социально-экономические условия жизни, индустриальный потенциал, системы образования. Неизменным оставалось стремление человека к духовному развитию, к воплощению собственных мыслей и переживаний в звучании голоса.

В окружающем нас мире немало благозвучного. Но лишь человек обладает особым «инструментом», способным придавать эмоционально-смысловую определенность звучанию. Вокальное искусство было и остается одним из главных духовных феноменов в воспитании человечности личности.

Огромное облагораживающее воздействие пения известно с глубокой древности. Многовековой путь развития вокального искусства – от обрядового фольклора и христианского церковного пения, *bel canto* и придворных певческих капелл до музыкально-театрального искусства и домашнего любительского музицирования, – это своеобразная летопись духовной культуры человечества в особой, одухотворенно-поющей форме.

Поющее начало человека, концентрируя в себе на протяжении многих веков реальное и несбыточное, природное и культурное, духовное и материальное, выступает способом самопознания, одной из форм освоения окружающей действительности, непревзойденной по силе проявления меры



истинного в единичном (отдельно взятой личности) и всеобщем (коллективном, хоровом). В вокальном искусстве тысячелетия оставили свой «отпечаток» виде красоты певческого звука, широкой распевной мелодии, выразительных интонаций, эмоционального богатства человеческого сердца, нравственных норм организации общественной жизни, основанных на правдивости, великодушии, доверии и взаимопомощи.

И дело не только в том, что люди поют с незапамятных времен, а скорее в непрерывающейся востребованности и исключительной силе воздействия такой художественно-образной формы воспроизведения действительности. Каждое поколение, глядя вперед, выбирая и определяя свое будущее, неизменно оглядывается назад, чтобы взять с собой самое ценное и необходимое. И в этом самом ценном, достойном существования и продолжения – особо значимое, возвышенное высказывание, идущее от человека к человеку – вокальное искусство.

Пение и одухотворенная человеческая мысль с незапамятных времен воспринимались как единое целое. Вокальное искусство как духовно-звучащее осмысление окружающего мира и есть первооснова человечности, из которой появляется осознанное и непреодолимое желание петь и восполнять духовные силы с помощью вокального начала.

Общеизвестно, что художественный образ в вокальном искусстве имеет характерную особенность – разомкнутые границы воздействия на человека, потому что за сказанным в слове и интонации, пропетым в мелодии, остается произнесенное. И в этой недоговоренности заключается сильнейший источник глубоких, истинно человеческих размышлений, духовных и эмоциональных переживаний, что и порождает эстетическое отношение к действительности, тонкое восприятие красоты звучания человеческого голоса.

Вокальное искусство на современном этапе развития в самых разных жанрах и видах (на театральной и концертной сцене, в фольклорных и эстрадных коллективах и др.) вызывает много размышлений, особенно в плане

сохранения и передачи молодому поколению отечественных традиций, истинного и ложного в проявлении звучащих человеческих чувств. Очевидно, что задушевность, теплота и искренность исполнения вне зависимости от стиля пения «тает», становится редким качеством поющих. Классический репертуар, шедевры вокальной музыки в современной обработке, исполняемые молодыми голосами, зачастую звучат заурядно, лишены вдохновенности и трепетности.

И можно говорить о том, что достаточно успешно осуществляется процесс эстетизации аморализма практически во всех сферах, в большей или меньшей степени касающихся вокального искусства. Как образец, предстают вокальные произведения, не имеющие смысла вообще (ни в плане художественно-образного содержания, ни в способах его воплощения – мелодика, ритм, инструментальное сопровождение и др.). Как искусство преподносится исполнение, лишенное элементарной этики (от ничего не значащих фраз до демонстрации непристойных смыслов и движений). Примером тому служат музыкально-сценические версии классических спектаклей в театрах страны с элементами эротического примитива, множество молодых исполнителей эстрадной песни, огромное количество псевдофольклорных коллективов, детских ансамблей песни и танца, убого подражающих «взрослым» певцам. А ведь вокальное искусство, рожденное потребностью выразить свое отношение к Миру, желанием оставить необычайное людям будущих поколений, на протяжении тысячелетий несло в себе исключительную духовную силу, служило «орудием» в борьбе с несправедливостью и социальным злом, вдохновляло на подвиги, раскрывало сокровенные, лирические стороны человеческой души.

Чтобы противостоять этой повсеместно распространяющейся поющей бездуховности, необходимо пробуждение истинно человеческого желания говорить с миром особым, возвышенным языком искусства. И тогда пение в студенческие годы останется для молодого поколения занятием по «внутренней необходимости», наполненным стремлением выразить себя через звук собственного голоса.

Внутреннее духовно-звучащее начало, как известно, непосредственно управляет своим выявлением. И дело каждого человека не превращать внутреннее состояние души в биологическую функцию голосового аппарата, а сохранить его в своем первоначальном виде.

Как известно, художественный образ вокального произведения является своеобразной формой оценки композиторского образа, выражаемой через соответствующую интерпретацию. Идейно-эмоциональное содержание образа раскрывается в художественно-исполнительской форме и должно проявляться в бережном отношении к наследию предшествующих поколений.

Таким образом, можно говорить о том, что исполнительская интерпретация художественного образа вокального произведения должна основываться на отечественных вокальных традициях. Их передача новому поколению будущих певцов в процессе профессиональной подготовки будет способствовать повышению уровня вокально-исполнительской культуры студентов музыкально-педагогических специальностей.

**Хамзина Ольга Вячеславовна,**  
преподаватель высшей квалификационной категории  
по классу флейты.  
*МБУ ДО г. Рыбинска «Детская музыкальная школа №3»,  
г. Рыбинск, Ярославская область, Россия.*

## **РАБОТА С ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО КЛАССУ ФЛЕЙТЫ**

Профессиональная ориентация – это система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку учащихся к выбору профессии с учетом особенности личности. Главной задачей сегодня является подготовка учащихся к профессиональному и карьерному росту, формированию способности самостоятельно ставить цели и определять этапы их достижения.

Кроме образовательных учреждений работу по профессиональной ориентации учащихся ведут учреждения дополнительного образования.

Дополнительное образование детей – многообразно, разно направленно, наиболее вариативно. Его ценность в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает ребятам в профессиональном самоопределении, способствует в реализации их сил, знаний, полученных в базовом компоненте.

Интересно мнение психолога Г.И. Щукиной, считающей, что активность учащегося проявляется в творческой деятельности и развивается, продвигаясь по различным уровням:

1. Репродуктивно-подражательная активность, при помощи которой опыт деятельности накапливается через опыт другого человека.

2. Поисково-исполнительская активность представляет более высокий уровень, поскольку здесь имеет место большая степень самостоятельности. На этом уровне ребенку нужно принять поставленную задачу и самому отыскать средства ее выполнения.

3. Творческая активность являет собой высший уровень, поскольку и сама задача может ставиться учащимся, и пути ее решения избираются новые, оригинальные.

Обучение игре на флейте развивает творческие способности обучающихся. Развитие творческих способностей, при обучении игре на флейте, включает в себя этапы, которые взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Показателями эффективности является уровень музыкальной культуры обучающихся. В качестве методики исследования развития творческих способностей обучающихся использовался тест креативности Вильямса [1].

Каждый этап работы имеет свою логику развития, которая обусловлена возрастными, индивидуальными особенностями обучающихся. Начальный этап – дидактический. На этом этапе происходит знакомство с инструментом.

Большое внимание уделяется «постановке дыхания, исполнительского аппарата, артикуляционной постановке, свободному звукоизвлечению и звуковедению», приемам игры, снятию мышечного напряжения [3]. Виды деятельности на этом этапе: слушание музыки, обучение пению, движение под музыку, игра на различных инструментах шумового оркестра, обучение на музыкальном инструменте.

Критерием выполнения первого этапа является умение обучающихся самостоятельно разбирать нотный текст, воплощать авторский замысел художественного образа, стабильный интерес к обучению. На данном этапе происходит развитие способностей к эмоциональному восприятию музыки, образному мышлению, творческих способностей.

Следующий этап – творческий, повышение исполнительского мастерства. Он характерен формированием у обучающихся рефлексии и умением осуществлять поиск средств музыкальной выразительности для воплощения собственной интерпретации художественного образа. Методы работы на этом этапе: взаимосвязь художественного и технического на интонационной основе, художественного контекста, эмоционально-образный анализ, исполнительский план, ситуативной определенности музыкального произведения и ситуативной доминанты музыки, сочинение сочиненного.

Выделяют следующие способы стимулирования творческих способностей: «доброжелательная атмосфера, конкурсы, познавательная игра, поощрения, создание на занятии ситуации переживания успеха, использование личностного подхода решения проблем, проявление интереса к творческой работе ребенка со стороны педагога, родителей, друзей» [2, 78].

На этом этапе обучающиеся могут самостоятельно поставить учебную задачу, готовы к рефлексивному анализу исполняемых произведений. Педагог занимает позицию партнера, осуществляя сопровождение обучающегося, благодаря этому выстраивается общение через диалог, обеспечивая активное участие ученика в образовательном процессе. Исполнение произведений

обучающимися отличается личностно значимыми переживаниями, они тонко чувствуют музыку, эмоциональны и артистичны.

Результат для педагога – это успех его учеников, а ведь успех – это не только хорошая оценка результатов деятельности. Успех – это чувство уверенности в собственных силах, высокая позитивная оценка себя, вера в то, что можно добиться высоких результатов. Для достижения результатов обязательно нужно строить работу на основе оценки интереса ребенка к предмету. Каждый ученик должен иметь шанс проявить себя.

Обучающиеся моего класса постоянно принимают участие в конкурсах различных уровней, добиваются успеха, в том числе международные конкурсы: «Музыкальная феерия», г. Санкт-Петербург, Гран-при конкурса, Лауреаты I – III степени (2013 – 2017 г.г.); «Ветер талантов», г. Ярославль, Гран-При конкурса, Лауреат I, степени (2016 г.); «Вятское», Ярославская область, с. Вятское, Лауреат II степени (2018 г.); «Славься Отечество», г. Рыбинск, Лауреаты I – III степени (2014 – 2017 г.г.); Всероссийские конкурсы: «В напевах флейт и труб», г. Вологда, Лауреаты I, II степени (2014 г.); «Возрождая традиции», г. Москва Лауреаты I-III степени (2016 г., 2018 г.); Межрегиональные конкурсы: им. Баснера, г. Ярославль Лауреаты I-III степени (2019 г.) и др.

Многие из учеников получают профессиональное образование в музыкальных учебных заведениях, например, Ярославское музыкальное училище им. Л.В. Собинова (2004 г., 2008 г.); МГИК (2007 г.); Московское военное музыкальное училище (2011 г.); Костромской музыкальный колледж (2018 г.).

Таким образом, обучение игре на флейте способствует развитию личностно-профессионального потенциала обучающихся, активизирует их познавательную активность, воспитывает самостоятельность и способствует формированию интереса к выбору будущей профессии музыкальной деятельности. Профессиональная ориентация является эффективным

педагогическим средством самоопределения обучающихся в музыкальном искусстве.

### **Список литературы:**

1. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса – СПб.: Речь, 2003. – 96с.
2. Томчук С.А. Модернизация содержания и технологий обучения предметной области «Музыка» в соответствии с ФГОС ООО / С.А. Томчук, О.М. Фалетрова. – Ярославль: ИРО, 2016. – 115 с.
3. Развитие творческих способностей учащихся при обучении игре на флейте / Хамзина О.В. / Материалы II международной научно-практической конференции. Издательство: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Ярославль). 2017. С. 145-147.

**Чернявская Ирина Фридриховна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
музыкально-педагогического образования.

*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ МОДИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО**

Обучение педагога-музыканта – уникальный многокомпонентный и динамический процесс, предполагающий интеграцию музыкальной и психолого-педагогической подготовки студентов, что предопределяет особые трудности постижения профессии. Изучение широкой музыкально-педагогической практики свидетельствует, что довольно часто у студентов наблюдаются проявления кризисных состояний: падение продуктивности и результативности обучения, блокировка восприимчивости к усвоению новых

знаний и умений, нерегулярность самостоятельной подготовки, девальвация интереса и внутренней мотивации к успешности обучения и др.

Согласно современному научному пониманию [2; 3; 4; 5 и др.], личностный кризис (от греч. crisis – поворотный пункт) – «состояния внутренней дезинтеграции, в основе которой лежит утрата привычных жизненных ориентиров и опор» [2, 104]. Проблема преодоления кризисных состояний в учебно-профессиональной деятельности является межотраслевой и рассматривается на стыке нескольких научных отраслей. В педагогической теории и практике кризис обучения связывают, прежде всего, с комплексом ситуаций, факторов и причин, ограничивающих возможности самореализации и самоактуализации личности [2; 3; 4; 5; 6 и др.]. В процессе обучения студентов-музыкантов сущностной особенностью кризисных проявлений является тот факт, что они всегда обусловлены не только конгломератом субъективных факторов, но и совокупностью объективных ситуаций и обстоятельств [2; 3; 4; 5; 7 и др.]. Качественный анализ факторов, инициирующих кризисные проявления, показывает, что их ключевыми индикаторами, с нашей точки зрения, являются нереализованность личностного смысла и индивидуально-творческого потенциала студентов, недостаточная самоактуализация и девальвация мотивации к достижению высот в учебно-профессиональной деятельности, а также недостаточное создание условий для высвобождения внутренних личностных ресурсов. По нашему мнению, серьезным потенциалом для профилактики и устранения кризисных состояний в процессе обучения игре на фортепиано является модификация и обогащение приоритетных составляющих процесса инструментального обучения: содержания изучения дисциплин музыкально-исполнительского цикла, системы педагогического воздействия, учебно-профессиональной среды.

Модификация и перепрограммирование содержания дисциплин музыкально-исполнительского цикла предусматривает более тщательную



адресную разработку учебного материала и заданий для самостоятельной работы, оптимально соответствующих индивидуальным способностям студентов и способствующих их максимальной самоактуализации. Одновременно, своевременное обновление учебно-методического обеспечения должно предусматривать активизацию механизмов фасилитации процесса усвоения музыкального материала, а поэтому при введении новых произведений в учебный репертуар надо учитывать желания и вкусовые приоритеты студента и стремиться к гармоничному сочетанию в программе полезных (важных с инструктивной развивающей точки зрения) произведений и сочинений, вызывающих особый эмоциональный отклик. Подобный подбор программы с опорой на личностную заинтересованность в изучении произведения усиливает эмоциональную составляющую занятий и обеспечивает более органичное овладение пианистическим мастерством. В этом контексте следует не только изменить, но закрепить позитивные психологические шаблоны подсознания и добиться в процессе обучения фортепиано резонанции усвоения пианистических навыков с подсознанием. Реальных результатов в этом направлении позволяет добиться опора на эталонную модель исполнения. Для того, чтобы задействовать и запустить работу подсознания принципиально добиться поэтапного эталонного звучания различных элементов и частей произведения и только потом продолжать их «монтировать» в целостное высокохудожественное исполнение, постепенно шлифуя качество интерпретации. Важно заложить на уровне подсознания эталонное звучание мотива, интонации, мелодии, аккомпанемента, фразы, фрагмента, части, всего произведения. Эталонная мыслеформа произведения является необходимым предиктором создания исполнительской интерпретации на всех этапах работы над произведением и должна быть детерминантой выбора оптимальной траектории самостоятельных занятий. Усиление адресного и точечного тьюторского сопровождения обучения студента также предполагает творческую разработку заданий на материале произведения,

вычленяющих детальную отработку элементов музыкальной ткани, концентрирующих усилия студентов на фрагментарном совершенствовании сущностных формообразующих элементов. В контексте заданного проблемного поля следует подчеркнуть, что специфика обучения игре на фортепиано заключается в частности, в мультипрограмности и веерообразности задач и поэтому в процессе инструментального обучения студента необходимо стремиться постепенно и последовательно преодолевать «заботящие узлы» (Я. Зак), обеспечивая свободу для решения высокохудожественных задач исполнения и проникновения в музыкальный мир композитора.

Оптимизация системы педагогического воздействия предполагает в числе первоочередных задач инициацию нахождения личностного смысла учебной деятельности в качестве смысловой доминанты обучения. Также чрезвычайно важно обеспечить усиление яркости эмоциональной составляющей учебного процесса, а также проектирование разнообразных ситуаций успеха с целью увеличения позитивной доминанты и формирования устойчивого позитивного опыта на всех этапах обучения. Анализируя практику работы учреждений образования можно отметить, что, как правило, студенты, имеющие в своем творческом арсенале багаж успешных выступлений, чаще всего, имеют установки на перфектное исполнение и лучше справляются с учебными задачами, демонстрируя более высокие стабильные результаты. Подсознание оказывает влияние не только на все этапы работы над произведением, но и на результативность итогового публичного исполнения произведения. Целенаправленное создание условий для проживания радости успеха и наслаждения собственно процессом музицирования является мощнейшим катализатором формирования позитивного исполнительского опыта и способствует формированию эмоциональной устойчивости. В этом ракурсе при осмыслении недостатков, осложняющих художественное исполнение произведения и определении действенных механизмов их устранения должна превалировать опора на позитивную доминанту (П.Д. Брежестовский),

ситуации успеха и оптимальное использование личностных достоинств студентов. Увеличение позитивной доминанты на всех этапах обучения студентов-музыкантов активизирует каскад мыслительных процессов и, обеспечивая всплеск интеллектуальной активности и креативности студентов, запускает параллельную работу правого и левого полушария, что доказано (М. Аллахвердов, С.В. Медведев, М.В. Угрюмов, Т.Г. Черниговская и др.). Еще одним условием обогащения системы педагогического воздействия является персонификация внешней мотивации и ее последовательная трансформация во внутреннюю доминирующую мотивацию, что способствует минимизации кризисной симптоматики и достижению значимых результатов обучения. Педагогические усилия, содействующие максимальной актуализации смысловой доминанты обучения в контексте перспектив самореализации полученных компетенций, способствуют очевидному прогрессу студентов. Генеральной линией конструирования гармоничной педагогической реальности должно стать усиление психологического контакта с преподавателем в системе «преподаватель-студент», а также создание комфортных условий для высвобождения творческих возможностей студентов и формирования потребности к личностному росту.

Обогащение учебно-профессиональной среды предусматривает, прежде всего, создание полноценной динамично-обновляемой учебно-профессиональной среды, соответствующей ожиданиям студентов, которая обеспечивает разнообразные качественные условия обучения и стимулирует реализацию личностного смысла. Максимизация смысловых координат обучения, создание условий для самоидентификации с избранной специальностью и акцентуация осознания значимости работы педагога как высочайшей почетной миссии является серьезной психолого-педагогической детерминантой эффективности обновления учебной среды. В логике обозначенного ракурса рассмотрения проблемы результативным фактором оптимизации среды является предотвращение центрирования на отдельных

учебных дисциплинах в ущерб остальным предметам и реализация мультидисциплинарного подхода к обучению. Целенаправленное усиление интеграционных механизмов между собственно музыкальными и педагогическими циклами учебных дисциплин является действенным ресурсом, способствующим достижению успешности обучения. В целях создания условий для демонстрации индивидуально-адресных вариантов самореализации и доказала свою эффективность организация разнообразных творческих форм, максимально моделирующих предстоящую профессиональную деятельность: проведение концертов-лекций, викторин, тематических вечеров, тренингов и т.д. В этом ключе важным предиктором является усиление связей и контактов с профессиональным музыкально-педагогическим пространством с целью расширения представлений о выбранной профессии, перспективах самореализации, а также укрепления осознанности выбора профессии педагога-музыканта.

Целенаправленная модификация и актуализация доминирующих компонентов образовательного процесса, обогащающих инструментальную подготовку студента-музыканта, способствует своевременной профилактике и преодолению кризисных состояний у студентов-музыкантов и существенно оптимизирует процесс обучения игре на фортепиано.

#### **Список литературы:**

1. Дьячкова М.А. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности: учеб. пособие / М.А. Дьячкова, О.Н. Томюк. – Екатеринбург: ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2016. – 184 с.
2. Жедунова Л.Г. Личностный кризис и образ мира (Субъективная реальность кризиса) / Л.Г. Жедунова. – Ярославль: ЯГПУ, 2009. – 136 с.
3. Карпинский К.В. Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности / К. В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2016. – 539 с.

4. Козлов В.В. Психология кризиса / В. В. Козлов. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. – 528 с.
5. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: учеб.-метод. комплекс / Минск. ин-т управления; авт.-сост. Е.К. Агеенкова. – Минск: Изд-во МИУ, 2013. – 196 с.
6. Яценко Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: монография / Е.Ф. Яценко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 383 с.
7. Хайбуллина Р.Ф. Инструментально-исполнительская деятельность учителя музыки [Текст]: учеб. пособие / Р.Ф. Хайбуллина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 134 с.

**Черняк Валентина Адольфовна,**  
кандидат искусствоведения, доцент кафедры  
музыкально-педагогического факультета.  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **ШКОЛЬНО-ПЕСЕННЫЙ РЕПЕРТУР В КЛАССЕ ДИРИЖИРОВАНИЯ**

Практические дисциплины специального цикла, в том числе, дирижирование призваны устанавливать связь между теорией и практикой, развивать самостоятельность исследовательских навыков студента. Чем глубже учебный процесс будет пронизывать элементы осознанной, целенаправленной самостоятельной работы, тем активнее будет происходить накопление студентом знаний, приведение их в определенную систему, активизироваться динамика его профессионально-творческого роста.

В работе школьного учителя музыки большое место занимает разучивание песен, формирование у школьников понимания музыкального образа, развитие у них определенных вокально-хоровых навыков. Успех учителя в решении этих задач во многом определяется тем, насколько хорошо

он владеет методикой вокально-хоровой работы, знает репертуар, соответствующий тому или иному возрасту, умеет сформулировать и реализовать учебные, развивающие и воспитательные задачи на уроке.

Все это вызывает необходимость изучения школьно-песенного репертуара в процессе подготовки будущих учителей музыки в классе дирижирования. Цель данной формы работы: подготовить студента к успешному прохождению педагогической практики, привить ему навыки работы над школьной песней, навыки организации вокально-хоровой работы в классе и во внеурочное время.

Среди задач, которые следует решить в процессе работы над школьно-песенным репертуаром в классе, являются:

- формирование умений грамотного, выразительного, эмоционального исполнения школьной песни под собственный аккомпанемент;
- формирование умения глубоко, методически правильно анализировать музыкальное произведение, интересно и эмоционально рассказывать о нем;
- формирование умения определять учебные, развивающие и воспитательные задачи, намечать пути их решения;
- формирование умения корректировать исполнение песни хором-классом одновременно аккомпанируя ему;
- расширение кругозора студента, создание условий для накопления рабочего репертуара и использование его в ходе педагогической практики;
- научить самостоятельно работать над музыкальными произведениями школьного репертуара, опираясь на знания, умения и навыки, полученные при освоении других школьных дисциплин;
- самостоятельно подбирать школьно-песенный репертуар для работы с учащимися различного возраста.

Произведения школьно-песенного репертуара изучаются студентом самостоятельно по рекомендуемому списку. Контроль за изучением произведений проводится на индивидуальных занятиях по дирижированию.

Преподаватель принимает выученные студентом наизусть произведения, вносит необходимые поправки в исполнение, оказывает методическую помощь студенту в определении необходимых для работы с детьми дирижерских приемов, отработке репетиционного жеста, редактировании беседы о произведении, его анализа.

Отчетность за изучение школьного репертуара проходит 2 раза в год (в I и II семестрах) в рамках межсессионного контроля, на котором основными требованиями являются:

- знание точного названия песни, авторов музыки, слов и краткие сведения о них;

- исполнение под собственный аккомпанемент по нотам изучаемой песни, при этом студент должен: играть вступление (если есть), заключение в характере песни, не заглушая игрой своего пения, если сопровождение дублирует мелодию песни или, если сопровождение имеет самостоятельное значение;

- исполнение в полный голос «на опоре» выразительно, эмоционально под собственный аккомпанемент школьной песни, соответствующей программе учебной дисциплины «Музыка»;

- при исполнении песни под собственный аккомпанемент одновременно показывать головой моменты «дыхания» (пофразное вступление) и окончания, мысленно представив перед собой класс. Все выполнять в характере песни, соблюдая средства музыкальной выразительности (звуковедения, темп, ритм, динамику, фразировку).

Изучение школьно-песенного репертуара помимо практических навыков имеет большие возможности в воспитании самостоятельности студента. В процессе работы над школьными песнями, помимо формирования собственно хормейстерских умений (дирижирование стоя с одновременным пением (под сопровождение концертмейстера); исполнение выразительно в характере песни «на опоре»; отражение характера песни через соответствующую мимику лица;

дирижирование одной рукой при одновременном выразительном исполнении мелодии со словами и игрой на фортепиано другой рукой; исполнение песни с одновременным показом рукой направления движения мелодии по вертикали и т.д.), формируются умения работы с методической литературой, умения ориентироваться в потоке проработанного материала.

Выстраивать на материале песни стройную конструкцию «бытия» художественного образа в музыкальной форме, насытить это «бытие» развивающейся эмоциональной линией в самом процессе разучивания произведения и его дирижирования – чрезвычайно сложный и трудоемкий процесс. Через размышления и сомнения, исследования и убеждения в процессе анализа студент всесторонне изучит и осознает произведение: ее образную идею, логику композиторских средств выражения этой идеи в музыкальной форме, тональном, гармоническом, динамическом планах, мелодическом ряде, вокально-хоровых приемах и других средствах выразительности. Формируемое аналитическое чутье, исследовательское мышление будут питать фантазию интерпретатора, воспитывать в учителе музыки – художника.

**Чжай Сюецзюнь,**  
аспирант кафедры

музыкально-педагогического образования.

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПОЛИСТИЛЕВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Для педагога-музыканта всегда является актуальной проблема выбора путей своего профессионального становления и развития в окружающем его образовательном пространстве. Поиск индивидуальной стратегии, траектории



или индивидуального образовательного маршрута (О.В. Волкова) в конечном итоге приводит к выработке у педагога-музыканта индивидуального стиля профессиональной деятельности. А «оптимальной средой, способствующей развитию у будущих специалистов индивидуального стиля профессиональной деятельности, – как отмечает А.В. Торхова, – является полистилевое образовательное пространство» [4, 27], что и составляет предмет нашего исследования.

Вначале рассмотрим, что представляет собой понятие «индивидуальная стратегия или траектория профессионального развития?»

О.В. Волкова определяет индивидуальную образовательную траекторию как «инновацию в системе непрерывного образования, которая способствует определению перспектив формирования и дальнейшего профессионального роста педагога, направлений, средств, методов и форм повышения квалификации» [1]. По мнению Е.А. Ганаевой индивидуальная стратегия профессионального развития – это «символически обусловленное идеальное образование, реализующее в деятельности человека его приоритеты и ориентиры» [2, 47]. Мы видим, что в определении О.В. Волковой главенствует внешний фактор (некая инновация), а Е.А. Ганаева отдаёт предпочтение непосредственно личности, которая сама реализует свои профессиональные приоритеты и интересы в специально выделенном ею субъективно значимом или идеальном образовательном пространстве. В любом случае авторы сходятся в том мнении, что индивидуальная стратегия или траектория профессионального развития педагога реализуются в образовательном пространстве, а их решающей фазой становится выработка индивидуального стиля профессиональной деятельности, определяющего всю последующую жизнь, поведение и общение человека и специалиста.

Теперь самое время рассмотреть, что представляет собой индивидуальный стиль профессиональной деятельности? Под индивидуальным стилем профессиональной деятельности А.В. Торхова понимает «лично

значимую, субъективно удобную и объективно результативную модель активности» [4, 27] человека. По Е.А. Климову индивидуальный стиль профессиональной деятельности – «это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» [3, 49].

В становлении и развитии индивидуального стиля профессиональной деятельности специалиста выделяют несколько этапов.

Е.А. Ганаева классифицирует эти этапы в следующей последовательности: этап идентификации в профессии (когнитивный компонент), этап формирования субъектно значимой или персонифицированной позиции в профессии (ценностно-смысловой компонент), выработка индивидуальной стратегии профессионального саморазвития (деятельностный компонент) [2, 47].

Схожую классификацию мы наблюдаем и у А.В. Торховой, которая выделяет три этапа становления и развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: этап адаптации, этап индивидуализации и этап интеграции [5]. При этом на этапе адаптации, как отмечает учёный, у будущего педагога формируются мотивы самопознания и самовоспитания в профессии, на этапе индивидуализации осуществляется поиск собственных путей и способов её освоения, а на этапе интеграции вырабатывается автономный или индивидуальный стиль творческого поведения в профессии [4, 27].

Теперь мы можем перейти к рассмотрению основной темы нашего исследования – формирование индивидуальной стратегии профессионального становления и развития педагога-музыканта в полистилевом образовательном пространстве.

Если рассматривать полистилевое образовательное пространство как «структурированную педагогическую реальность, которая возникает на пересечении ряда подпространств (персонального, интерперсонального,

информационного, деятельностного, средового)» [6, 4], то индивидуальная стратегия профессионального становления и развития педагога-музыканта, соответственно, реализуется по нескольким направлениям:

1) определение личностных приоритетов и ценностей в системе профессионального музыкально-педагогического образования;

2) выработка навыков интерактивного общения, профессиональной рефлексии и саморефлексии в интерперсональном музыкально-образовательном пространстве;

3) овладение навыками освоения мирового информационного пространства, способами извлечения из него профессионально необходимого или субъектно значимого музыкально-образовательного контента или ресурса;

4) выработка индивидуального или персонального стиля профессиональной деятельности и поведения в избранной профессиональной области;

5) реализация индивидуальной стратегии профессионального становления и развития в окружающей музыкально-образовательной среде.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам:

1. Становление у педагога-музыканта собственной, индивидуальной или персонифицированной, стратегии профессионального становления и развития в полистилевом музыкально-образовательном пространстве носит комплексный характер и осуществляется по нескольким направлениям: выбор направления, средств и способов профессионального становления и развития в персонально выделенном и субъектно значимом музыкально-образовательном пространстве; определение приоритетных личностно значимых видов музыкальной деятельности в их нормативно предлагаемом многообразии; выделение в потоке информации профессионально необходимого информационного контента или ресурса; коммуникация и конструктивный диалог в окружающем музыкально-образовательной пространстве; адаптация и идентификация в поликультурной музыкально-образовательной среде.

2. Индивидуальная стратегия профессионального становления и развития педагога-музыканта в полистилевом музыкально-образовательном пространстве в результирующей части приводит к: выработке индивидуального стиля и опыта деятельности и поведения в избранной профессиональной области; овладению различными видами музыкальной деятельности, часть из которых выделяется в качестве приоритетных; освоению навыками отбора профессионально необходимой и личностно значимой информации в мировом информационном потоке; интеграции в мировое музыкально-образовательное пространство, которая проявляется в академической и профессиональной мобильности; гармонизации или согласованию социальных и личностных ценностей профессионального музыкального образования.

#### Список литературы:

1. Волкова О.В. Индивидуальная образовательная траектория как инновационная модель профессионального развития учителя начальных классов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://academy.edu.by/files/do%20ikspres/Volkova.pdf>. – Дата доступа: 12.03.2019.
2. Ганаева Е.А., Масловская С.В., Мальцев А.П. Проектирование индивидуальных образовательных стратегий профессионального развития руководителей образовательных организаций: культурно-антропологический подход // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2016. – № 9. – С. 46–50.
3. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 278 с.
4. Торхова А.В. Антропологические аспекты педагогического образования // Вести БГПУ. Серия 1. – 2014. – № 1(79). – С. 24–28.
5. Торхова А.В. Развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя как фактор повышения продуктивности педагогического образования [Электронный ресурс] / Репозиторий БГПУ.

– Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/4212>. – Дата доступа: 08.01.2019.

6. Торхова А.В. Теоретико-методологические основания использования информационно-образовательных ресурсов в условиях полистилевого образовательного пространства // Вести БГПУ. Серия 1. – 2014. – № 2(80). – С. 4-7.

**Чинякова Надежда Ивановна,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
музыкального образования и методики преподавания музыки.  
*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический  
институт имени М. Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия, Республика Мордовия.*

## **ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ СЛУШАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Современный мир отличает высокий уровень технического прогресса, обеспечивающего большую информационную насыщенность социума, в том числе и музыкальную. Музыка стала предельно доступной для населения. Технические средства сегодня позволяют мобильно организовывать и посещать встречи с музыкантами, чему способствует быстрая скорость перемещений людей по планете, наличие различных залов, возможность озвучивания концертов с многотысячной публикой и т. д. Трансляции музыки в прекрасном качестве на любые расстояния, включая космос, уже не удивляют никого. То же можно сказать и о ее воспроизведении, позволяющем не прерывать общение с ней практически в любых жизненных ситуациях, и о потенциале организации ее исполнения (усиление громкости и обработка звука, «минусовки» и т. п.), сочинения, импровизации, изучения и т. д. Музыка «подключилась» или «слилась» с социализацией многих видов искусства и функционированием

нехудожественных сфер существования общества, усиливая их воздействие на человека.

Музыкальная среда, включая в себя «спонтанное или целенаправленное использование музыкальных произведений различных жанров и стилевых направлений», расширила горизонты своих возможностей [1, 7]. Музыка стала сегодня среди всех видов искусства лидером по распространенности и востребованности в социуме, а в общении с ней из разновидностей музыкальной деятельности первенство принадлежит слушанию. Это объясняет необходимость формирования слушательской культуры и способностей ее реализации в повседневной практике подрастающим поколением. Однако, декларируя данные цели, современное музыкальное образование не всегда достигает требуемых результатов, что мы связываем со следующим.

Упомянутые выше технические преобразования социума произошли в достаточно короткий срок исторического развития человечества. Появление фонографа (1877), граммофона (1887) и патефона (1907), электрофона (1925), микрофона (1878), электродинамического громкоговорителя (1898), радио (1872), радиотелеграфии (1895), цифрового радиовещания (1995), кинематографа (1895), телевидения (1928), регулярного телевидения (1934) (СССР 1938), компьютера (1941), Интернета (1969), кассетного плеера (1979), iPod (2001) и многих других «чудес» техники, связаны со звуком и его воплощением в музыке. Не случайно, например, изобретатель Р. Фессенден, осуществляя впервые в мире радиотрансляцию не отдельных сигналов или слов, а специально созданной для этого программы (1906), избрал ее содержанием воспроизведение записи арии «Largo» Ф. Генделя и собственное исполнение на скрипке мелодии «Божественной ночи» Ш. Гуно, «с одновременным напеванием им же последних слов композиции – «Adore and be still» [2, 7]. Удовлетворяя запросы людей, именно музыка стала в больших объемах озвучиваться посредством новых изобретений, что расширило слушательскую аудиторию «живых» социализаций музыки, стало активно

влиять на музыкальные вкусы и культуру подавляющего большинства населения Земли.

Если обратиться к отечественной истории, то можно заметить, что первоначальная ограниченность вещательных каналов и тиражей грампластинок, а также цензура их содержания, способствовали внедрению в жизнь установок государства на повышение уровня музыкальной культуры граждан, распространение высокого искусства и сведений о нем. Слушая музыку, звучащую по радио, а позднее и по телевидению, у человека не было выбора прослушиваемого репертуара, он мог только выключить устройство или ждать возможного исполнения любимейшего произведения или нового, которое могло стать таковым. Также сложилась традиция транслируемые на всю страну праздничные концерты (после вступления идеологической направленности) начинать с развернутого блока классической музыки, продолжать его фольклором и «проверенными на художественную ценность» эстрадными сочинениями, что стало предметом подражания и в выступлениях на уровне региона, города и т. д. По сути население страны именно таким образом познакомилось со многими шедеврами музыкального искусства и часть из услышанного любило, что стимулировало посещение филармоний, музыкальных театров, клубов, учреждений дополнительного музыкального образования и т. д. Большую роль в музыкальном развитии граждан играли просветительские радио- и телепередачи, а также соответствующая деятельность организаций (филармонии, общество «Знание» и т. д.), проводивших лектории, циклы концертов, встречи с композиторами и исполнителями, просмотры фильмов и т. д. Представленные условия поддерживали усилия общего музыкального образования по формированию музыкальной культуры детей, включающей и культуру слушателя.

С появлением техники, позволяющей делать выбор прослушиваемой музыки, ее репертуар стал полностью зависеть от желаний владельцев

воспроизводящих устройств. Но данное положительное явление имело и негативный оттенок. Так, в отношении детей такие решения часто принимали родители (взрослые), предпочтения которых не всегда совпадали с установками музыкального образования. Более того, с распространением и совершенствованием управления звуковоспроизводящих приборов дети начали самостоятельно формировать воспринимаемый репертуар, что проконтролировать или откорректировать стало затруднительно. Ситуацию усложнили социальные условия, к которым можно отнести распад страны и полный или частичный развал многих сфер жизни общества (в том числе области культуры и образования); коммерциализацию СМИ и организаций, распространяющих музыку в обществе, что устранило жесткие требования к художественному уровню исполняемых произведений; резко повысившийся интерес к еще недавно запрещаемой музыке, что относится в первую очередь к засилью «попсы», шансона, произведений так называемой тюремно-лагерной тематики, с использованием примитивного музыкального и вербального материала, сомнительного или двусмысленного содержания, не редко с включением нецензурной лексики и т. п. Является очевидным, такая музыкальная среда пагубно отражается на уровне музыкальной культуры россиян и отрицательно влияет на результативность деятельности музыкального образования, которое не успевает учесть бурные перемены.

Осознание изложенных фактов стимулировало государство решать возникшие проблемы, инициировав перемены в культурной сфере социума, включающей и музыкальный сегмент. Но, как отмечает А.С. Точилкина, в настоящее время «состояние культурного перехода становится явно затянувшейся стадией», поскольку связано «с «застреванием» в стадии ожидания оформления нового культурно-художественного ландшафта», и, хотя данная «ситуация творит новый художественный мир», к его реалиям «аудитория не всегда оказывается подготовленной – ни рационально-осмысленно, ни эмоционально-психологически» [3, 3]. Такую подготовку или



позитивные изменения социосреды обеспечить быстро и масштабно предельно сложно. Но наиболее оптимистические прогнозы можно сделать в отношении слушательского совершенствования важнейшей для будущего нашей страны части населения – подрастающего поколения, поскольку его общее образование, включающее и музыкальное направление, является обязательным для всех детей и обучение в нем осуществляется профессионалами системно, пролонгировано, последовательно, межпредметно. К сожалению, указанные приоритеты не гарантируют высоких результатов и требуют методически оптимальных решений.

Для эффективного воспитания из обучающихся культурных слушателей в музыкально-образовательном процессе необходимо учитывать, что «музыкальная среда ... значимая часть педагогической системы, способствующая созданию условий для полноценного развития музыкальных способностей и формирования музыкальной культуры личности» [1, 7]. Это требует усиления взаимосвязи образования и музыкальной среды, что может выражаться в следующем.

Произведения, с которыми учащиеся общаются на занятиях и вне их не стоит безапелляционно отвергать. Ребенок должен понимать, почему надо любить или не любить музыку, и для этого нужен анализ сочинений. Нередко данные аналитические изыскания завершаются на выявлении средств музыкальной выразительности, не выходя на уровень воплощения ими художественных смыслов. Это превращает музыку в «бездушную» задачку на поиск знакомых характеристик звуков или их сочетаний. С другой стороны, не подкрепленные знаниями выводы о характере музыки уводят от причин, источников, средств, создающих определенное настроение. Именно «полученное знание позволяет анализировать произведение с позиций данного знания, а не только в опоре на эмпирику» [4, 73]. Следовательно, здесь требуется баланс и взаимосвязь теории и эмоций, знаний и чувств.

Еще одним важным моментом является разбор литературного текста произведений песенного жанра, которые чаще всего прослушиваются детьми вне уроков. Ученику должны быть понятны все слова, образ и драматургия, что

может в разной степени отражаться в передаваемых музыкой эмоциях. Показательное определение яркого несоответствия музыкальной и вербальной составляющих обычно производит впечатление на обучающихся и заставляет подумать и над воспринимаемой самостоятельно музыкой. Примером этого для старшеклассников или студентов может служить анализ, в частности, песни О. Молчанова на слова А. Славоросова «Электричка» (из репертуара А. Апиной).

Использование как учебного материала произведений из музыкальной среды учащихся может повысить уровень прикладной значимости занятий. Для этого предлагаемые задания должны быть направленными на решение конкретных задач (не просто «понравилось» – «не понравилось») и в результате «не только накапливать музыкальные впечатления, но и анализировать их, а далее упорядочивать, группировать, систематизировать», что «позволит находить в позднее воспринимаемой музыке аналогии или антитезы с уже усвоенным» [4, 73]. В итоге у обучающихся вырабатывается навык совершать подобные слушательские действия самостоятельно, что актуализирует образовательные функции музыкальной среды.

#### **Список литературы:**

1. Казакова С.В. Концепция формирования аудиальной культуры младших школьников // Педагогика искусства. – 2015. – №3. – С. 6-13.
2. Меркулов В. Когда радио «заговорило». А.С. Попов – отец звукового радио // Радио. – 2007. – №10. – С. 6-9.
3. Точилкина А.С. Театральная среда современного города: теоретико-методологические подходы и социокультурные практики: автореф. дисс. ... канд. культурологии: 24.00.01. – Челябинск, 2016. – 26 с.
4. Чинякова Н.И. Значение аналитической деятельности обучающихся в системе непрерывного музыкального образования // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – №4-(20). – С. 71-75.

**Ши Мэнюй,**  
аспирант кафедры музыкально-педагогического образования.  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МУЗЫКАНТА**

В психолого-педагогической литературе комплексный подход рассматривается с различных сторон. Так, Л.И. Акатов трактует комплексный подход как совокупность потребностно-мотивационной, интеллектуально-креативной, эмоционально-чувственной, морально-нравственной и поведенческо-волевой сфер развития личности [1, 4]. А.С. Пугачёв выделяет три составляющих компонента комплексного подхода в образовании: единство и взаимосвязь объективных обстоятельств обучения и воспитания; структуру личности обучаемого; обучение как вид деятельности субъекта обучения и воспитания [6]. А.А. Панфилова и Н.С. Алиева позиционируют комплексный подход как способ подбора и реализации разнообразных методов обучения в их совокупности и периодической (при необходимости) взаимозаменяемости [4]. При этом они выделяют следующие методы обучения: словесные, практические, информационно-иллюстративные, репродуктивные, активные, творческие, проблемного обучения, игровые (деловые игры, сюжетно-ролевые, организационно-деловые и другие), мозговой штурм, метод проектов и т. д. По теории И.П. Подласого комплексный подход представляет собой принцип всестороннего и гармонического развития личности, реализуемый по трём основным направлениям: сознание, чувства, поведение [5]. Целый ряд исследователей рассматривают комплексный подход как принцип проектирования и организации функционирования педагогических систем и процессов. Отдельные учёные сравнивают комплексный подход в образовании

с системным [2]. Так, Г.В. Лаврентьев и Н.Б. Лаврентьева рассматривают педагогический комплекс как своеобразную «полисистему с устойчивыми связями между системами» [3, 17], образующими данный комплекс.

В русле нашего исследования мы трактуем комплексный подход в инструментальной подготовке музыканта как некую целостность или системный комплекс, обеспечивающие всестороннее и гармоничное развитие личности в предметной области и средствами инструментально-исполнительской деятельности и реализуемые по следующим направлениям: формирование музыкально-исполнительского комплекса; развитие комплекса психических свойств личности; использование в образовательном процессе комплекса различных видов музыкальной деятельности (см. рисунок 1).

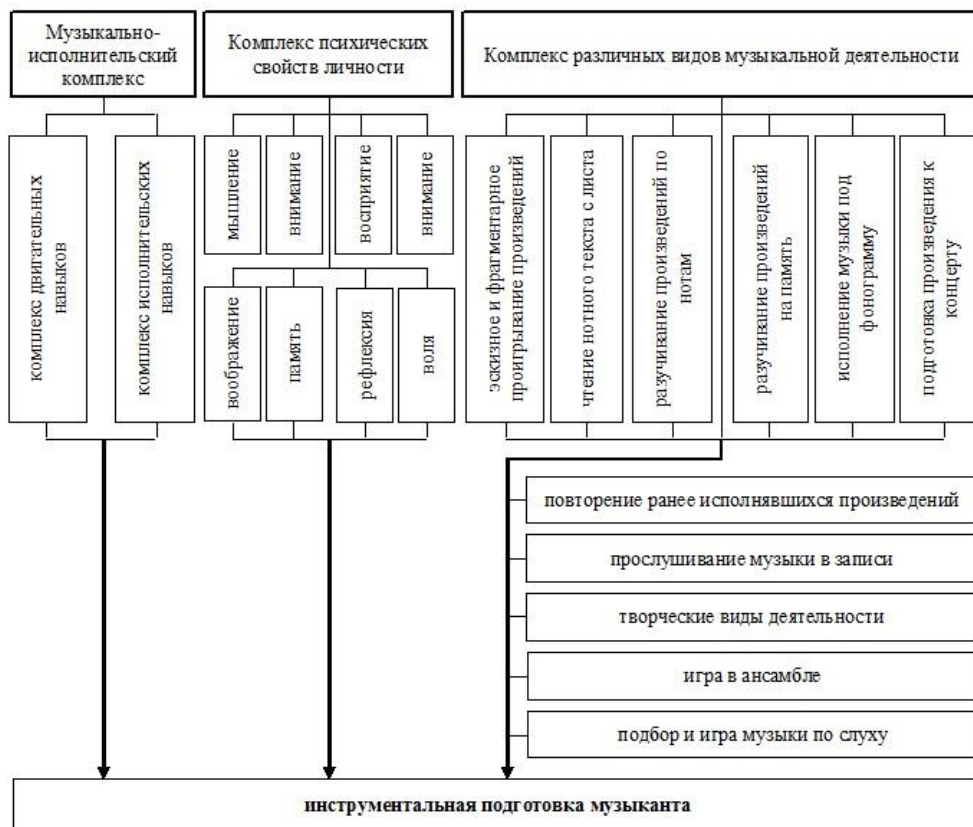


Рис. 1. Системный комплекс инструментальной подготовки музыканта

Кратко проанализируем содержание рисунка.

Музыкально-исполнительский комплекс рассматривается нами как совокупность моторно-двигательных (или сенсомоторных) и исполнительских

навыков игры на инструменте. В процессе многократных повторений различных последований звуков и звукосочетаний (гаммообразных, арпеджированных, секвенционных, аккордовых и т. п.) у музыканта постепенно вырабатывается автоматизированный навык их исполнения. Для воспроизведения подобных автоматизированных комплексов музыканту-исполнителю необходим лишь мысленный первоимпульс, толчок, а остальную (механическую) работу выполняют его руки и пальцы в независимом от сознания режиме.

Исполнительский комплекс (в отличие от сенсомоторного) мы причисляем к понятиям более сложного порядка. По нашему мнению, сущность исполнительского комплекса музыканта-исполнителя определяют такие параметры, как: умение индивидуально и стилистически точно интерпретировать исполняемое музыкальное произведение; способность достигать эмоционально-образного и выразительного звучания музыки; навыки создания звуковой перспективы во времени и пространстве; искусство поведения на сцене и общения со слушателями.

Теперь проанализируем системный комплекс инструментальной подготовки музыканта-исполнителя с позиции задействия в этом процессе психической сферы личности. Считается общепризнанным тот факт, что исполнение музыки на инструменте – это сложный и многосторонний процесс, при осуществлении которого музыкант-исполнитель вынужден одновременно выполнять несколько различных действий или операций: собственно, с помощью моторно-двигательного аппарата извлекать на инструменте звуки в их правильной последовательности (сенсомоторный комплекс двигательных навыков); своим сознанием контролировать точность и качество исполняемой на инструменте музыки (внимание, восприятие, мышление); анализировать свои эмоциональные ощущения и выполняемые действия (механизмы рефлексии); предвидеть или предвосхищать перспективы движения и развития музыки (навыки воображения и антиципации); актуализировать внутренние

резервы подсознания посредством подключения ресурсов долговременной и кратковременной или оперативной памяти (зрительной, конструктивно-логической, моторно-двигательной, эмоционально-образной); наконец, преодолевать сценическое волнение, вызванное неточностями или погрешностями в игре и другими факторами, прикладывая для этого определённые волевые усилия.

Комплекс разнообразных видов музыкально-исполнительской деятельности, представленных на рисунке, позволяет: во-первых, реализовать один из важнейших дидактических принципов обучения – принцип периодической смены видов деятельности на уроке; во-вторых, организовать образовательный процесс на основе вариативности и множественности индивидуальных проявлений обучающегося в музыкально-исполнительской практике; в-третьих, реализовать компенсаторные возможности более развитых способностей личности обучаемого по отношению к менее развитым.

Таким образом, комплексный подход в инструментальной подготовке музыканта: носит системный характер; направлен на формирование автоматизированных комплексов моторно-двигательных и исполнительских навыков; ориентирован на развитие психической сферы личности; основывается на использовании в образовательном процессе различных видов музыкальной деятельности; его реализация способствует всестороннему и гармоничному развитию личности музыканта.

#### **Список литературы:**

1. Акатов Л.И. Формирование духовно-нравственной сферы как основа личностного становления человека // Учёные записки. Электрон. науч. журнал Курского гос. ун-та. – 2015. – Вып. 1 (33). – С. 1–10.
2. Буйлова Л.Н. Методологические подходы к исследованию стратегического управления качеством дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dopedu.ru/stati/150-2012-05-23-18-58-12.html>. – Дата доступа: 22.02.2019.

3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Методологический анализ системного и комплексного подходов и разработка электронного учебно-методического комплекса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2011/2-1/peda/TheNewsOfASU-2011-2-1-peda-03.pdf>. – Дата доступа: 13.02.2019.
4. Панфилова А.А., Алиева А.А. Комплексный подход к выбору методов обучения в профессиональной подготовке студентов [Электронный ресурс] // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XIV междунар. науч.-практ. конф.– Новосибирск: СибАК, 2012. – Ч. 1. – Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/xiv/27069>. – Дата доступа: 12.02.2019.
5. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
6. Пугачёв А.С. Комплексный подход к обучению и воспитанию учащихся с нарушением слуха [Электронный ресурс] // Молодой учёный. – 2012. – № 9. – С. 301–303. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/44/5339/>. – Дата доступа: 28.02.2019.

**Шиндаулова Раушан Байсеитовна,**  
доктор философских наук,  
кандидат педагогических наук РК и РФ,  
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин.  
*Казахская национальная консерватория им. Курмангазы,  
г. Алматы, Республика Казахстан.*

## **НООГУМАНИСТИЧЕСКАЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ИННОВАЦИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Известно, что инновация – это внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции .... Является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии,

творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации [6]. Современное высшее образование направлено на формирование у будущего специалиста не только профессиональных навыков и компетенций, но и определенной системы ценностей и убеждений, обогащающих трансформирующих его жизненно-мировоззренческий опыт.

Востребованность в инновационных подходах к мировоззренческой подготовке в высшем образовании обусловлена современными реалиями, носящими противоречивый характер. Ни для кого не секрет, что человеческое сообщество обеспокоено деструктивными процессами, происходящими на фоне усугубляющихся социально-экономического, экологического кризисов, террористических угроз; проблем, связанных с наркотизацией, криминализацией молодежной среды и пр. Вызовы современности требуют новых мировоззренческих ориентиров и становящийся концепт ноогуманизма, направленный на гармонизацию взаимодействия социоприродных систем, является не только одним из проявлений адекватной рефлексии сегодняшнего общественного сознания, но и востребованным новым трендом в современной образовательной парадигме.

В основе ноогуманистически-ориентированного мировоззрения (НОМ) находится идея социоприродного согласия, которая ориентирована на установление гармонизированных взаимоотношений в системе «человек-общество-природа». Ноогуманизм опирается на учение о ноосфере, с одной стороны, с другой, – на современные положения квантовой физики, критического гуманизма. Что ценного было взято из указанных источников? В учении о ноосфере, у истоков которого находились В.И. Вернадский, П.Т. де Шарден, Э. Леруа, последняя определяется как «сфера разума, ...когда разумная человеческая деятельность становится главным определяющим фактором развития на Земле» [5, 415]. Именно коллективный разум человечества способен играть геолого-преобразующую роль в воздействии на планетарные процессы. Речь идет о формировании планетарного мировидения.



Мироформирующему значению сознания резонируют идеи квантовой физики. Квантовая теория (Р. Шредингер, Д. Уилер, Х. Эверетт и др.) объясняет, что на субатомном уровне подсистема, находящаяся в суперпозиции квантового состояния (непроявленная реальность) локализуется только тогда, когда наблюдаема и именно наблюдатель создает ее объективные характеристики. Следовательно, ноогуманизм постулирует мироформирующую роль сознания, поскольку оно, «создавая событие» (А. Госвами) имеет мироформирующее значение» [3, с. 136]. Сказанное, с большой долей вероятности, позволяет прогнозировать, что коль сознание (мысли) материальны, то и ноогуманистическая мировоззренческая подготовка (равно как и любая другая) может способствовать продуцированию адекватных моделей поведения. Что касается влияния идей критического гуманизма на ноогуманизм, то внесенные ими штрихи к тому «образу», в соответствии с которым будет осуществляться планируемое «ноогуманистическое» педагогическое воздействие, сопряжены с такими качествами, как самокритичность и ответственность перед Универсумом за свои решения и действия (В.Е. Гарпушкин, 2009).

НОМ зиждется на идее социоприродного согласия (вариант гомеостаза), проекции которой на каждом из уровней системы «человек-общество-природа» дают соответственно следующие три составляющие: на уровне «человек» – личностно-гомеостатическую атрибуцию, на уровне «общество» – коммуникативную установку, на уровне «природа» – коэволюционную ориентацию. Следует отметить, что идея социоприродного гомеостаза рассматривалась в рамках российской ноосферно-экологической научной школы (В.Н. Сагатовский, А.И. Субетто, Б.М. Мукаева и др.). Так, А.И. Субетто, исследуя проблему перехода к эпохе управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта, отмечает связь последней с характеристиками нового социоприродного гомеостаза, включающими гармонизацию социальной и природной эволюции,

«обеспечиваемых опережающим развитием качества человека, ...общественного интеллекта, ...образовательных систем...» [2, 387]. В широком смысле идея социоприродного гомеостаза корреспондирует с универсальным метапринципом гармонии, восходящим к античности и указывающим на связь с Музыкой, с «гармонией небесных тел» и пр. [4].

Кратко охарактеризуем каждую из составляющих. Основной посыл лично-гомеостатической атрибуции НОМ направлен на структуризацию когнитивных, психоэмоциональных механизмов в русле равновесного соотношения мира внутреннего и мира внешнего. Другими словами, НОМ способствует формированию конгруэнтности (самосогласованности личности: ее «Я» – реального и идеального), резистентности – в широком смысле, – устойчивости к внешним неблагоприятным факторам и пр. Это особенно актуально для молодежной среды, с ее растущим мировым трендом подростково-юношеской суицидальности, девиантного поведения на фоне социальной деструктивности и обратной стороны глобальных инновационных технологий. В определенной степени, формирование стрессоустойчивости в рамках ноогуманистической мировоззренческой подготовки позволит наметить вектор выработки отдельных копинг-стратегий поведения.

Коммуникативная установка, – вторая составляющая НОМ, – подразумевает направленность ноогуманистически-ориентированной мировоззренческой подготовки на выработку навыков консенсуального взаимодействия в социуме (толерантности, эмпатии). Если экстраполировать в лоно ноогуманизма идею воспитания этнокультурной толерантности личности средствами музыкального искусства, то толерантность, как один из ноогуманистических приоритетов, как нельзя лучше в музыкально-педагогическом образовании обретает благодатную почву. Именно толерантность «облегчает общение и взаимопонимание между разными слоями общества, а одним из кирпичиков прочного социального мира может быть широкое и обращаящее «чужое» в «свое» [1, 4].

Козволюционная ориентация, – третья составляющая НОМ, – обозначает экофильные взаимоотношения человеческого сообщества и природы, указывая на необходимость соблюдения эколого-нравственных императивов. По существу, коэволюционный посыл содержится во многих мировоззренческих матрицах ноосферно-экологической направленности и хорошо разработан в теории и практике образования. Очевидно, что поступательному научно-образовательному движению ноогуманистических идей способствовали труды представителей российской ноосферной научной школы (Н.Н. Моисеева, В.П. Казначеева, А.Д. Урсула и др.), достижения образовательно-ноосферной (Н.В. Маслова, А.М. Буровский, М.Н. Дудина, А.М. Панкрушина и др.) и экологической парадигм (Н.Ф. Реймерс, И.Д. Зверев, С.Н. Глазачев, И.Т. Суравегина, Г.П. Сикорская и др.); положения космической педагогики (К.Н. Вентцель, Н.Г. Холодный, М. Монтессори и др.), ноосферные аспекты экологической педагогики и психологии (В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо, А.В. Иващенко, В.И. Панов, А.В. Гагарин и др.), образовательных стратегий устойчивого развития (Н.Н. Моисеев, Н.М. Мамедов, Д.С. Ермаков, С.А. Степанов и др.) и пр.

Таким образом, ноогуманизм, вобрав в себя идеи космизма, квантовой физики, гуманизма, теоретико-практический базис эколого-ноосферной образовательной парадигм, являет собой инновационный подход к мировоззренческой подготовке студентов в системе высшего образования и способен по-новому осмысливать и решать актуальные проблемы современности.

#### **Список литературы:**

1. Майковская Л.С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальном образовании: Автореф. дисс... док. пед. наук. – М., 2009. – 49с.
2. Субетто А.И. Вернадскианская революция в системе научного мировоззрения – поиск будущей ноосферной модели человечества в XXI веке (коллективная монография) /под науч. Ред. А.И. Субетто. – СПб.: Астерион, 2003. – 352 с.

3. Шиндаулова Р.Б. Концептуальные основы формирования ноогуманистического мировоззрения студента. Монография. – Алматы: изд. ТОО «Полиграфия-Сервис и Ко», 2012. – 348 с.
4. Шиндаулова Р.Б. Метапринцип гармонии как методологический регулятив в формировании ноогуманистического мировоззрения // Вестник Академии права и управления. – Москва, 2012. – Вып. 28. – С. 232-237.
5. Экологический энциклопедический словарь. М.: Изд. дом «Ноосфера», 1999. – 930 с.
6. Электронный ресурс: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

**Яркина Любовь Васильевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры хорового дирижирования и вокала.

**Джанаева Мадина Патовна,**

магистрант факультета искусств и художественного образования.

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Россия.*

## **КАТЕГОРИЯ РАЗВИТИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Одной из актуальных проблем музыкальной педагогики является проблема развития детей посредством музыкальной деятельности. Для решения данной проблемы необходимо ясное понимание сущности самого явления развития.

Следует отметить, что в русском языке под развитием понимается «процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное» [6, т. 3, 593]. Изучение литературы показало, что понятие «развитие» является межпредметным, то есть изучается различными видами науки.

Философская наука исходит из утверждения, что «материальный мир находится в постоянном движении (перемещении, изменении и развитии).

Движение предстаёт всеобщим и неотъемлемым качеством универсума – его атрибутом [4, 21]. При этом «понятие движения истолковывается как представление о любом изменении вообще, происходящем во Вселенной. Всякий покой, равновесие относительны, так как являются определенными состояниями движения» [4, 22]. Выделяются различные формы движения: механическое, физическое, химическое, биологическое и социальное.

Необратимый вид изменений называется развитием. Развитие – это «необратимое, направленное, закономерное изменение материи и сознания», которое является их универсальным свойством. «В результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры» [7, 1093].

Развитие выступает всеобщим принципом объяснения истории природы, общества и познания. Различают две формы развития, между которыми существует диалектическая связь:

- эволюционную, связанную с постепенными количественными изменениями объекта;
- революционную, характеризующую качественные изменения в структуре объекта.

Выделяют прогрессивную, восходящую линию развития и регрессивную, нисходящую линию развития [7, 1093].

По мнению В.П. Ратникова, прогрессивное развитие протекает «с нарастанием сложности и упорядоченности объекта», а регрессивное развитие означает «деградацию объекта, его распад, гибель» [9, 343].

В биологической науке развитие представляет собой «процесс тесно взаимосвязанных количественных (рост) и качественных (дифференцировка) преобразований особей с момента зарождения до конца жизни (индивидуальное развитие или онтогенез) и в течение всего времени существования жизни на Земле их видов и других систематических групп (историческое развитие или филогенез)» [7, 1093].

В психологии развитие – это «закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях» [2, 10]. Подобное определение дает Н.В. Носкова, которая считает, что «развитием называется закономерное, необратимое изменение во времени, приобретение новообразований. Развитие – это качественные изменения, саморазвитие, самопричинное развитие, способ существования личности» [3, 9]. При этом, отмечает Н.В. Носкова, «личностное развитие не имеет границ, тогда как физическое и психическое развитие ограничены: они имеют точку оптимума и последующего спада» [3, 9].

Педагогическая наука изучает вопросы развития личности. Необходимо отметить, что при рассмотрении проблемы развития детей, следует помнить, что ребёнок может рассматриваться с трёх позиций: как человек, как индивид, как личность. Согласно П. И. Пидкасистому, «ребёнок появляется на свет как индивид, как представитель человеческого рода, несущий определенный психофизиологические задатки, выступающие в качестве предпосылок, возможностей превращения индивида в личность, несущую подлинно человеческую сущность, т. е способность мыслить, трудиться обладающего способностью к сотрудничеству, созиданию и самореализации» [5, 33].

В педагогической науке, согласно В. А. Титову, говорят о развитии:

- возрастном, связанном с характеристикой особенностей и закономерностей развития, присущие каждому возрасту;
- индивидуальном, связанном с характеристикой индивидуальных особенностей развития;
- личностном, связанном с характеристикой возникновения у ребенка личностных качеств, их особенности [1, 25].

В любой гуманистической системе образования ставится и реализуется её конечная цель – развитие обучающегося (ученика, воспитанника). Результатом развития человека является развитость. Согласно А. М. Столяренко,

«развитость – это качественный и количественный показатель различных особенностей человека» [8, 165].

Занятие ребёнком каким-либо видом музыкальной деятельности, в том числе певческой (вокальной), можно проследить по обозначенным выше направлениям – физическому, психическому и личностному. В связи с этим, критериями развития ребёнка в условиях музыкальной (певческой) деятельности могут выступать физический, психический и личностный критерии. На наш взгляд, показателями развития по этим критериям в певческой деятельности являются:

- физический: диапазон, сила голоса, выносливость;
- психический (наличие музыкальных способностей):
- тонкость восприятия (чувство лада и чувство ритма),
- развитость музыкального мышления (внутрислуховые представления);
- оперативность и долговременность музыкальной памяти (быстрота запоминания, продолжительность сохранения выученного);
- активность воображения (наличие внемusикальных ассоциаций);
- выраженность эмоциональной отзывчивости на музыку;
- личностный (музыкальная культура):
- характер ценностей и мотивации к музыкальной, в частности вокальной деятельности (Я и музыка, Музыка и я);
- наличие знаний в области вокала, музыки, искусства;
- наличие умений для осуществления вокальной деятельности.

В качестве примера приведём характеристики наличного состояния развития двух учениц класса вокала – Васильковой Насти и Ткаченко Маши, которые занимаются пением в течение года.

Сравнительная характеристика по физическому критерию связана с описанием возраста, роста, телосложения и особенностей голосового аппарата (диапазона, силы, выносливости и свободы). Василькова Настя – невысокая худощавая девочка 8 лет, обладающая свободным и активным певческим

аппаратом, небольшим по силе и невыносливым голосом с диапазоном си малой – до второй октавы. Ткаченко Маша – высокая крепкого сложения девочка 6 лет, обладающая недостаточно свободным, но вполне активным аппаратом, крепким и выносливым голосом с диапазоном ре – си первой октавы.

Сравнительная характеристика по психическому критерию связана с характеристикой музыкального восприятия (ладовое и ритмическое чувство, звуковысотный слух), музыкального мышления (внутрислуховые представления), музыкальной памяти, воображения, эмоций. У Васильковой Насти выявлено ярко выраженное чувство лада и ритма, а также ощущение звуковысотности; уверенное оперирование внутрислуховыми представлениями ранее разученных песен; быстрое запоминание новой музыки, долгое удержание в памяти ранее разученных песен; активные жизненные ассоциации, свободные фантазии; сдержанное выражение эмоций. У Ткаченко Маши выявлено недостаточно выраженное чувство лада, но ярко выраженное чувство ритма, не достаточно тонкое ощущение звуковысотности; слабое оперирование внутрислуховыми представлениями; быстрое запоминание новой музыки, но и быстрое забывание, что требует постоянного повторения ранее разученных песен; активные жизненные ассоциации, свободные фантазии; ярко выраженная эмоциональность.

Сравнительная характеристика по личностному критерию связана с характеристикой мотивации, системы ценностей, знаний и умений. Василькова Настя отличается преобладанием желания заниматься певческой деятельностью (нравится петь); выстраиванием системы ценностей – Музыка и Я; проявлением таких качеств, как исполнительность, самостоятельность, упорство, скромность; наличием общеизвестных знаний о музыке и уверенным владением певческими навыками. Ткаченко Маша отличается преобладанием внешней мотивации – стремление выступать на сцене; выстраиванием системы ценностей – Я и музыка; проявлением таких качеств, как увлечённость,



активность, уверенность; наличием общеизвестных знаний о музыке и недостаточным владением навыком певческого дыхания.

Таким образом, понимание музыкальной педагогикой сущности развития как необратимых физических, психических и личностных изменений ребёнка (певца, исполнителя, субъекта музыкальной деятельности) позволяет:

- а) констатировать его наличное состояние и сопоставить его (состояние) с требованиями к музыкальной (исполнительской, певческой) деятельности;
- б) сопоставить исходное и наличное состояние, выявив динамику изменений;
- в) сопоставить наличное состояние нескольких музыкантов, выявив их индивидуальные характеристики.

#### **Список литературы:**

1. Дошкольная педагогика / автор-составитель В.А. Титов. – М.: Приориздат, 2005. – 192 с.
2. Драганова О.А. Теоретико-методологические проблемы психологии развития и возрастная психология: учебное пособие. – Елец: Елецкий государственный университет им И.А. Бунина, 2011. – 67 с.
3. Носкова Н.В. Психология возрастного развития человека: курс лекций. – М.- Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 291 с.
4. Основы философии: учебник для бакалавров философских специальностей / под научной редакцией В.Д. Бакулова, А.Н. Ерыгина. – Ростов н/Д: издательство ЮФУ, 2009. – 288 с.
5. Педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей /Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 576 с.
6. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981-1984. Т.3. П-Р. – 1983. – 752 с.
7. Советский энциклопедический словарь / Главный редактор А. М. Прохоров. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.
8. Столяренко А. М. Психология и педагогика: учебник для студентов вузов. – М.: ДНИТИ-ДАНА, 2015. – 543 с.

9. Философия: учебник / под редакцией В. П. Ратникова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 671 с.

**Ячина Надежда Петровна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.  
*ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,  
г. Казань, Россия, Республика Татарстан.*

## **РОЛЬ МУЗЫКИ И МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ**

Актуальность исследования обусловлена тем, что система музыкального образования Республики Татарстан является важным компонентом художественной культуры России, отражающим сложные процессы развития музыкального искусства, их социальную обусловленность, их неразрывную связь со всем историческим ходом развития общественной и культурной жизни нашей страны. Целью статьи является изучение роли музыки и музыкального образования в духовно-нравственном развитии детей, а также проблем трансформации культурно-образовательных процессов в постсоветский период. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы был комплексный теоретико-методологический и наблюдение, которые позволили изучить широкий круг научных источников по проблеме исследования, определить основные подходы к развитию музыкального образования детей.

В настоящее время интерес к музыке чрезвычайно высок. По данным социологических исследований, она находится на одном из первых мест в сфере предпочтений молодежи. Однако проблема состоит в том, какой музыке отдает предпочтение молодежь. С каждым годом популярность низкопробной, так называемой «попсовой» музыки возрастает. А музыка классическая и народная с их огромным потенциалом, становится все менее востребованной.

Русская народная музыкальная культура не раз становилась под угрозой невосполнимых потерь: петровские реформы, борьба со скоморошеством,

революционные преобразования и их крушение. Но со временем проходили кризисные ситуации и оказывалось, что народная музыкальная культура оставалась жить. Политические преобразования, экономические реформы не в состоянии повлиять на нее существенным образом, решительные реконструкции общественной жизни не смогли привести к ее гибели.

Русская музыка – одно из удивительных явлений мировой музыкальной культуры, национальная гордость России. По настоящему ее начали исследовать лишь во второй половине XX века. В дореволюционной России не было учебников по музыке. Они и не могли появиться, так как последние классики русской музыки творили на рубеже XIX-XX веков. До начала 60-х годов XX в. Утверждалась мысль, что русская музыка (профессиональная) начинается с творчества Глинки, а композиторов, живших до него, называли пренебрежительно дилетантами. Создавалось впечатление, что до екатерининских времен (середины XVIII века) не было русской музыки, разве что упоминалось об искусстве скоморохов и языческих праздниках. А русская музыка существовала, музыка великая, высокая, профессиональная, с древними традициями. Отечественная музыка – бездонная сокровищница русского музыкального гения, проявившего себя в многочисленных жанрах, формах и стилях.

Музыка показывает человеку величие его души, считает Р.У. Эмерсон.

В.И. Петрушин выделяет следующие возможности применения музыки в психотерапевтических целях:

- содействие развитию коммуникативных актов;
- развитие творческого воображения и фантазии;
- релаксация психологического тонуса и т.д.

Народная музыкальная культура – это постоянно обновляющийся процесс, в котором не способна остаться неизменной ни одна фиксированная, застывшая модель. Музыкальные образы пластичны, подвержены временным изменениям, обусловлены особенностями исполнительского процесса,

содержащего элементы импровизации. Та народная музыкальная культура, которую мы привычно связываем с крестьянским бытом, сегодня воспринимается как нечто устаревшее. На смену ей идет другая, современная народная музыкальная культура, опирающаяся как на народные традиции, так и на новые достижения эпохи.

В последние годы активно разрабатываются и внедряются в практику различные виды музыкально ориентированной арттерапии. При этом музыка применяется в лечебных или коррекционных целях:

- психосоматическое воздействие музыки, в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма;
- психотерапевтическое воздействие музыки, в процессе которого осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии.

Как видим, все обозначенные направления могут внедряться в процесс музыкального образования, оказывая благотворное влияние на развитие личности ребенка.

Нами был проведен эксперимент. Трудных подростков в количестве 24 человек из разных классов, в возрасте от 11-16 лет мы включили в музыкальный кружок. Таким образом, организовали ансамбль народных инструментов. Никто из школьников прежде не занимался музыкой. Через 3 месяца мальчики играли на народных инструментах: деревянных ложках, бубнах, барабане, и др. Учитель музыки играл на баяне. Психологическое состояние этих детей изменилось. Мальчики стали добрее, спокойнее, уважительно стали относиться к учителям, перестали пропускать занятия. В городском конкурсе их ансамбль народных инструментов занял призовое место.

В постсоветский период изучение татарского языка в школах и вузах, истории татарского народа и Татарстана, возрождение ислама, повышение качества жизни в Татарстане изменили характер татарской культуры, что

наиболее рельефно отразилось в музыке и музыкальном образовании. Анализ содержания обучающих программ музыкально-образовательных учреждений показал значительное увеличение удельного веса татарской музыки (профессиональной, фольклора) в содержании музыкального образования, интерес к древней истории, к тюркским корням и восточному происхождению татарского народа. Мы также наблюдаем исламизацию культуры. Для рассматриваемого периода характерно активное музыкально-исполнительское детско-юношеское фестивальное движение. В Республике Татарстан наблюдается значительное повышение музыкальных потребностей населения. Индикатором этого является количество музыкальных школ на душу населения. Согласно статистическим исследованиям 2015 года, самым музыкальным городом России была признана Казань. Здесь находится 66 музыкальных школ, которые позволяют каждому пятому жителю города получить музыкальное образование.

Материалы статьи могут быть полезными для учителей музыки, специалистов в области музыкальной культуры, культурологов.

#### **Список литературы:**

1. Корнеева С.М. Музыкальный менеджмент [электронный ресурс ]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Музыкальный менеджмент (061166) и специальностям культуры и искусства (050000)/С.М. Корнеева. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 303 с.
2. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Прометей, 2013. – 432 с.
3. Волков А.И. Музыка как знак эмоций //Музыкальное образование в XXI веке: традиции и новаторство (К 50-летию музыкального факультета МПГУ): материалы II международной научно-практической конференции. 23-25 ноября 2009 года. – Т. I. – М., 2009.

4. Лозинская В.П. Русская музыка с древнейших времен до середины XX века [Электронный ресурс]: монография / В.П. Лозинская. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т. 2013. – 140 с.

## Секция 2.

### Музыковедение и образовательные практики: история, современность, проблемы взаимодействия

**Бабенко Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент.

**Лащева Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент.

*ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар, Россия.*

### **МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА КАК ФОРМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Постоянно изменяющиеся социальные, политические, экономические «среды» оказывают негативное влияние на достаточно непростой выбор профессии современной молодежи. При этом самой определяющей психолого-педагогической формой помощи сегодня признается профориентационная работа.

Отметим, что важность на государственном уровне и значимость социально-экономических проблем, связанных с самоопределением молодёжи, вызвали огромную озабоченность учёных-практиков в различных областях, работающих над аспектами профориентационной работы [1].

К основоположникам профориентационной работы принято относить исследователей А. Бине, Ф. Гальтона, Г. Мюнстерберга, Ф. Парсонса, Л. Термена [1]. Эти ученые разработали психологические тесты, направленные на выявление профессиональных способностей индивида.

Не менее значительную роль внесли физиологи, психологи, педагоги, социологи, в работах которых отражаются социальные, психологические и философские аспекты профориентационной работы, методологии,

самоопределения в профессиональной сфере, организации профориентационной работы и значении профильного обучения, проблемы преемственности, непрерывности и особенностей взаимодействия школьного и вузовского обучения и его положительное влияние на формирование профессионального самоопределения и др.

Профориентационная работа традиционно является неотъемлемой частью функционирования учебных заведений различного уровня. Повышению ее эффективности способствует система «школа-училище-вуз», представляющая собой многоуровневую структуру образования и открывающая особые возможности для более успешного развития гармоничной и разносторонне развитой личности. Краснодарский государственный институт культуры не стал исключением и объединил на своей базе многоуровневую систему образования включающую: музыкальный кадетский корпус, отделение детских студий и предпрофессионального образования, отделение среднего профессионального образования, высшее образование, что позволяет успешно осуществлять непрерывную подготовку кадров.

Как известно, формы профориентационной работы различны. Во многом они обусловлены профильной направленностью конкретного учебного заведения. Специфический характер, требующий определенной профессиональной подготовки, имеют формы профориентационной работы учреждений культуры и искусства.

Обращаясь к образовательной деятельности Краснодарского государственного института культуры можно отметить такие практикующиеся формы профориентационной работы как: традиционные дни открытых дверей, проводимые вузом каждые две недели, проект «Арт-передвижники», уроки-концерты по Кубановедению, фестиваль-конкурс народной песни им. Г. М. Концевича, выездные концерты классической музыки для детей младшего и старшего школьного возраста. Визитной карточкой вуза стали ежегодные конкурсы: Жемчужина Кубани – конкурс исполнителей на



народных инструментах, пианистов имени М. А. Балакирева, исполнителей на духовых и ударных инструментах, ансамблевой музыки и хорового искусства – «Весенняя мозаика», «Хоровые ассамблеи».

Наряду с многочисленными конкурсными мероприятиями и фестивалями, в вузе, с 2016 года по инициативе кафедры музыковедения, композиции и методики музыкального образования проводится ежегодная межрегиональная музыкально-теоретическая олимпиада. Являясь одной из форм профориентационной работы, олимпиада направлена не только на лоцирование одарённых обучающихся из детских музыкальных школ и школ искусств, а также музыкальных колледжей и училищ, но и на предстоящее их обучение по СПО и ВП музыкального образования.

Помимо всего олимпиада способствует: консолидации связей с учреждениями дополнительного музыкального образования и средними специальными учебными заведениями, распространению и популяризации научных знаний среди молодых музыкантов, развитию интереса к научно-исследовательской деятельности, что в последствие, отражается положительными результатами профориентационной самоопределенности, а также обеспечивает поддержку наиболее одарённых учащихся при поступлении в вуз.

Особенностью олимпиады является ее тематический характер. За четыре года проведения олимпиадные задания были ориентированы на творчество таких композиторов как: С. Прокофьев, В. Моцарт, содружество могучей кучки, П. Чайковский. Отметим, что в заданиях использовалась музыка, биографические факты этих композиторов.

Достоинством олимпиады можно считать охват разных возрастных категорий участников, подчеркивающий многоуровневость и преемственность музыкального образования.

Отметим, что на протяжении четырех лет мы можем наблюдать постоянное участие определенных ДШИ, ДМШ, колледжей и училищ

Астрахани, Краснодара, Новороссийска, Сочи, Анапы, Тихорецка, Майкопа, Кореновска, других городов, поселков городского типа, станиц Краснодарского края, республики Адыгея и Астраханской области.

Музыкально-теоретическая олимпиада предполагает участие в двух номинациях: «Сольфеджио, музыкальная грамота» и «Музыкальная литература» для обучающихся детских музыкальных школ и школ искусств 4-5 классов (если программа обучения 5 лет), 6-7 классов (если программа обучения 7 лет), обладающих знаниями и навыками по музыкально-теоретическим дисциплинам, а также оригинальным творческим мышлением.

Учащиеся музыкальных колледжей и училищ 3-4 курса, имеющие соответствующую музыкально-теоретическую подготовку, обладающие креативным мышлением, также могут принять участие в двух номинациях по «Сольфеджио, гармонии» и «Музыкальной литературе».

Немаловажная особенность олимпиады заключается в отсутствии ограничений в отношении участия в мероприятии учащихся и более младших классов и курсов при условии их готовности к выполнению предложенных заданий.

Олимпиада одновременно предоставляет уникальные возможности для проверки знаний, умений и навыков накануне предстоящих вступительных испытаний будущим абитуриентам музыкальных колледжей и вузов, а также позволяет приобрести ценный практический опыт, направленный на развитие музыкальных способностей учащихся.

Накопленные за время существования олимпиады результаты позволяют говорить о несомненной эффективности данной формы профориентационной работы. Свидетельством последнего, с одной стороны, является растущий интерес образовательных учреждений края и региона к мероприятию, с другой, наличие его постоянных участников. Охватывая все звенья многоуровневой системы музыкального образования, в конечном итоге музыкально-

теоретическая олимпиада служит укреплению связей между образовательными учреждениями региона и вузом в целом.

### **Список литературы:**

1. Таточенко Е.В. Специфика организации профориентационной работы в старших классах в системе «школа-вуз»<http://www.dissercat.com/> – (обращение от 29.03.2019)

**Безниско Оксана Николаевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.  
*ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный  
институт культуры»,  
г. Краснодар, Россия.*

## **МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПРЕДМЕТУ «АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА**

Любой учебный предмет интегрирует в своих пределах содержание, понятие и методы разных наук, разные виды мышления и деятельности. Межпредметные связи существенно дополняют систему учебных дисциплин, расширяют ее дидактические возможности. При традиционной организации образование концентрируется в достаточно независимых друг от друга учебных дисциплинах. Межпредметные связи – это особо значимый в современных условиях фактор формирования содержания и структуры учебного предмета.

М.М. Бахтин [1], Д.С. Лихачев [1], Ю.М. Лотман [1], Б.А. Успенский [1] и другие исследователи акцентировали внимание на проявлениях целостности художественного освоения мира в ту или иную историческую эпоху. Были найдены ориентиры, позволяющие определять исторически сложившиеся типы художественных культур. В числе наиболее весомых ориентиров – художественный стиль. Именно эта категория позволяет увидеть общие черты в

историческом развитии литературы и истории, живописи и музыки, поэзии и музыки.

Своеобразие музыки заключается в том, что она наиболее опосредованно связана с окружающим миром, именно в музыке родился универсальный творческий прием, получивший название программность.

Литературный заголовок, отрывок поэтического текста, театральное действие, танец, живопись – все это может составить программу музыкального произведения, помогая глубже вникнуть в смысл музыкального образа.

Влияние литературы на становление программности в музыке достаточно хорошо исследовано, но это только один из аспектов многогранных связей литературы и музыки.

Огромная сфера искусства – вокальная музыка – родилась из поэтического источника. Долговечность поэтических строк порой обусловлена успешным переводом слова в звук. Кто сегодня помнит имена Н. Макарова и Ек. Бекетовой? Однако эти поэты создали всем известные строки русских романсов «Однозвучно звенит колокольчик» А. Гурилева и «Сирень» С. Рахманинова, даже такой поэт пушкинской поры, как Е. Баратынский сегодня известен во многом благодаря романсу М. Глинки «Не искушай».

О взаимодействии музыки и живописи писали еще В. Стасов, В. Кандинский [4], В. Ванслов [2]. Например, известно, что стремление русской художественной культуры к выражению соборного начала, общинного мышления повлияло на становление устойчивых многовековых традиций хорового пения. Являясь музыкальным выражением национального характера, хоровое начало позднее вышло в образный мир живописи. Достаточно вспомнить многофигурные полотна Репина, Верещагина, Сурикова, изображающие народную массу, толпу.

Выделяют несколько видов межпредметных связей, которые раскроют преподавателям методику использования связей музыки с другими дисциплинами:

Культурно-исторические связи. Возникают при изучении какого-либо исторического этапа. Системные знания, воссоздающие своеобразный портрет художественной культуры формируются с помощью двух обобщающих понятий: «художественная картина мира», «художественный стиль эпохи».

Культурно-типологические связи. Они важны при выявлении общих закономерностей того или иного стиля. Например, романтическая идея несовпадения личного и общественного, чувство разлада с действительностью нашли отражение у большинства композиторов, художников, поэтов XIX века вне зависимости от национальных традиций, жанровых пристрастий, индивидуальной судьбы.

Образные связи, которые являются результатом выявления в разных художественных произведениях общности тем, сюжетов, идей («Святки» П.И. Чайковского – полотно Сурикова «Взятие снежного городка»; работу Перова «Последний кабац у заставы» - с образами песен М.П. Мусоргского).

Категориальные и понятийные связи. Некоторые понятие, такие как «тема», «идея», «жанр», «драматургия», «форма» являются общезначимыми для всех видов искусства, хотя и имеют при этом разное наполнение. Межхудожественные связи этих понятий возникают тогда, когда в художественном произведении использованы категории, привнесенные из других искусств. Так, в работе М.М. Бахтина о творчестве Достоевского доказано, что великий писатель создал в литературе «полифонический роман», воссоздающий эстетику многоголосия.

Эмоционально-смысловые связи. Их использование служит задачам усиления эмоционального впечатления от воспринятого художественного произведения. Применяя эти связи, педагог может свободно варьировать самые разные исторические факты. Так, например, при прослушивании 14 («Лунной») сонаты Бетховена можно сообщить учащимся, что именно под эти звуки создавал И. Левитан свой шедевр «Над вечным покоем».

В настоящее время ведется работа над созданием учебно-методического пособия по дисциплине «Анализ музыкальных произведений», в котором учитывается новый подход, направленный на развитие ассоциативно-образного мышления студентов. Этот метод соотнесения музыки с другими видами дисциплин назван метод межхудожественных ассоциаций (Л.А. Рапацкая). Недостатками типовых программ является игнорирование принципа историзма. Исторические сведения о культуре, искусстве, получаемые на уроках истории, МХК, музыкальной литературе, сольфеджио, слушании музыки отрывочны и не системны. Эту проблему осознания искусства в конкретном историко-культурном контексте пытаются решить преподаватели в составлении учебных программ. Цель их корректировки – использование в учебно-воспитательном процессе сил взаимодействия разных искусств в их комплексе для формирования системных знаний студентов.

#### **Список литературы:**

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
2. Ванслов В. В. Статьи о балете. Музыкально-эстетические проблемы балета. – Л., 1980. – 192 с.
3. Ванслов В.В. Эстетика романтизма. – М., 1966.
4. Кандинский В. Избранные труды по теории искусства в 2 томах / Ред. коллегия и сост. Б. Автономова, Д. В. Сарабьянов, В. С. Турчин. – М., 2001.
5. Лихачев Д.С. [Избранные труды по русской и мировой культуре. – 2-е изд., перераб. и доп. / сост. и науч. ред. А. С. Запесоцкий. – СПб.: СПбГУП, 2015. – 540 с.](#)
6. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. –М.: Гнозис; Издательская группа «Прогресс», 1992. – 272 с.
7. Рапацкая Л.А. Взаимосвязь искусств как проблема педагогического музыкознания. //Отечественная и зарубежная педагогика. – М., 2014. – № 5 (20). – С.113-120.

8. Стасов В.В. Избранные статьи о русской живописи. – М.: Детская литература, 1968.

9. Успенский Б. А. Семиотика искусства. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 360 с.

**Горбулич Галина Валентиновна,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкознания и  
инструментального исполнительства.  
*ГОУ ВПО «Луганский национальный университет  
имени Тараса Шевченко»,  
г. Луганск, Луганская Народная Республика.*

## СТАНОВЛЕНИЕ ТРАДИЦИЙ КИЕВСКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ

Высокая репутация украинской школы пианизма сложилась благодаря многоуровневой системе профессионального музыкального образования и выдающимся музыкантам, направившим свою творческую энергию на педагогическую деятельность. История украинской фортепианной школы представлена именами педагогов-пианистов, которые в разное время возглавляли Киевскую консерваторию – В. Пухальского, Ф. Blumenфельда, К. Михайлова, А. Луфера. Работа в Киеве стала частью биографии всемирно известных пианистов В. Горовица и Г. Нейгауза, которые начали свою преподавательскую деятельность в 1920-х гг. именно в Киевской консерватории. Выдающиеся учёные, исследователи музыкального искусства – Б. Яворский, А. Альшванг, Г. Коган – гордились своим «пианистическим» происхождением и принадлежностью к фортепианной школе Владимира Вячеславовича Пухальского.

Роль В. Пухальского в музыкальной жизни Киева была идентичной той значительной роли, которую сыграли А. и Н. Рубинштейны в Петербурге и Москве. Именно В. Пухальский, возглавив Киевское музыкальное училище, смог добиться открытия в Киеве высшей институции музыкального

профессионализма – консерватории. Однако, для организации Киевской консерватории, в отличие от братьев Рубинштейнов, В. Пухальскому потребовалось значительно больше усилий и времени – 37 лет.

Воспитанник Петербургской консерватории по классу знаменитого пианиста Т. Лешетицкого, В. Пухальский в 1876 г. принял приглашение на педагогическую работу в Киевскую музыкальную школу при ИРМО, которая в то время не была даже в статусе музыкального училища. С того времени В. Пухальский в течение 57-ми лет работал в Киеве. Провинциальная музыкальная школа была им преобразована в киевское музыкальное училище, а, со временем, и в консерваторию. В Киеве В. Пухальский пережил ряд революций, империалистическую и гражданскую войны, 16 смен власти. Он совмещал директорство, преподавание и заведование всей музыкальной частью Киевского отделения ИРМО и, наконец, воспитал колоссальное количество музыкантов высочайшего уровня, среди которых А. Альшванг, А. Артоболевская, О. Браиловский, В. Горовиц, Г. Коган, Б. Милич, К. Михайлов, Л. Николаев, М. Тутковский, Б. Яворский и многие другие.

Профессиональная прозорливость В. Пухальского позволила ему преодолеть исключительно «петербургский» вектор в формировании созданной им киевской пианистической школы: первым шагом В. Пухальского как директора консерватории стало предложение должности преподавателя яркому представителю московского направления – ученику В. Сафронова и Ф.Бузони, прекрасному пианисту Г. Беклемишеву [2, 343-344].

Своей педагогической деятельностью В. Пухальский естественно развил в Киеве лучшие принципы школы Т. Лешетицкого, главным из которых было понимание пианизма как особого языка общения. Кроме того, В. Пухальский отстаивал истинное значение самого понятия «учитель», подразумевая под ним: «тот, кому доверяют». Высокий художественный авторитет профессора признавался учениками различных индивидуальностей и вызывал желание следовать его творческому и человеческому примеру.



Известный ученик В. Пухальского Г. Коган отмечал, что, как умелый педагог, его наставник давал, главным образом, только узловые замечания, которые подтолкнули бы молодого музыканта ко многим дополнительным выводам. «Он считал, – вспоминал Г. Коган, – что естественное и нормальное развитие ученика является более важным, чем показное совершенство его отдельных выступлений; преждевременная «завершенность» игры казалась ему малоперспективной. Исполнение, говорил он, должно созревать вместе с исполнителем» [1, 171-172].

Можно утверждать, что именно В. Пухальский является автором основополагающих педагогических традиций Киевской консерватории, которые он начал постепенно внедрять сначала в деятельность музыкального училища, а затем и консерватории. Следует также подчеркнуть, что киевская фортепианно-исполнительская школа до нашего времени ощущает непреходящую ценность деятельности В. Пухальского [2, 345-346].

До сегодняшнего дня, отмечает профессор Т. Рощина, в музыкальной академии сохраняются киевские пианистические традиции, которые можно рассматривать как своеобразный порядок, правила поведения, переходящие из поколения в поколение. В частности, среди пианистических традиций киевской школы фортепианного исполнительства следует назвать: традицию осознания художественной цели исполнительства, принцип индивидуального развития пианиста и воспитания активного самостоятельного мышления, художественной инициативы, ответственного отношения к репертуару, традицию «вокального» отношения к фортепианному звуку, певучего пианизма, кантиленного интонирования [2, 348].

Традиция осознания художественной цели исполнительства заключается в раскрытии образного содержания музыки. Отметим, что сегодня данный тезис воспринимается как аксиома, однако ещё 100 лет тому назад идея о позитивной роли интеллекта в исполнительстве совершенно не являлась безоговорочной. В области искусства наиболее важным признавалось чувство, рассматривающееся

как антипод мысли. Основатели киевской фортепианно-исполнительской школы В. Пухальский, Г. Беклемишев и их непосредственные ученики, которые остались работать в Киевской консерватории, считали своим основным заданием помощь молодому пианисту в том, чтобы как можно точнее и глубже осознать содержание музыкального произведения. Этой главной цели подчинялся весь процесс профессионального воспитания пианиста: техническое развитие, средства выразительности, звукоизвлечение, овладение многосоставной фортепианной фактурой, то есть, разносторонней пианистической «вооруженностью», которая позволяет воплотить художественно-образное содержание произведения и, соответственно, является определённой характеристикой уровня исполнительской школы.

Сохранившаяся и развившаяся за последнее столетие киевская профессиональная школа включает в понятие пианизма как исполнительского искусства следующие составляющие: реализацию художественно-образного содержания музыкального произведения инструментальными средствами; мышление фактурным материалом и его фортепианное воплощение; осознание семантических функций фактурной организации – формообразующей, стилистической, тембральной или ассоциативно-инструментальной, характеристической; акустически оправданное звуковое представление; единство желаемого и физически целесообразного; индивидуальные исполнительские средства [2, 348-349].

Во-вторых, важной традицией киевской исполнительской школы (как и советской фортепианной школы вообще) был и остаётся принцип индивидуального развития пианиста и воспитание активного самостоятельного мышления, художественной инициативы исполнителя. Хотя с самого начала становления профессионального музыкального образования и до сегодняшнего времени считается нормой то, что педагог должен заниматься исполнительством и «показывать» произведение ученику, но всегда отечественной педагогической практикой негативно воспринимается

авторитарный метод копирования, стремление воспитать ученика, похожего на учителя [2, 349].

Следующей традиционной чертой киевской фортепианной школы является ответственное отношение к репертуару. Основанная на принципе «обязательного» изучения определённого материала, эта установка позволяет освоить наиболее существенные фортепианные стили и жанры через выявление как общих основ, так и признаков уникальности выбранных произведений в рамках каждого стиля.

В-четвёртых, характерной чертой украинской пианистической культуры является традиция «вокального» отношения к фортепианному звуку, певучего пианизма, кантиленного интонирования. Эта традиция присуща и современной российской фортепианной школе, а в целом, – советской школе фортепианного исполнительства, – раскрывается как глубинное качество стиля, связанное с особенностями национальной духовности и менталитета, и выражающее их существенные стремления [2].

Таким образом, не смотря на различные потрясения и политические кризисы, которые преследуют украинскую культуру в XX – начале XXI ст., фортепианной педагогике удалось в полной мере сохраниться и значительно обогатиться, очевидно, потому, что она основана на цеховом ремесле и поэтому надёжно защищена от различного рода потрясений.

#### **Список литературы:**

1. Коган Г. Мой учитель В. В. Пухальский / Г. Коган // Избранные статьи. – М.: Советский композитор, 1972. – 235 с.
2. Рощина Т. Київська фортепіанна школа на рубежі століть: між традицією і модою / Т. Рощина // Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського / Авт.-упоряд. : А.П. Лащенко та ін. – К.: Муз. Україна, 2004. – С. 343 – 354.

**Дедов Сергей Валерьевич,**  
магистрант.

*ФГБОУ ВО Московский государственный институт культуры»,  
г. Москва, Россия.*

**Каминская Елена Альбертовна,**

доктор культурологии, доцент,  
проректор по учебно-методической работе,  
профессор кафедры режиссуры

театрализованных представлений и праздников

*АНО ВО «Институт современного искусства»,*

профессор кафедры оркестрового дирижирования

*ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры  
г. Москва, Россия.*

## **АНСАМБЛЬ В ТВОРЧЕСТВЕ ЗАРУБЕЖНЫХ ГИТАРИСТОВ И КОМПОЗИТОРОВ**

В настоящее время все большее внимание уделяется вопросам исполнительского искусства. Связано это с поиском оснований для духовного единства нации. Одним из них выступает музыкальная культура, важнейшее место в которой занимает именно исполнительство. Именно поэтому вопросы музыкального исполнительства становятся актуальными в научных исследованиях и практической деятельности. Одной из проблем исполнительства выступает проблема выбора репертуара. К сожалению, можно констатировать тот факт, что в процессе педагогической деятельности преподаватели ограничивают репертуар обучающегося теми произведениями, которые с их точки зрения, наиболее отвечают техническим требованиям, предъявляемым в том или ином возрасте. Именно поэтому, достаточно часто на сценических площадках звучат одни и те же популярные произведения, в то время как довольно внушительная часть репертуара остается невостребованной.

Именно поэтому в рамках данной статьи мы посчитали необходимым описать историю ансамблевого музицирования и представить ансамблевое

репертуарное наследие классической гитары. Для этого были использованы методы анализа и обобщения литературы по теме исследования; метод сравнительного анализа; хронологический и описательный методы.

История струнных инструментов насчитывает множество веков. Первые упоминания о них относятся к III – II тыс. до н.э.: Месопотамия (II тыс. до н.э.), Древний Египет (IV тыс. до н.э.), Китай (I тыс. до н.э.), Древняя Греция (I тыс. до н.э.). В большом количестве разнообразных источников сохранились свидетельства о том, что в быту существовали различные ансамбли, включающие, в том числе, струнные щипковые инструменты [4, 6; 6, 5].

При анализе иконографических документов установлено, что примерно с XII–XIII вв. гитара получила широкое распространение в западноевропейских странах. Наиболее широкое распространение она получила в Испании, где рассматривалась как народный инструмент, который применялся для аккомпанемента вокалистам и сопровождения танцев. В источниках эпохи Средневековья встречаются упоминания об ансамблевой игре (например, Адене ле Руа «Романс о Клеомадесе», Хуан Руис «Книга благой любви»), прежде всего о музыкальных дуэтах. При исследовании их состава и принципов организации, можно отметить, что они являются прототипами классических камерных составов с гитарой, существующих в настоящее время.

Самым распространенным инструментом эпохи Ренессанса становится лютня, в первую очередь в профессиональной среде и высших сословиях. «Но лютнист Пол О'Детт пишет, что «торжественные, строго сконструированные Фантазии 16-го века из репертуара виуэлы (испанская лютня) были заменены более экстравертированным стилем импровизационной танцевальной музыки на новой пятиструнной гитаре... Записи 17-го и 18-го веков в Испании часто описывают исполнения новых танцев на нескольких гитарах с кастаньетами или тамбуринами» [1].

«К концу XVIII века шестиструнная гитара стала наиболее распространенным музыкальным инструментом практически во всех

европейских странах. Также развивалось музицирование, а именно такие отрасли, как сольное и камерно-ансамблевое исполнительство. Гитарное искусство достигло пика своего развития» [6, 34].

Традиции гитарного исполнения в дуэтах, трио и квартетах устанавливаются в начале XIX в. Одним из первых композиторов, писавших для ансамблей гитар, был К. Г. Шайдлер (1747 – 1829), чья «Sonata in D» для двух гитар – условно популярный номер из этого репертуара. Это время отмечено большим количеством произведений, написанных для гитарных ансамблей. Австрийский гитарист Л. фон Колл (1767–1815) писал пьесы для гитарных дуэтов и трио, а также музыку для гитары с комбинациями других инструментов. В это же время французский гитарист А. де л'Ойер (1768–1836) опубликовал произведения для двух гитар и «Trio Concertant for Three Guitars», Op. 29 (1817, Париж), а также «Air Varie et dialogue for Four Guitars». Последнее считается первой публикацией для гитарного квартета. Н. Паганини (1782-1840) писал дуэты для скрипки и гитары. Ему принадлежит высказывание, характеризующее его явную симпатию к этому инструменту: «Я король скрипки, а гитара моя королева» [3, 26]. М. Джулиани (1781–1829), выдающийся итальянский гитарист, обогащает ансамблевый репертуар всевозможными дуэтами гитары со скрипкой, флейтой, виолончелью, фортепиано, голосом. Одним из первых он пишет концерт для гитары с оркестром. Испанский гитарист Ф. Сор (1778–1839) в области ансамблевого репертуара сочинял в основном гитарные дуэты, написанные «с большим мастерством и прекрасным знанием особенностей инструмента» [2, 40]. Творчество А. Диабелли (1781–1858) преимущественно представлено дуэтами гитары и фортепиано, что является весомым вкладом в репертуар камерных ансамблей.

Продолжателем традиций гитарного ансамбля был И. К. Мерц (1806–1856). Музыка И. Мерца для двух гитар до недавнего времени пренебрегалась ведущими дуэтами. Может быть потому, что дуэты И. Мерца используют

обычную гитару с нормальной мензурой и настройкой вместе с терц-гитарой, меньшим по размеру инструментом с более высокой настройкой. Однако, Й. Мёллер и Л. Фратичелли записали тринадцать дуэтов И. Мерца, в том числе, глубоко трогательный «At the Grave of the Beloved» из альбома «Guitar Duets» на лейбле Naxos.

Ф. Таррега (1852 – 1909) писал аранжировки классических произведений для двух гитар. Э. Пухоль приводит примеры его переложений произведений Л.В. Бетховена, Ж. Бизе, Т. Бретона, Р. Чапи, Ш. Гуно, Й. Гайдна, Ф. Мендельсона, В.А. Моцарта и Ф. Шуберта (всего двадцать транскрипций). Это, возможно, вдохновило его учеников: М. Льобет (1878–1938) аранжировал для двух гитар произведения Х. Агирре, И. Альбениса, И. Брамса, Л. Чаварри, М. де Фалья, Э. Гранадоса, Ф. Мендельсона, В.А. Моцарта, П. де Рогатиса и П.И. Чайковского; Э. Пухоль (1886–1980) сделал то же самое для произведений И. Альбениса, Ж. Бизе, И. Сервантеса, М. де Фалья, Э. Гранадоса, Ф. Пуленка, М. Равеля, Х. Родриго и Э. Вила-Лобоса; им сделана транскрипция менуэта Ж. Бизе из L'Arlesienne для трех гитар. Оба автора неизмеримо усилили привлекательность гитарного ансамбля в XX в.

Главную роль в развитии гитары в двадцатом столетии, безусловно, сыграл испанский гитарист, активный музыкальный деятель и пропагандист своего инструмента А. Сеговия (1893–1987). Именно он вернул гитаре былую популярность и поставил её в один ряд с другими концертными академическими инструментами. С его подачи специально для гитары писали лучшие композиторы того времени: М. де Фалья (1876-1946), Ф. Морено-Торроба (1891-1982), М. Кастельнуово-Тедеско (1895-1968), Х. Родриго (1902-1999), А. Тансман (1897-1986) и др. Они оставили большое число сочинений, как для гитары соло, так и для различных ансамблей.

К шестидесятым гг. XX в. появилась целая плеяда талантливых исполнителей, работавших как сольно, так и в составе ансамблей. Одним из них был британский гитарист Д. Брим (р.1933), внесший весомый вклад в развитие

ансамблевого исполнительства. Им сделано большое количество записей камерной музыки А. Вивальди, Л. Боккерини, Г. Ф. Генделя, Б. Бриттена, У. Уолтона, Д. Доуленда. В середине XX в. также имел популярность французский гитарный дуэт Иды Прести и Александра Логойи, в репертуар которого, помимо оригинальных сочинений гитарной классики, входили произведения, специально написанные для данного ансамбля.

Во второй половине столетия авторы продолжают активно сочинять для гитары и применять её колоритный тембр в различных экспериментальных композиторских техниках. Например, стоит указать на следующие произведения: П. Булез «Молоток без мастера», С. Райх «Nagoya Guitars», Г. Петрасси «Большой септет с солирующим кларнетом», Г. Хенце «Рецитал для четырех музыкантов» и др.

«Одними из самых популярных и влиятельных современных ансамблей является дуэт братьев Ассад, исполняющий как произведения гитарных классиков, так и сочинения современных композиторов, написанные специально для данного коллектива. «Амстердамское гитарное трио», являющееся наиболее известным ансамблем подобного состава, помимо сочинений гитарных композиторов активно включает в свой репертуар собственные переложения произведений И. С. Баха, Д. Скарлатти, А. Вивальди» [5, 50]. В репертуар всемирно известного «Лос-Анджелесского гитарного квартета» помимо гитарной музыки входят также переложения симфонических партитур.

Также следует упомянуть феномен гитарного оркестра, который приобрёл популярность в последние годы. Полностью профессиональный гитарный оркестр еще предстоит создать, и в конечном итоге такое предприятие безусловно будет осуществлено.

Таким образом, на протяжении всей своей истории гитара переживала как периоды расцвета, так и периоды упадка. Во все исторические периоды гитарный репертуар наравне с сольными сочинениями активно пополнялся и



ансамблевыми произведениями. Начиная с XX в. все больше крупных композиторов в своем творчестве обращаются к гитаре. Пишут музыку, как для гитары соло, так и для ансамблей с участием гитары. Новое поколение исполнителей также активно обращается к ансамблевому музицированию. Появляются новые коллективы (дуэты, трио, квартеты и даже гитарные оркестры), что предполагает дальнейшее развитие коллективной формы гитарного исполнительства.

### Список литературы:

1. Graham W. Historical perspectives on the guitar ensemble: пер. сангл. M.Ludenhoff (<http://classicalguitarmagazine.com/historical-perspectives-on-the-guitar-ensemble/>)
2. Вольман Б. Гитара и гитаристы. – Л.: Музыка, 1968.
3. Газарян С. Рассказ о гитаре. – 3-е изд. – М.: Дет. Лит., 1989.
4. Левин С. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры. – Л.: Музыка, 1973.
5. Петропавловский А. А. Гитара в камерном ансамбле. – Н. Новгород: Поволжье, 2006.
6. Шарнассе Э. Шестиструнная гитара: От истоков до наших дней / пер. с фр., – М.: Музыка, 1991.

**Едакина Алиса Сергеевна,**  
концертмейстер.

*ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств им.  
П.И. Чайковского», г. Челябинск, Россия.*

## ИМПРОВИЗАЦИЯ НА УРОКАХ СОЛЬФЕДЖИО В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Воспитание в человеке творческого начала является важнейшей задачей всего обучения. Исключительно важную роль играет творческая инициатива в любой деятельности. Творчество является могучим стимулом духовной жизни.

Создатель народной педагогики Сухомлинский В.А. писал, что творческое вдохновение трудом, создающим какие-то духовные ценности, является важнейшим условием полноты его духовной жизни: «Творческое вдохновение – человеческая потребность, в которой личность находит счастье» [5, с. 50].

Младшие школьники весьма изобретательны в передаче интонаций, подражании, непринужденно воспринимают образное содержание, тем самым ярко проявляется творческое начало. Можно выделить несколько условий, при которых творческая деятельность носила бы положительный результат на развитие способностей:

- порождение сильных и позитивных эмоций, активное развитие интересов у детей;
- проведение занятий не репродуктивного, а творческого характера, мотивация детей к самостоятельным ответам на вопросы в процессе занятий;
- формирование у детей истинного отношения к своим способностям, успехам и достижениям, развитие адекватной самооценки собственной деятельности у учащихся.

Задачей современной музыкальной педагогики является развитие творческих способности детей посредством творчества самих же детей, так как детское творчество является средством и методом воспитания многогранной личности. По словам известного музыковеда-теоретика, Заслуженного работника культуры РФ Середы В.П. наиболее активной, содержательной формой практического освоения закономерностей музыкальной организации является система творческих заданий» на уроках сольфеджио, и обобщение и развитие имеющегося опыта являются перспективными направлениями методики сольфеджио. Творческие упражнения на уроках сольфеджио позволяют раскрепостить детей, активизируют слуховое внимание, тренируют различные стороны музыкального слуха, развивают наблюдательность. Творческие задания рекомендуются с первого года обучения, постепенно усложняя их по мере накопления музыкального опыта.

Различают следующие виды творческих заданий:

- допевание мелодии до тоники; сочинение ответной фразы;
- сочинение нижнего голоса к данной мелодии; сочинение фрагмента мелодии (окончания или пропущенных тактов);
- сочинение мелодии на заданный ритмический рисунок или на стихотворный текст;
- сочинение ритмического аккомпанемента к мелодии; сочинение мелодии к аккомпанементу;
- подбор по слуху знакомых песен и мелодий с аккомпанементом;
- сочинение, запись и исполнение мелодий в различных жанрах;
- сочинение подголоска, второго голоса к мелодии;
- сочинение и исполнение мелодии на заданную аккордовую последовательность;
- вокальная или инструментальная импровизация в различных жанрах на заданную аккордовую последовательность;
- импровизация по образу, «музыкальные рисунки»;
- игра аккомпанемента по цифровке;
- игра «Собери мелодию», составить мелодию из предлагаемых музыкальных фраз, выбрать вариант фразы;
- игра «Ритмическая мозаика», выбрать ритмический вариант стихов.
- сочинить и записать свою мелодию.

Подробно рассмотрим импровизацию как одну из форм творческого музицирования. Импровизация или спонтанное, сиюминутное сочинение предполагает свободу творческого самовыражения и мобилизацию креативных способностей учащегося. Является самой доступной для детей игровой формой отражения действительности, где эмоциональное начало играет главенствующую роль. Основные признаки проявления способности к импровизации соответствуют основным результативным параметрам общей

креативности – скорости, гибкости, оригинальности, разработанности. «Импровизация как творческий процесс характеризуется спонтанностью и внезапностью» [1]. Различают несколько импровизаций:

1) Импровизацию по образам, музыкальным рисункам, иллюстрациям – сочинение музыкальных и стихотворных фраз к изображениям и картинам. Для младшего возраста характерно конкретное восприятие, поэтому необходимо присутствие персонажей. В этой роли могут выступать игрушки, люди, знакомые ребенку звери и птицы, известные персонажей из сказок и мультфильмов.

2) Метроритмическая импровизация – начинается с изучения простых элементов, затем добавляется их комбинирование и после этого вводится сочинение ритмических фигур заданного импульса (в форме предложения или периода). Далее следует работа над многоголосием (ритмический оркестр).

3) Вокально-хоровая импровизация, где на первом этапе детям предполагаются попытки подражать звукам. На втором этапе – ведения диалога в музыкальных вопросах и ответах в разнообразных выразительных интонациях.

4) Сольная импровизация с аккомпанементом, при которой творят одновременно и ученик (играет мелодию), и педагог (аккомпанирует).

Асафьев Б.В. в начале XX века подчеркивал роль этого типа творческих заданий: «Самым необходимым делом я считаю развитие способности к импровизации. Творческий инстинкт проявляется у детей всегда в неприменном стремлении меньше созерцать или механически выполнять предначертанное, но охотнее самим участвовать и вносить свое» [2, 80].

Музыковед, музыкальный критик XX века в своей работе с начинающими учениками основывался в первую очередь на принципах вариационности и подголосочной полифонии. По мнению исследователя, в конкретный опыт позволяется внести множество оттенков. В качестве примера можно найти стихотворение, подобрать к нему мотив или заимствовать имеющийся, а затем

направить детей на раздумье о внесении изменений в этот мотив, которые точнее оттенили бы смысл стихотворения. Асафьев Б.В. также основывался в своем труде на восполнение напева подголосками. Оно вытекает из необходимости поддержать мелодическое напряжение или украсить его.

Выдающийся немецкий композитор и педагог Карл Орф создал систему музыкального воспитания детей, задачей которой является стимулирование творческой фантазии, умение импровизировать, сочинять в процессе индивидуального и коллективного музицирования. Система основана на игре, сочетая освоение элементов музыкального языка с элементами движений тела [4, 35]. Методика музыкального воспитания Карла Орфа опирается на широкое использование музыкального фольклора и развитие творческой инициативы.

В историко-теоретических исследованиях об искусстве импровизации Шеломова Б.И. [7], Мальцева С.М. [3], Шатковского Г.И. [6] и других уделяется огромное внимание. Шеломов Б.И. в книге «Импровизация на уроках сольфеджио» фиксирует внимание на проблеме эмоционального переживания образа во время сочинения и импровизации. Существует два вида импровизации, пишет он: «Первый – осознанная, когда ученик знает, какие звуки он использует, сочиняя или импровизируя мелодию. Второй – неосознанная, когда ученик думает только о сочиняемом образе и не связан необходимостью называть ноты. Такой вид творчества вызывает к жизни иногда более выразительные мелодии. К такой импровизации ребенка следует приготовить, настроив на определенный образ».

Шатковский Г.И., автор системы интенсивного развития музыкального слуха и творческих способностей, писал в книге «Развитие музыкального слуха», что основным принципом обучению импровизации является раннее обучение детей. Импровизация и творческие задания способствуют более прочному усвоению материала. Эффективность творческих упражнений в значительной степени зависит от своевременности их включения в уроки сольфеджио.

Процесс импровизации должен носить хронологический характер. На начальном этапе обучения импровизации нотная фиксация может отсутствовать: музыка осваивается через звуки, а не через ноты. На следующем этапе большую часть тетради ученика составляют всевозможные модели форм, фактур, орнаментики, гармонических оборотов и так далее, играющие роль вспомогательного средства в развитии слуховой памяти.

Подведем итог вышесказанному. Творческие упражнения на уроках сольфеджио активизируют слуховое внимание, тренируют музыкальную память и различные стороны музыкального слуха, а также развивают вкус и наблюдательность. В творческой работе ребёнок психологически раскрепощается.

Импровизация – это творческий процесс, экспериментален на всем его протяжении. Это момент скачка, перерыва постепенности в развитии этого процесса. Обучение навыкам импровизации способствует развитию музыкально-творческих способностей и воспитанию профессиональных исполнительских качеств у учащихся детских школ искусств и музыкальных школах. Импровизации могут сопровождать различные формы работы на уроке сольфеджио, в том числе и освоение теоретического материала. Включение спонтанного творчества позволяет обращаться к ярким, различным формам работы, активизирующим творческие способности учеников, развивающим их музыкальность, фантазию, творческую свободу.

#### **Список литературы:**

1. Crossan, M., Cunha, M., Vera, D. & Cunha, J. Time and organizational improvisation. – *Academy of Management Review*. – N 30 (1) / 2005 – p. 129-145.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании – Л.: Музыка, 1973, – 100 с.
3. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. – М.: Музыка, 1991. – 88 с.

4. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / ред. Л. А. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1970. – 160 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1973. – 288 с.
6. Шатковский Г.И. Развитие музыкального слуха. – Амрита-Русь, 2016. – 248 с.
7. Шеломов Б.И. Импровизация на уроках сольфеджио. – Ленинград: Музыка, 1977. – 96 с.

**Зайцева Елена Николаевна,**  
старший преподаватель.  
*ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»,  
г. Донецк, Донецкая Народная Республика.*

**МУЗЫКОВЕДЕНИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ:  
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ  
МУЗЫКИ»**

«Без музыкального воспитания невозможно  
полноценное умственное развитие».  
(В.А. Сухомлинский)

Как известно, сфера педагогики включает в себя не только образовательный процесс, но и воспитательный. Педагогические вузы с музыкальными факультетами выпускают специалистов – будущих преподавателей начальных образовательных учреждений, в том числе, преподавателей музыкальных школ и школ искусств. В педагогике явно прослеживается фактор преемственности: от начальной подготовки в МШ зависит уровень образования студента в вузе. В свою очередь, от того, каких специалистов выпустит вуз, зависит качество обучения учащихся в МШ.

Автор статьи, имея опыт преподавания музыкально-теоретических дисциплин и в музыкальной школе, и в вузе, позволит себе поделиться некоторыми наблюдениями и выводами из собственной практики.

Процесс обучения в музыкальной школе и школе искусств предполагает комплексное эстетическое развитие учащихся. Немаловажную роль в этом процессе играют музыкально-теоретические дисциплины. (Кстати, по существующей программе им отводится 3 часа в неделю по сравнению с 2-мя часами по специальному инструменту).

За восемь лет обучения курсу сольфеджио и шесть лет обучения курсу музыкальной литературы педагог должен привить детям эстетический вкус, любовь к классической музыке, умение слушать её и слышать, дать представление об эпохах, стилях и направлениях в искусстве, научить оценивать, анализировать произведения и самостоятельно мыслить.

Зачастую именно от преподавателя музыкальной литературы зависит, станут ли уроки рутинным перечитыванием учебника или превратятся в увлекательные путешествия в мир музыки – с интересными видеофильмами, фрагментами опер, балетов, познавательными играми и викторинами, знакомством с творчеством знаменитых исполнителей прошлого и настоящего. Полюбит ли ребёнок классическую музыку и станет ли навсегда фанатом филармоний и театров? Именно в этом и состоит наша задача и цель, как педагогов.

В планировании учебного процесса, в изложении теоретических дисциплин желательно пользоваться межпредметными связями. Ведь вся теоретическая база – это основа для практики: учащиеся и студенты должны уметь определить форму и тональный план исполняемого произведения, уметь сделать гармонический анализ, определить развитие темы и образное содержание, бегло сольфеджировать с листа... А исполнение музыкального произведения немислимо без знания стиля композитора, традиций эпохи, в которой он жил и даже фактов биографии. И разобраться в этом помогают именно уроки сольфеджио, теории музыки и музыкальной литературы.

И, наконец, самый главный аспект – рассматривание и изучение музыки непременно в ряду других искусств. Собственно, мысль эта не нова. Давно



известно, как тесно музыка связана с литературой, хореографией, живописью и даже архитектурой. Многие великие деятели искусства прошлого указывали на эту связь. Так, великий пианист, композитор и педагог Ференц Лист говорил, что картины Рафаэля помогли ему понять музыку Моцарта, а творения Микеланджело – Бетховена. Роберт Шуман, известный своими публицистическими статьями, писал, что для композитора изучать рафаэлевские картины так же полезно, как художникам чувствовать симфонии Моцарта.

В свою очередь, тонко чувствовали музыку и художники, и писатели, и поэты. Например, Н.В. Гоголь сравнивал величественную картину Карла Брюллова «Последний день Помпеи» с таким грандиозным жанром как опера. И.Е.Репин не мыслил свою жизнь без музыки, дружил с композиторами и часто посещал концерты и театр. В.М.Васнецов и К.А.Коровин, вдохновлённые музыкой, писали замечательные, «звучащие» декорации к оперным спектаклям. Художник Л.С.Бакст представлял художника дирижёром, способным одним взмахом палочки вызвать к жизни тысячи звуков. Застывшей и онемевшей музыкой представляли архитектуру поэт В.А. Гёте и философ Ф.Шеллинг. Великий Леонардо да Винчи сравнивал живопись с поэзией, которую видят, а поэзию – с живописью, которую слышат. И таких примеров существует великое множество.

Именно на эту связь необходимо указать учащимся и использовать эти аналогии на уроках музыкальной литературы в школах и лекциях по истории музыки в вузе.

Музыку М.Чюрлёниса логично сочетать с просмотром его же картин. «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского немислимы без иллюстраций В. Гартмана. Музыка И.С.Баха и Г.Ф.Генделя замечательно воспринимается с показом архитектурных шедевров эпохи Барокко. А жанровые картины А. Ватто, Ж.Фрагонара и Ф.Буше являются яркой иллюстрацией творчества французских клавесинистов. Так же неразделимы в своих общих устремлениях

в искусстве композиторы «Могучей кучки» и художники-«передвижники» (М.П. Мусоргский – В. Перов и И. Репин, А.П. Бородин – В. Васнецов и И. Шишкин, Н.А. Римский-Корсаков – В. Васнецов и И. Айвазовский). А с «Временами года» П.И. Чайковского прекрасно будут сочетаться пейзажи И. Левитана, А. Саврасова, А. Куинджи, Б. Кустодиева и стихи А. Плещеева, А. Майкова, А. Фета, Н. Некрасова. А Ференц Лист в цикле «Годы странствий» конкретно указывал в названии, какой шедевр вдохновил его на написание пьесы – «Обручение Марии» Рафаэля, «Мыслитель» и фонтаны виллы Д'Эсте.

Кроме того, некоторые композиторы обладали «цветным» слухом (Н. Римский-Корсаков и А. Скрябин). Интересно посмотреть с учениками и студентами эту сравнительную таблицу «цветных» тональностей и составить свои собственные варианты колористических представлений.

Такие уроки будят фантазию, воспитывают чувство прекрасного, помогают развивать музыкальный и художественный вкус. Кроме того, учащиеся получают понятие стиля и будут разбираться, к какому периоду в искусстве относится творчество того или иного композитора или живописца, будь то барокко, классицизм или романтизм. При современной доступности мультимедийных средств и гаджетов можно давать задания ученикам и студентам самим подобрать музыку к той или иной картине и наоборот – живописную работу или архитектурный шедевр – к музыкальному произведению.

Кроме связи музыки с живописью и архитектурой, нельзя не отметить связь с литературой, историей и даже географией! Сколько стихов, поэм, рассказов, повестей и романов легло в основу музыкальных произведений! А погружение в историю просто необходимо при изучении таких опер как «Иван Сусанин», «Борис Годунов», «Князь Игорь», «Война и мир» или кантаты «Александр Невский». Зачастую эти исторические факты учащиеся узнают раньше, чем начнут их изучать в общеобразовательной школе. Уроки

музыкальной литературы даже восполняют пробелы в знании географии – сколько стран и городов мы упоминаем при изложении биографии и творческого пути того или иного композитора!

С интересом воспринимаются учащимися тематические уроки – к юбилею конкретного композитора (например, в этом году 21 марта – 180 лет со дня рождения М. Мусоргского). Их можно проводить в любых классах. Так же, как и уроки «Времена года». Например, весна в музыке, живописи и поэзии. Музыку А. Вивальди, П. Чайковского, С. Рахманинова, Ф. Мендельсона учащиеся слушают под видеоряд картин художников И. Левитана, А. Саврасова, А. Куинджи, К. Юона и стихи А. Фета, С. Есенина, Н. Некрасова...

Излишне упоминать, что вся музыка для урока или лекции должна быть тщательно подобрана в режиме видео и звучать в интерпретации лучших отечественных и зарубежных оркестров и исполнителей.

Для контроля знаний можно использовать рабочие тетради, тестирование, анкетирование, видео-вопросы, музыкальные викторины.

Безусловно, чтобы проводить такие уроки и лекции, педагог сам должен быть достаточно подготовлен, начитан и эрудирован. А главное – не останавливаться на достигнутом, самосовершенствоваться и искать новые формы работы, интересные и учащимся, и студентам.

#### **Список литературы:**

1. Искусство: Энциклопедия для детей – М.: Аванта +, 1997. Т. 7. ч. 1. – 688 с.
2. Казанцева С.А. Культурология: Учебное пособие для вузов – М.: Экзамен, 2005. – 192 с.
3. Тарасов Л.М. Музыка в семье муз: Очерки для среднего и старшего школьного возраста – Л.: Детская литература, 1985. – 160 с.

**Ильина Юлия Владиславовна,**  
аспирант.  
*ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный  
институт культуры», г. Краснодар, Россия.*

**СОНАТА ДЛЯ АЛЬТА Д. ШОСТАКОВИЧА:  
ОБРАЗЫ В КОНТЕКСТЕ ТВОРЧЕСТВА СОВРЕМЕННЫХ  
КОМПОЗИТОРОВ**

Шостакович – один из наиболее самобытных, оригинальных, ярких композиторов XX века. Его творческая биография представляет собой путь истинного новатора, совершившего целый ряд открытий в образно и жанровой сфере, в ладово-интонационной области и области форм. В то же время, его творчество органично впитало лучшие традиции музыкального искусства.

Безусловно, Д. Д. Шостакович может быть отнесен к самым философски мыслящим композиторам XX века. Масштаб его музыкального, художественного и общекультурного сознания был столь обширен и всеохватен, что позволил писателю Ж. Р. Блоку правомерно сравнить его творчество со «страной гигантов», в которой каждый шаг «измеряется верстами». Высокий интеллектуализм творческого мышления композитора с огромной пронизательностью уловил В. Мейерхольд, сказав в одном из своих интервью, что «Шостакович, как никто, умеет мыслить в звуках» [3].

Смерть вошла в жизнь Шостаковича рано и надолго: к гражданской войне и голоду, пришедшим вслед за Революцией, добавляется неожиданная кончина отца в феврале 1922 года. В течение полувека тема смерти регулярно появляется в произведениях Шостаковича. В этом не было бы ничего странного, если бы речь шла об оперном композиторе, но в данном случае мы имеем дело с непрограммной инструментальной музыкой.

В 1975 г., чувствуя скорое окончание своего земного существования, Шостакович создает последний шедевр – Альтовую сонату (соч. 147), финал

которой назван «Адажио памяти великого композитора». И это не взгляд в вечность, а взгляд уже из Вечности. В Альтиковой сонате Шостакович прощается и с миром своего музыкального Пантеона: здесь возникает аллюзия на фортепианную сонату № 14 Л. Бетховена, первая часть, которая явилась лейтритмом финала Альтиковой сонаты. Есть и другая аллюзия – на скрипичный концерт Берга, что экспонируется в первой части.

Соната для альты ор. 147 посвящена Федору Дружинину, впервые исполнившему ее с М. Мунтяном. Поскольку сочинение мыслилось Мастером в содружестве с выдающимся альтистом, учеником В. В. Борисовского, то ему выпала честь соприкоснуться с миром шостаковичевских указаний, данных музыканту во время написания этой пьесы-симфонии [2].

Когда Шостакович впервые сыграл Альтиковую сонату своему другу, для которого он ее написал, альтисту Федору Дружинину, Дружинин ахнул: «Дмитрий Дмитриевич, так это, оказывается, в до мажоре!?» А Шостакович ему ответил: «Феденька, если бы Вы только знали, чего мне стоил этот до мажор...» Это такой до мажор, когда просто ничего другого не остается.

Эта соната является заключением тройного цикла струнных сонат, где участвуют также скрипки и виолончели. Шостакович вообще очень «струнный» композитор: у него есть 15 струнных квартетов, альтовое адажио, струнное трио и квинтет, струнная 14 симфония, прелюдии для альты.

Альтиковая соната – большое произведение, оно длится около 30 минут. Соната – продолжение дум композитора о жизни, любви, красоте. Соната отмечена богатством и широтой музыкального развития – они всегда были свойственны творчеству Шостаковича, остававшемуся симфонистом и в камерном жанре. Партия альты очень разнообразна. Композитор мастерски использует эмоциональные, тембровые и другие средства инструмента.

При всей своей творческой оригинальности, Шостакович избегал каких-либо специфических средств. Без преувеличения можно сказать, что в своей приверженности струнным инструментам, и альту в том числе, Шостакович,

классик из классиков, показывает чувства истинной доброты. Вся его музыка, конечно же, не отгораживает его стеной от «абсолютной» музыки, рамки которой имеют эстетический характер. Это подлинный признак скромного восхищения перед всеми теми, кого он цитирует в своих произведениях, но при всем этом он всегда оставался самим собой. Может быть, из-за своей привязанности и любви к музыке других композиторов он сделал свою собственную музыку такой непохожей.

Соната для альты, которую композитор исправлял в последние дни своей жизни, будучи прикованным к больничной постели, составляет его инструментальное завещание. Как и в Тринадцатом квартете, звучание альты усиливает траурное и элегическое звучание. Это произведение напоминает о многих предыдущих произведениях, как его собственных (Сюита, опус 6, посвященная спустя 53 года его отцу, Четырнадцатая симфония), так и других композиторов (Концерт «Памяти ангела» Берга, Лунная соната Бетховена). Это настоящая Соната смерти, окончательное прощание с жизнью и музыкой.

Встраивая Сонату ор. 147 в мир важнейших сочинений Шостаковича, необходимо подчеркнуть, что, с одной стороны, сочинение аккумулирует в себе лирико-трагические эмоции. Вместе с тем, здесь представлены излюбленные приемы Мастера соединять свою и чужую музыку как бы единой смысловой нитью, использовать фрагменты своих сочинений в разных контекстах, а также, желание и мастерство выведения альты как главного носителя музыкальных смыслов.

Среди последователей Шостаковича необходимо назвать в первую очередь Альфреда Шнитке – композитора, нашедшего свой путь благодаря множеству работ в киномузыке. Многие сближает Шнитке с Шостаковичем, чьим последователем его часто называют. Это и жанровые предпочтения – основой творчества обоих композиторов были симфонии и камерные жанры, обнаруживает сходство и направленность образов, сочетающих в себе глубокий трагизм и гротеск, символичность музыкального языка, трактовку

формы – принцип открытых финалов. Концерт Шнитке для альтя с оркестром №1 op.189 (1985) можно назвать продолжением образов сонаты для альтя Шостаковича: как и в сонате Шостаковича, он открывает нам картину мира, в котором мы живём, олицетворяет судьбу Художника (и просто человека) в нашем жестоком бытии. Однако, Шостакович рассказывает о неминуемом, в то время, как в произведении Шнитке еще теплится надежда на обретение счастья.

И в альтовой сонате, и в альтовом концерте есть особые общие внемузыкальные элементы и их символические смыслы, которые отмечают русские и западные музыкальные критики: во-первых, оба композитора приводили цитаты их разных по времени и жанру произведений – своих и чужих, во-вторых, для рассматриваемых произведений обоих композиторов характерна полистилистика.

Образы, созданные Дмитрием Шостаковичем в сонате для альтя, находят свое продолжение в произведениях многих композиторов – Шнитке, Денисова, Губайдулиной, Сильвестрова, Канчели. Их образы также несут в себе особую интонационную выразительность, приемы сонорики, пуантилизма, в них усиливается значение цитат и аллюзий (музыкального «интертекста»). Таким образом, музыка и образность Шостаковича находят продолжение в творчестве современных композиторов, открывая все новые темы для размышлений.

### **Список литературы:**

1. Варгафтик А. М. Партитуры тоже не горят. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006.
2. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 528 с.
3. Хентова С. Д. Шостакович. Жизнь и творчество: монография: в 2 кн., кн. 2. – Л.: Сов.композитор, 1986. – 624 с.

**Каминская Елена Альбертовна,**  
доктор культурологии, кандидат педагогических наук,  
доцент, проректор по учебно-методической работе.  
*АНО ВО «Институт современного искусства»;*  
*«Институт современного искусства», г. Москва, Россия.*

## **ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДИСЦИПЛИНАХ МУЗЫКАЛЬНО- ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА**

В современности особую остроту приобретают вопросы, посвященные особенностям развития и трансформации мыслительных процессов. Связано это, прежде всего, с цифровыми технологиями, не просто активно внедрившимися в человеческую жизнь, но и, отчасти, ставшими ею. На смену мышлению, которое на основе одних знаний было способно генерировать другие знания, обобщать их, систематизировать, выстраивать на их основе причинно-следственные связи, подвергать критическому анализу и т.д., пришло так называемое «клиповое мышление», характеризующееся достаточно быстрой сменой отдельных, часто не связанных друг с другом фрагментов знаний, образов, сюжетов и пр. Это естественный процесс изменения мышления, который характерен для истории: при смене типов культуры изменяется и тип мышления [3]. Преобладание внеконтекстуальных «клиповых» форм подачи большого потока быстро меняющейся информации и породило соответствующие потребностям времени особенности мышления [5]. В психологии принято выделять несколько видов и типов мышления, каждый из которых может быть задействован в той или иной степени при решении конкретных задач. К одному из них относят музыкальный тип мышления или музыкальное мышление.

На сегодняшний момент нет общепринятой трактовки термина «музыкальное мышление». Его рассматривают как особый тип художественного мышления, как один из видов творческого мышления; как



способ мышления в ходе создания звуковых образов или в процессе их восприятия. В последнем случае появляется возможность говорить о формировании музыкального мышления у всех людей, способных к восприятию звука, ведь звуковой (в т. ч. музыкальный) мир в той или иной форме наполняет жизнь каждого человека. На наш взгляд, это недостаточно изученная и довольно перспективная область для научных исследований. Но в рамках данной статьи мы будем говорить о формировании именно музыкально-теоретического мышления, поскольку именно оно выступает одним из базовых оснований музыкальной культуры и служит условием качественной рефлексии состояний звукового пространства и его насыщения новыми музыкальными звучаниями.

Следует сказать, что термин «музыкально-теоретическое мышление» крайне редко используется в научных работах и практической деятельности. Однако его существование вполне оправдано, если мы говорим не просто о мышлении звуковыми образами, а именно о мышлении «музыкальными формулами», собственно являющимися, наряду с музыкальными знаниями, основой этого вида мышления. Косвенным подтверждением этому стоит считать утверждение А. Н. Сохора о том, что музыкальное мышление строится на основе «музыкального языка, представляющего собой систему устойчивых типов звукосочетаний вместе с правилами (нормами) их употребления (выделено мной – Е.К.)» [6, 62]. На наш взгляд, именно мышление типами звукосочетаний (музыкальными формулами) являлось одним из древнейших способов музыкального мышления и находило своё отражение в музыкальном фольклоре. Устный тип бытования фольклорных произведений, конечно же, не позволял запоминать большие объемы информации, в том числе и музыкальной. При этом большинство обрядовых действий имело музыкальное сопровождение, чаще всего выраженное в песенных формах (т.е. во взаимодействии слова и музыки). В то же время исследования музыкальных компонентов обряда свидетельствуют о том, что именно определенный алгоритмический строй музыки, а не только словесные структуры, являлся внутренним, сочетающим чувственное (музыка как звучащая эмоция) и

структурное (устойчивые темпо-ритмические структуры) организующим началом ритуальных действ. В качестве примера можно привести типичные мотивы (мотивы-формулы) на свадьбах, исполнявшиеся с разным текстом в разных регионах, но требующие от участников обряда одинаковых действий. Это свидетельствует о том, что в памяти человека сохранялись не столько музыкальные образы, сколько типизированные попевки, имеющие устойчивый мелодический, а также в большинстве случаев, метро-ритмический и тембровый характер. Следовательно, постижение музыки не через систему образов, а через освоение и понимание закономерностей ее строения, т.е. через «умопостижение», позволяет говорить об особом способе музыкального мышления, который можно назвать музыкально-теоретическим мышлением. В процессе музыкально-теоретического мышления происходит осмысление логики организации звукового материала, его конструкции и закономерностей развития собственно образного музыкального строя.

Формирование и развитие музыкально-теоретического мышления происходит со школьной скамьи, независимо от того, обучается ли ребёнок в музыкальной школе (школе искусств) или нет (конечно же, ряд элементарных сведений дети могут получить и в детском саду, но дошкольное музыкальное воспитание не имеет столь массовый характер). Даже в процессе общего музыкального образования происходит накопление теоретических сведений и, на их основе, выполнение простейших практических действий: узнавание звучащего тембра, описание закономерностей движения мелодии и т.д. Но, конечно же, наибольший эффект ожидается от занятий музыкально-теоретического цикла, прежде всего, элементарной теории музыки и сольфеджио. Однако следует констатировать, что этот эффект, зачастую желателен, но далеко не всегда осуществляется в реальности. Связано это с тем, что преподавание этих дисциплин носит сугубо теоретический, а иногда и схоластический характер. Поэтому обучающиеся разных ступеней образования эти дисциплины не любят, относятся к ним без должной мотивации и заинтересованности, что не способствует развитию их музыкально-теоретического мышления. В подтверждение этому можно привести

достаточно большое количество относительно недавно изданных учебников и учебных пособий по сольфеджио, рассчитанных на обучающихся детских музыкальных школ (школ искусств), в которых всё большее внимание стало уделяться игровым, занимательным формам обучения, направленным на то, чтобы заинтересовать ребёнка. А раз таких материалов становится всё больше, это свидетельствует о том, что педагоги ищут новые формы подачи материала. Значит, проблема заинтересованности детей в освоении музыкально-теоретических знаний существует и стоит достаточно остро. Анализ некоторых учебно-методических материалов по сольфеджио и элементарной теории музыки приводит к выводу о том, что излагаемый материал направлен, в большей мере, на усвоение определённых знаний и формирование ряда умений и навыков. В то же время направленности на комплексное развитие музыкально-теоретического мышления не прослеживается.

Остановимся на некоторых способах формирования музыкально-теоретического мышления, не претендуя на полноту анализа. Поскольку оно подчиняется общим закономерностям мышления, то в его пространстве используются типичные мыслительные операции. Одной из них является анализ, который представляет собой процесс мысленного разделения явлений на компоненты. На основе анализа осуществляется абстрагирование, т.е. процесс выявления одних признаков и компонентов явления и отвлечение от других. В отношении музыкально-теоретического мышления это означает мысленное выявление и разделение звучащей ткани на музыкальные формулы. Эти формулы могут носить мелодический (закономерности движения мелодии; типичные интонации и попевок), метро-ритмический характер (устойчивые ритмические обороты: ритм суммирования, ритм дробления и пр.). По мере освоения музыкального материала сами формулы могут усложняться и представлять собой устойчивое сочетание нескольких формул, включение в них иных характеристик, помимо мелодии и ритма (тембр, интервалы, фактуру и т.п.). Конечно же, запоминание, усвоение, выявление музыкальных формул основывается и на сравнении как одной из мыслительных операций. Для осознания закономерностей движения мелодии необходимо сравнивать звуки

по высоте; для усвоения ритмических формул – по длительности звучания. В соответствии с этим необходимо сначала объяснить содержательную сущность того, что выражают и воплощают эти формулы, в игровой форме выполнить ряд упражнений с ними (упражнения на ритмическую группировку, на различные типы мелодического движения и т.д.), написать графические и ритмические музыкальные диктанты с этими формулами из музыкальных произведений, желательно, в оригинальном исполнении (а не в исполнении педагогом на фортепиано), дать произведения для анализа с целью их выявления.

Не менее важной мыслительной операцией является синтез, т.е. процесс соединения разрозненных компонентов в единое целое. Для развития музыкально-теоретического мышления на уроках сольфеджио важно обучать написанию диктанта не как последовательно записываемых нот, что достаточно часто встречается в практической работе, а именно как последовательно звучащих формул и переходов между ними. Именно поэтому графические диктанты, наглядно отражающие закономерности мелодического движения, должны применяться на всех этапах обучения, а не только на «дописьменном» (в отношении нотного текста). Ведь еще Е. Назайкинский писал: «Нотная запись рисует лишь схему интонации (выделено мной – Е.К.)» [1, с. 267]. Если вся нотная запись способна нарисовать интонацию, понимаемую в данном случае, как «звуковысотную кривую мелодии» [Там же], то графическое её изображение позволит ученику гораздо быстрее, не задумываясь над написанием звука (что важно на начальном этапе обучения нотному письму) и их последовательностью, выявить основные музыкальные формулы и написать сам диктант.

На уроках музыкальной литературы (истории музыки – на более поздних ступенях обучения) также существенное внимание стоит уделить таким мыслительным операциям, как сравнение, обобщение и конкретизация. Именно на основе сопоставления музыкальных произведений, жанров, стилей; объединения их в группы на основе общих признаков; выявления конкретных,

свойственных единичному произведению или композитору черт должна выстраиваться логика изложения и построения материала.

В дальнейшем при изучении музыкально-теоретических дисциплин (анализ музыкальных форм, полифония и т.п.) в большой степени уделяется внимание мыслительным операциям, что обусловлено их содержанием. Однако успешное освоение материала возможно лишь при достаточно развитом музыкально-теоретическом мышлении.

Таким образом, рассмотрев отдельные мыслительные операции по отношению к музыке, мы приходим к выводу о том, что развитие музыкально-теоретического мышления как важнейшего компонента музыкального мышления будет успешным, если в самих методиках преподавания сместить акцент с подачи определённого набора знаний на освоение музыкальных формул, которые обучающийся будет легко распознавать и применять в аналитической и практической деятельности, следовательно, поймет их необходимость. Это должно способствовать большей заинтересованности предметами музыкально-теоретического цикла, но главное – позволит использовать подобный «формульный подход» как целесообразный и эффективный путь соединения чувственной стихии живой музыки и её теоретической рефлексии, а отсюда – как шаг к более полному формированию музыкальной грамотности.

#### **Список литературы:**

1. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
2. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учебник и практикум для академического бакалавриата [Текст] / В. И. Петрушин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2018. – 380 с.
3. Розин, В. М. Мышление в контексте современности (От «машин мышления» к «мысли-событию», «мысли-встрече») [Электронный ресурс] / В. М. Розин // Общественные науки и современность. – 2001– № 5. –С. 132–142. Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/>

4. Рубинштейн, С. Основы общей психологии [Текст] / С. Рубинштейн. – СПб: Питер, 1999. – 720 с.
5. Семеновских, Т. В. Клиповое мышление: феномен современности [Электронный ресурс] / Т. В. Семеновских. – Режим доступа: <https://econet.ru/>
6. Сохор, А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / А. Н. Сохор // Проблемы музыкального мышления. – М., 1974. – С. 59-74.

**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)».*

**Карнаухов Николай Васильевич,**  
заслуженный работник культуры РФ, доцент, директор  
*ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж»,*  
*г. Таганрог, Россия.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИГРЫ В АНСАМБЛЕ В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

Анализ ансамблевого исполнительства показал, что в последние годы значительно вырос интерес к ансамблевому исполнительству. Появились яркие, самобытные коллективы в школах, педагогических и музыкальных колледжах, институтах. Обучение навыкам игры в ансамбле стало неотъемлемой частью инструментальной подготовки музыкантов-педагогов различного уровня, в том числе профессиональной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы.

Вместе с тем, в практической деятельности педагог сталкивается с разными, зачастую противоречащими друг другу подходами к существенным вопросам теории и методики развития ансамблевой техники. В связи с этим

становится актуальным поиск и разработка педагогических аспектов, позволяющих максимально эффективно осуществить процесс формирования ансамблевой техники музыканта-педагога.

Вопросам музыкального ансамблевого исполнительства были посвящены работы Ю.Л. Альшица, Д.Д. Благого, А.Д. Готлиба, Р.Р. Давидяна, А.А. Давыдовой, в которых сделана попытка анализа особенностей развития ансамблевых навыков на основе накопленного ими практического опыта в различных ансамблевых жанрах. Анализ литературы по проблемам ансамблевого исполнительства показывает, что начало изучения теории и методики ансамблевого исполнительства было заложено исследователями во второй половине XX века. В настоящее время круг исследуемых проблем расширяется, но продолжает оставаться разрозненным, изучаются отдельные аспекты формирования ансамблевых навыков исполнителей в различных инструментальных формах и жанрах.

Однако данный подход не позволяет увидеть общие закономерности формирования ансамблевых навыков. Первым шагом на пути решения данной проблемы является исследование ансамблевой техники музыканта-инструменталиста как целостного явления.

Инструментальный ансамбль – это одна из высших форм творческого общения исполнителей в музыкальной культуре, одна из интереснейших и, вместе с тем, самых сложных форм музыкального исполнительства, располагающих неисчерпаемым богатством средств выразительности. Для участников ансамбля это не только стремление и умение мыслить и чувствовать вместе, понимать музыку и друг друга, но также пользоваться в работе едиными методами и приемами. Ю.А. Альшиц считал, что ансамбль может считаться ансамблем только в том случае, если он «способен творить, рождать живые, импровизационные взаимоотношения» [1, 23].

Мы рассматриваем инструментальный ансамбль – как целостную систему явлений, включающую в себя большое число элементов и

представляющую собой взаимодействие нескольких систем индивидуальных исполнительских техник. В процессе ансамблевого исполнения музыки каждый музыкант, обладая своей индивидуальной исполнительской техникой, вступает во взаимодействие с членами ансамбля. В результате совместного исполнения происходит взаимодействие индивидуальных навыков членов ансамбля, изменение и взаимообогащение их с позиции общего понимания музыкантами исполняемой музыки. В результате формируется качественно новая система, являющаяся следствием взаимовлияния индивидуальностей музыкантов ансамбля.

Т.В. Воскресенская, анализируя проблему взаимодействия членов ансамбля, рассматривает ее с позиций системного подхода. «Система взаимодействия партнеров ансамбля является принципиально многомерной системой вариантно подвижных связей и закономерностей, обусловленных многоуровневостью художественно-пространственной природы первоисточника» [3, 12]. Другими словами, каждая индивидуальная исполнительская система, вступает во взаимодействие с другими, в результате чего появляется новая, сложно организованная система, в которой проявляются новые качества, отсутствующие в техниках каждого исполнителя в отдельности.

Это положение объясняет тот факт, что студенты со средними исполнительскими данными при совместном исполнении в ансамбле показывали высокие результаты. Кроме этого и их личные достижения в процессе сольного исполнения музыкальных произведений также повышались. Подобное повышение качества индивидуальных исполнительских умений студентов в условиях ансамблевой игры является важнейшим свойством ансамблевого исполнительства.

Анализ процессов взаимодействия в системе ансамблевой техники, позволил выявить основные компоненты этой системы.



1. *Единое понимание музыкального образа произведения всеми членами ансамбля.* Художественное единство совместной игры является основополагающим показателем качества игры в ансамбле. Процесс совместной исполнительской интерпретации музыкального образа участниками ансамбля может быть успешным в том случае, если будут учтены основные закономерности и особенности этого процесса. В связи с этим, перед музыкантами в ансамбле ставятся следующие задачи: рассмотреть последовательное становление художественного образа с момента зарождения первых представлений до его целостного системно-структурного обоснования; с помощью онтологического подхода исследовать основные уровни интерпретации музыкального образа; изучить особенности семантического анализа, направленного на определение семантических единиц различного уровня и выявление эмоционально-ассоциативных связей, использованных композиторами в музыкальных произведениях; определить основные условия формирования умений интерпретации художественного образа в работе со студентами-инструменталистами.

Трактовки одного и того же музыкального произведения разными музыкантами всегда индивидуально неповторимы. Раскрывая художественный образ, каждый исполнитель пропускает его через собственное понимание мира, свой жизненный и эстетический опыт. На исполнительский результат влияет уровень музыкальной одаренности исполнителя, степень развития его музыкальных способностей, мышления, воображения, эмоциональной отзывчивости. Интерпретируя музыкальный образ наиболее близкими его эстетической и личностной индивидуальности выразительными средствами, музыкант в своем сознании выстраивает свой собственный неповторимый вариант исполнения музыкального произведения.

Индивидуальность трактовки во многом определяется качеством развития психических свойств музыканта, особенно уровнем эмоциональной отзывчивости, способностью мышления к преобразовательной деятельности.

Поэтому для участников ансамбля чрезвычайно важно умение взаимодействовать между собой, слышать друг друга. Определяющим критерием в данном случае может служить объективность совместного решения.

Таким образом, общность задач, встающих как перед ансамблистами, – это, в конечном счете, общность самих требований коллективной художественной интерпретации. Имеется в виду и общий эмоциональный тонус, и осознанное отношение ко всем деталям исполнения. Участники ансамбля должны понимать функцию, которая выполняет их партия в тот или иной момент исполнения, будь то основная тема или противосложение, ведущий голос или подголосок, аккомпанемент и т.д. Инициатива их должна проявляться и в нахождении, использовании соответствующих выразительных средств своего инструмента – индивидуально продуманном и в то же время непременно коллективно согласованном.

2. *Слуховой компонент ансамблевой техники – музыкально-слуховой самоконтроль.* Его основная функция – контролирование и корректирование звуковых результатов ансамблевого процесса. Необходимым условием качественного звучания ансамбля является умение каждого участника слушать себя и – главное – слышать общее звучание музыкального коллектива. Ансамблистам необходимо обладать особым навыком, который можно назвать «ансамблевой фокусировкой слуха». Инструменталист-солист должен слушать и контролировать свой звуковой результат, и музыкально-слуховой самоконтроль для него является важнейшим условием успешного исполнения. Ансамблисту же необходимо направлять активность своего слухового контроля, как на собственное исполнение, так и на звучание всего ансамбля. Звучание его инструмента зависит не только от него, но и от звучания других инструментов ансамбля. В данном случае звучание каждого музыканта не представляет собой единственной и самодовлеющей ценности: находящиеся в зале слушатели воспринимают его лишь как часть целого. И дело здесь не

только во взаимном вслушивании партнеров друг к другу и ясном понимании функции каждой партии в создании целостного художественного образа, но и в органичном и непрерывном слушании общего звучания в процессе исполнения.

### *3. Моторно-двигательный компонент ансамблевой техники.*

Целостность и гармоничность моторно-двигательного компонента ансамблевой техники отражается в нахождении идентичных исполнительских приемов игры для всех музыкантов ансамбля, выработке единых принципов и подходов к вопросу определения выразительных средств на данном уровне и их качественной практической реализации.

Здесь речь идет о «технике» в узком смысле – о владении разнообразными двигательными навыками, позволяющими свободно играть пассажи всех видов. Это мелкая, крупная, пальцевая, октавная, аккордовая техника. Специфические трудности работы в ансамбле связаны с тем, что каждый из его участников владеет техникой исполнения лишь на одном из входящих в общий состав инструментов. Умение играть на инструменте партнера не может быть обязательным для участника ансамбля. Но знание характерных для этого инструмента игровых приемов, особенностей звукоизвлечения, звуковедения ему безусловно необходимо. Кроме того, участник ансамбля должен хорошо понимать не только специфику рядом звучащего инструмента, но и индивидуальную манеру рядом играющего музыканта, и в соответствии с этим выстраивать свое собственное исполнение. Музыкант-ансамблист должен уметь при необходимости сыграть не только по-своему, но и в манере, свойственной партнеру, а также объяснить ему все особенности своего исполнения.

Важную роль в этом процессе играет активный музыкально-слуховой самоконтроль музыкантов-ансамблистов, позволяющий точно оценить результаты собственной, а также коллективной деятельности и скорректировать свои действия в процессе исполнения.

Реализация моторно-двигательного компонента в структуре ансамблевой техники предполагает:

- 1) грамотное прочтение нотного текста и определение основных технических проблем;
- 2) коллективную отработку технических приемов, направленную на совершенствование координации, синхронности, ровности движений, а также на достижение тождественных приемов звукоизвлечения;
- 3) активизацию музыкально-слухового самоконтроля всех членов ансамбля, позволяющего добиться необходимой координации технических приемов.

4. *Психический компонент ансамблевой техники* возникает как результат взаимодействия эмоциональных сфер музыкантов. Умение общаться с партнерами, выстраивать доброжелательные отношения в коллективе в полной мере необходимо для участников ансамбля. Основой отношений между членами ансамбля, также, как и любых человеческих отношений, является благожелательность, добрая воля. Гармоничные отношения между членами ансамбля, являющимися подлинными союзниками по общему воссозданию каждого избираемого для исполнения произведения, строятся на взаимном уважении и доверии.

Целесообразно выделить два направления в осуществлении психического компонента системы ансамблевой техники: общение участников ансамбля внутри системы друг с другом и общение их со слушательской средой. Вследствие такой разомкнутости системы, на данном уровне возникают эффекты «эмоционального заражения», сопереживания. Причем эффект такого воздействия также может проявляться двояко: либо среда оказывает воздействие на систему, либо система подчиняет себе среду. Решающую роль в данном процессе играет наличие воли как важнейшего организующего элемента психического уровня, определяющего стабильность происходящих

психических явлений. Психический компонент ансамблевой техники имеет тенденцию к увеличению силы исполнительского воздействия на публику в условиях сценического выступления, аккумулируя часть внешней психической энергии, возникающей в атмосфере концертного зала.

Проделанный анализ позволил определить, что ансамблевая техника музыканта является основой коллективного исполнительства, а ее развитие определяется необходимостью становления исполнительского мастерства, музыкального мышления, эстетического вкуса, целостного развития личности музыканта-педагога. Ансамблевая техника, рассматриваемая как система профессиональных навыков, приемов и способов игры, может эффективно развиваться при условии активного взаимодействия музыкантов-инструменталистов и совместного формирования основных компонентов ансамблевой техники: художественно-образного, слухового, моторно-двигательного и психического.

#### **Список литературы:**

1. Альшиц, Ю.Л. Ансамбль и творческая индивидуальность: художественные, этические и психологические аспекты взаимодействия: дис. канд. искусствовед. / Ю.Л. Альшиц. – М., 2003. – 178 с.
2. Благой, Д.Д. Камерный ансамбль и различные формы коллективного музицирования / Д.Д. Благой // Камерный ансамбль: Педагогика и исполнительство. – М.: Музыка, 1996. – Вып.2. – С. 65 - 78.
3. Воскресенская, Т. В. Эволюция русского камерно-инструментального жанра с участием фортепиано: автореф. дис. канд. искусствоведения / Т. В. Воскресенская. – СПб., 1992. – 23 с.
4. Готлиб, А.Д. Основы ансамблевой техники / А.Д. Готлиб. – М.: Музыка, 2001. – 94 с.

**Корепанова Ольга Александровна,**  
студентка 3 курса музыкально-педагогического отделения.  
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры»,*  
*г. Пермь, Россия.*

## **К ПРОБЛЕМЕ НОВОЙ СОЛЬНОЙ МУЗЫКИ: «ТРЕМА» ХАЙНЦА ХОЛЛИГЕРА**

Современное художественное образование предполагает формирование векторного мышления, связанного с ориентацией студента в разных пластах культуры прошлого и настоящего. Современная музыка актуальна своим многообразием содержательных и композиционно-технических концепций. Однако здесь существуют свои лакуны. Одни композиторы более изучены (А. Шёнберг, А. Берг, А. Веберн, П. Булез, К. Штокхаузен и другие), другие – менее. Хайнц Холлигер (р. в 1939 г.) – один из ведущих мировых гобоистов виртуозов, известный композитор и дирижер, музыкант-универсал моцартовского типа. Целью статьи является краткая характеристика его творческих интересов на примере композиции «Трема», существующей в двух версиях (для альта и для скрипки, 1981 / 1983 годы).

Хайнц Холлигер учился в Бернской консерватории у Эмиля Кассаньо по классу гобоя, Савы Савова (класс фортепиано) и Шандора Вереса (композиция). Далее он продолжил обучение в Парижской консерватории у Ивонны Лефевюр по классу фортепиано, параллельно он частным образом занимался у Пьера Пьерло по классу гобоя. С 1961 по 1963 годы изучал композицию с Пьером Булезом. После этого в 1963 году началась его карьера международного виртуоза гобоиста. Он гастролировал с сольной программой, выступал с женой-арфисткой Урсолой Холлигер, давал концерты камерной музыки с ансамблем и группой, которые он основал (см. об этом: [3]).

Холлигера интересовала проблема необходимости расширения репертуара гобоя. Он был крайне недоволен тем, что гобоисты не вводят

в практику новые сложные работы. У него была потребность заказывать работы у В. Пендерецкого, Л. Берио, Ф. Мартина, К. Штокхаузена, А. Жоливе, Х.В. Хенце, А. Пуссера, Э. Кшенека и В. Лютославского. Написанный для Холлигера и его жены Двойной концерт для гобоя, арфы и камерного оркестра В. Лютославского, стал шедевром XX века.

Холлигер внес вклад в репертуар гобоя во многих жанрах. Согласно исследователям, его музыка написана под влиянием А. Веберна, А. Шенберга и Л. Ноно. Холлигер сочинил «Магические танцы» для двух танцоров, хора, оркестра и кассеты — произведение исключительной плотности звука и тонких нюансов. Он также использовал индийские ритмы (влияние О. Мессиаана) для представления конкретных поэтических образов. В «Пневме» (1970) для тридцати шести духовых, четырех радиоприемников, органа и ударных он предписывает исполнителям создавать определенные звуки дыхания в микрофоны, а в «Кардиофонии» использует усиленный стетоскоп (врачебная трубка для выслушивания сердца и лёгких), прикрепленный к солисту, чтобы добавить пульс исполнителей к музыке. Музыка Холлигера характерна строгая внутренняя логика, обусловленная определенной композиторской техникой. Его композиции одинаково сложны как технически для исполнения, так и для прослушивания.

Сольную пьесу «Трема» («Trema») Холлигер написал в конце мая 1981 года для альтистки и израильской художницы Ривки Голани. Для этой пьесы характерна прогрессирующая в чрезвычайно медленном темпе гармония, которая завуалирована техникой арпеджио и тремоло; в целом, эта музыка быстро развивается и имеет множество звуковых слоев. Согласно автору, главной идеей произведения является «использование различных временных уровней на одном инструменте» [2].

Для новой сольной музыки характерны ряд принципов: новый звуковой объект, принципы концертности, виртуозности, импровизационности, феномен «инструментального театра», принцип комментария (см. об этом: [1, 147–169]).

Новый звуковой объект в данном произведении создается комбинацией ряда исполнительских приемов. Основными способами звукоизвлечения являются *pizzicato* и *col legno*. Одновременно используется техника арпеджио и тремоло смычка, для создания некой колеблющейся звуковой «сетки», которая движется в разных направлениях. Во введении к партитуре автор указывает общие и специфические приемы игры. К общим относятся: «регулярное (быстрое) арпеджио на указанных струнах» и «нерегулярное арпеджио (ритмически свободное) на указанной струне» [2]. К специфическим относятся: «быстрое нерегулярное арпеджио на двух и более струнах, поэтому всегда не менее 2 струн одновременно звучат (направление с различным распределением нажима смычка на отдельных струнах). Линии показывают, какие струны включены в арпеджио, и также какая ритмическая структура в арпеджио должна быть» [2]. Результатом комбинации приемов игры является многослойность. Как поясняет автор, «Музыка многослойна, как бы бегущая одновременно в разных уровнях времени» [2].

Принцип концертности и виртуозности «Трема» проявляется в создании впечатления, что данное произведение исполняется не одним музыкантом и не одним инструментом. В аспекте принципа импровизационности особый интерес вызывает партия правой руки (движение левой руки точно обозначено в нотах).

В целом, для исполнительского мастерства Холлигера характерны следующие черты: плавный, тонкий «французский» звук, исключительно яркое качество тона; глубокое понимание практики исполнения всех эпох музыки (за свое мастерство композитор получил целый ряд наград (см. об этом: [3])); использование многих расширенных техник, связанных с исполнением музыки двадцатого века, таких как гармоническая вертикаль на сольном инструменте, двойные трели, мультифоники и глиссандо, новые звуки, достижимые путем размещения микрофона внутри инструмента. Хайнц Холлигер был одним из первых, кто широко использовал эти методы.



### Список литературы:

1. Петрусева Н.А. Музыкальная композиция XX века: эстетика, структуры, методы анализа. В 2-х частях. – Пермь: 2016. Ч. 2. – 234 с.
2. Holliger H. Trema. Ars Viva Verlag, Mainz, 1988. – 6 p.
3. Holliger H. Biography [Электронный ресурс] // URL: <https://www.allmusic.com/> – (дата обращения: 04.03.2019)

**Косилкин Михаил Юрьевич,**  
и. о. доцента кафедры оперной подготовки.  
*ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория  
им. С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия.*

### РЕЖИССУРА ОПЕРЫ КАК НАУЧНЫЙ ОБЪЕКТ МУЗЫКОВЕДЕНИЯ

Литература по истории и теории исполнительского воспроизведения различных текстов для театра – обширна. Среди теоретиков театра можно назвать Б. Брехта, К. Станиславского, В. Мейерхольда; знаменитые труды принадлежат английскому режиссеру П. Бруку, польскому режиссеру Е. Гротовскому. Их наследие активно используется и исследуется. Но режиссура оперы представляется актуальным научным объектом. К концу XIX века постановкой оперного произведения на сцене занимается дирижер, и постепенно в XX столетии формируется фигура оперного режиссера, его лидирующая функция.

Опера на сцене реализуется большим коллективом исполнителей – певцы и оркестр с дирижером, художники декораций и костюмов, осветители и пр. Все это в наши дни тотально управляется волей и идеями режиссера, создающего целостный художественный образ как интерпретацию замысла композитора.

Теоретическими основаниями оперной режиссуры, театральной спецификой жанра оперы отечественная наука начала интересоваться во второй половине XX века, и даже точнее, к его последней четверти. Из самых ранних

работ можно назвать В. Фермана, Л. Ротбаум, Е. Акулова; к концу столетия появляются книги выдающегося оперного режиссёра Б. Покровского.

Научный интерес к оперной постановке можно увидеть с середины 80-х гг.: диссертации И. Корна, Е. Ногайбаевой-Брайтмен [3; 5]; в нашем столетии теоретические проблемы сценической интерпретации оперы стали освещаться даже в традиционных рецензиях на спектакли [2].

Среди тех, чьи взгляды оказали существенное влияние на формирование понимания сценической концепции оперы, стоит назвать, в первую очередь, английского режиссера Питера Брука, известного своими инновациями в оперных постановках. Брук заявил накануне второй половины XX столетия о своей позиции тотального «режиссерского театра» [1]. У него всё происходило на практически пустой сцене – это стало одним из ведущих постановочных принципов и метафорой, давшей название знаменитому теоретическому труду Брука «Пустое пространство» (1968). Его режиссерские постулаты, представляют типологию оперных постановок в ракурсе общественных представлений и предпочтений.

В характеристике Неживого театра Брук безжалостно разоблачает так называемый «гвоздь сезона». Он издевается над «культурностью», которая обязывает зрителя терпеливо созерцать костюмы давно устаревшей моды и внимать выпенным речам персонажей отдаленного прошлого. Считая, что текст является шифром, Брук требует на оперной сцене определенной расшифровки интонированием, несущим актуальную для зрителя смысловую нагрузку. Это дает основание Бруку высказаться со всей категоричностью: «Серьезная опера — прекрасный пример Неживого театра, доведенного до абсурда» [там же]. И он заявляет «непременное требование перемен».

Неживому театру Брук противопоставляет живой – Священный – театр, где становится видимым невидимое. Конкретно Брук декларирует четвертую разновидность, довольно прозаически названную им «Театр как таковой». И это

его глубоко личный «портрет автора в момент работы — ищущего в умирающем и эволюционирующем театре».

Своеобразной «репликой» книге «Пустое пространство» Брука, спустя почти полвека, можно считать статью современного музыковеда и критика, автора фундаментального оперного словаря, главного редактора интернет-журнала «OperaNews» Е. Цодокова «Визуализация оперы или Типология оперной режиссуры» [7]. Автор ряда статей о кризисе оперы (одна из них носит примечательное название «Опера – уходящая натура, или Поминки по жанру»), он предпринимает попытки сформулировать симметрично Бруку четыре типа режиссерских решений в оперном театре.

Первым Цодоков определяет так называемый «натурализм, или тотальный аутентизм» – постановки, в которых все выдержано в соответствии с премьерными произведениями прошлого. Хотя ключевой фигурой в этом плане мы можем считать швейцарского оперного новатора – режиссера Ж.-П. Поннеля, постановки которого опер К. Монтеверди «Орфей» (1978), «Коронация Поппеи» (1978.) и «Возвращение Улисса на родину» (1980) с дирижером, известным аутентистом Н. Арнонкурром, стали сенсационным событием в западноевропейском театре.

Второй тип Цодоков называет «историческим реализмом» – сохранение духа традиций в изменившихся современных исторических, жизненных и художественных условиях. Режиссер в подобной постановке разрабатывает свою концепцию, основываясь на знании традиций, эстетики, общественных представлений, и в нем над инновациями преобладают традиции. Представителем этого типа, наверное, можно назвать, прежде всего, Ф. Дзеффирелли, особенно с его киноверсиями «Травиаты» (1982), «Тоски» (1985), «Отелло» (1986). К «историческому реализму» можно причислить также В. Фельзенштейна и Г. фон Караяна.

Постмодернистская «современная режиссура» – третий, по мнению Цодокова, тип постановок, распространившийся во 2-й половине XX века. Это

резкое противостояние классическим театральным традициям, которые характеризует множество вариаций. Для такой «современной режиссуры» характерны эпатажность, включение хэппенинга и перфоменса, что порой приводит к серьезному выходу за пределы произведения. Вспомним, что «Дон Жуан» Моцарта М. Ханеке в Парижской опере (2006) в суперсовременной режиссуре представлял недоумевающему зрителю циничного бизнесмена – это вызвало и восторги, и полное неприятие, завершившееся настоящим скандалом, такой Дон Жуан шокировал публику и критиков.

И четвертый тип современной оперной режиссуры Цодоков условно обозначает как «музыкально-поэтический символизм» – отход от авторского замысла, но с обязательным бережным отношением к духу сочинения, при этом двигаясь в сторону усиления условности, а не замены одной конкретики на другую.

Цодоков предостерегает от забвения исторического аспекта проблемы, напоминая, что близость оперного репертуара к XIX веку более созвучна переживанию современного зрителя, потому и завершает свои соображения риторическим вопросом: «Зачем, с какой целью и в каких пределах совершать такие «манипуляции» с «телом» оперного произведения?» [7].

В заключение доклада, посвященного современным представлениям об общих принципах режиссерского воплощения оперы, приведем еще некоторые соображения Б. Покровского и Ж. Мортье о природе и задачах современного оперного театра. Покровский в резонансе с Бруком считал, что спектакль обязательно должен быть «беседой со зрителем», не назидать или воспитывать, а вести диалог с публикой. Основная цель – добиться, чтобы в такой именно форме зритель понял основную идею, режиссерскую концепцию [6].

Знаменитый французский режиссер оперы Ж. Мортье (1943-2014), который более тридцати лет возглавлял многие авторитетные европейские театры и фестивали, жёстко «клеймил» консервативную традицию. Он был идеологом расставания с традиционным оперным театром прошлого,

поборником радикальной режиссуры. Не интерпретация музыкально-сценического произведения, не соавторство с композитором, а использование идей авторов оперы как отправной точки для своих фантазий, за что его называли «крестоносцем постмодерна» [4]. Мортье считал, что музыкальный текст – это попытка композитора зафиксировать на бумаге музыкальную мысль, но чувства и обстоятельства, характерные для стиля его эпохи, совершенно не обязательны для режиссера.

Подобные мнения о природе режиссерского оперного театра можно приводить еще и еще. Здесь были затронуты характерные концептуальные соображения. Приведенные примеры наглядно демонстрируют дискуссионное пространство интерпретации оперного произведения второй половины XX столетия и нашего века. По существу, это противопоставление, а порой и противостояние традиционного театра и новаторских исканий. Конкретные нюансы формулировок и являются очень важным материалом для исследования исторической динамики трактовок традиционного и обновляемого в различных ракурсах текста оперного произведения.

#### **Список литературы:**

1. Брук П. Пустое пространство. Секретов нет.– М.: Артист. Режиссер. Театр, 2003.
2. Дербенёва А. «Руслан и Людмила» Глинки. Проблема сценической интерпретации // Муз. академия, – 2000, – № 1.
3. Корн И. Проблемы театральности оперы. – Автореф. дисс. доктора иск-ния. – Вильнюс, 1986.
4. Мортье Ж. Драматургия страсти.– СПб, 2016..
5. Ногайбаева-Брайтмен Е. Опера на экране: принципы воплощения. – Автореферат дисс. канд. иск-ния. – Магнитогорск, 1992.
6. Покровский Б. Размышления об опере. – М., 1979.
7. Цодоков Е. Опера – уходящая натура, или Поминки по жанру. [Электронный источник] – Режим доступа: <http://operanews.ru>.

**Кошелева Елена Васильевна,**  
старший преподаватель кафедры народного пения.  
*ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»,*  
*г. Орел, Россия.*

## **ПОЭТИКА ХОРОВОДНЫХ ПЕСЕН ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

В силу историко-географических условий орловская песенная культура складывалась под влиянием традиций других народов с их стилистическими и жанровыми особенностями. Это подтверждается исследованиями экспедиционного материала, где мы находим массу наглядных примеров: влияние с юга – «алилешные» песни; с запада – древний гетерофонный склад многоголосия и характерная зычная манера исполнения календарных песен, с севера – жанровые черты и стилистика песен среднерусской традиции.

Значительную роль в культурной жизни русского народа испокон веку играли песни, сочетающиеся с хореографическим движением, а также пляски в сопровождении музыкальных инструментов. Поскольку песни с движением преобладают в Орловской традиции, то поэтику будем рассматривать, опираясь, прежде всего, именно на песни этих жанров.

К середине XVII столетия, а особенно на протяжении XVIII и XIX веков хороводы, игры и пляски стали любимым развлечением сельской молодежи, во многом отделившись от обряда, а нередко и вовсе потеряв обрядовое предназначение. В летнюю пору каждый погожий вечер служил поводом для встреч молодых людей в определенном месте села для разнообразных увеселений, и в первую очередь для игровых и хороводных действ. Причем для каждой возрастной категории существовало свое место встреч и свой особый набор игр, хороводов – детских, подростковых, молодежных.

Хороводные песни, имеющие по современным представлениям древнее происхождение и выполнявшие в прошлом обрядовую функцию содержат в своих словах архаическую символику.

Вообще для глубинного исторического пласта хороводных песен характерны балладные сюжеты. Об этом свидетельствуют, в частности, поэтический текст примера, записанного в Орловской области, – «Поехал боярин во турецкую землю»: поверив злым наветам, боярин в гневе убивает свою жену.

Более поздние по происхождению хороводные песни, не имеющие прямой связи с обрядами и призванные в первую очередь удовлетворять эстетические потребности жителей сел и городских слобод, служат для нас по своему словесному содержанию своеобразной энциклопедией русской жизни в эпоху развитого феодализма. Поскольку участниками хороводов были, главным образом молодые люди, нравы, обычаи, типичные общественные явления той поры оценивались и характеризовались в словах хороводных песен с позиции молодежи. Во многих случаях в них содержатся определенные этические установки. Так, осуждению подвергаются обычные для крестьянской жизни случаи неравных браков, когда молодую девушку выдавали за старика или когда в качестве жениха для взрослой девушки выступал двенадцатилетний мальчик. Нередко в словах хороводных песен проявляется стремление воспротивиться семейному деспотизму, не подчиниться обстоятельствам, мешающим проявиться естественным чувствам и желаниям

Яркий реализм словесных текстов хороводных, плясовых песен позволяет нам почувствовать образ и стиль жизни наших предков, воссоздает самобытные свойства национального характера:

По бережку похаживала,      По садочку Татьянушка гуляла,  
Чернобыль травку заламливала.      Ковылушку зеленую сеяла.

Гусей – лебедей заганивала,    Весялые василечки сажала,  
 Загоняла приговаривала.    Повадился Иван-сударь во садок.  
 Тега, гуся, тега, сераи, домой,    Ковылушку зеленою приталок,  
 Не пора ли вам наплаваться.    Вясельные василечки посорвал.  
 Я сама на вас наплакалася.    На душечку Татьянушки посягал,  
 Погоню я гуся серого домой.    Куда моя Татьянушка хороша.  
 Мне на встречу шел детина молодой,    Куда, моя Ивановна, убрана.  
 Он молоденькай, хорошенькай.    В воскреснай день Татьянушка  
 Он стал со мной заигрывать, родилась,  
 За бело лицо похватывать.    Тебе, мой друг, Иван – сударь  
 Уж, ты стой, постой детина молодой,    годилась.  
 Не заигрывай пожалыста со мной.

В словах хороводных песен раскрывается красота окружающей жизни, рисуются картины родной природы. Также типичная тема хороводных песен – взаимоотношения молодой жены с новыми родственниками – свекровью, свекром, золовками, к которым трудно привыкать.

Затрагиваются в хороводных песнях и социальные мотивы:

Как из барских ворот выезжал барин – холоп.  
 Заезжал барин – холоп за ним барыня идет.  
 За ним барыня идет, за собой дочку ведет.  
 За собой дочку ведет, дочка речи говорит.  
 Дочка речи говорить, все холопа ругаить.  
 Ты рассукин – сын холоп, где ты был пробувал,  
 Где ты был пробувал, где ты ночку каратал.

Из приведенных примеров видно насколько ярки метафоры народной поэтики, какие привлекательные художественные образы рождаются благодаря взаимодействию разнообразных поэтических средств и приемов.



### Список литературы:

1. Белозерова В.В. Традиционная культура Орловского края: учеб. Пособие /В.В. Белозерова. – Орел: Картуш, 2005. – 394 с.
2. Костин В.И. Фольклор земли Орловской [Текст] / В.И. Костин, О.В. Бережнова, И.В. Бутримова, Э.В. Сальникова. – Орел: Изд-во ОРАГС, 2004. – 424 с.
3. Костякова М.В. По горенке павушка гуляла / Народные песни Орловской области.– Орел: ОАО типография «Труд», 2004. – 96с.
4. Костякова М.В. Поглядите-ка, добрые люди – Орел: 2005. – 151с.
5. Народное певческое искусство: фольклорные традиции, преподавание, исполнительство: антология (к 10-летию кафедры народного хорового пения) [Текст]. – Орёл: Орловский государственный институт искусств и культуры, ООО ПФ «Оперативная полиграфия», 2008. – 259 с.

**Лабинцева Лариса Павловна,**  
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой  
музыкознания и инструментального исполнительства.  
*ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса  
Шевченко», г. Луганск, Луганская Народная Республика.*

### ИЗ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ЛУГАНЩИНЕ

Луганск за весь период своего существования (чуть больше 200 лет) был богат на людей ярких и неординарных. Одному из них – Отличнику народного образования СССР и УССР, учителю-методисту, выдающемуся педагогу – Владимиру Иосифовичу Белостоцкому (1933 – 1996) и посвящена наша статья.

В 70 – 90-е гг. прошлого века Владимир (Владлен) Иосифович Белостоцкий был хорошо известен и пользовался заслуженным авторитетом в

профессиональных кругах как в Луганске, так и за его пределами. Данное обстоятельство подтверждает тот факт, что на уроках В.И. Белостоцкого, кроме учащихся, всегда присутствовали посетители. Чаще всего это были студенты-практиканты, коллеги-учителя, слушатели курсов повышения квалификации, аспиранты, соискатели, методисты.

Чем же так привлекали уроки музыки В.И. Белостоцкого? Что было в них такого необычного и неординарного? Почему к нему на них стремились попасть и студенты-практиканты, и его коллеги-учителя? Если попытаться ответить на эти вопросы коротко, то можно сказать следующее: В.И. Белостоцкий своим личным примером, своим отношением к делу наглядно показывал, каким может и должен быть школьный учитель музыки, какими могут и должны быть сами уроки музыки, каким может и должен быть школьный кабинет музыки, и каким может и должно быть отношение к этим урокам и учеников, и родителей, и школьной администрации. Для понимания сущности поставленных вопросов, обратимся к истории отечественного музыкального воспитания школьников.

В 20–30-е гг. прошлого столетия в основу концепции массового музыкального воспитания школьников были положены знаменитые слова К.Д. Ушинского: «Запоёт школа – запоёт весь народ». Известно, что хоровое пение – самый доступный и, главное, самый экономически выгодный путь приобщения широких масс к музыкальному искусству. Таким образом, в учебных планах общеобразовательных школ прочно обосновался предмет под названием «пение». Его содержанием стали детские и массовые песни, специально отобранные и распределённые по годам обучения, а основной формой работы – хоровое пение. Совершенно очевидно, что проведение таких уроков не требовало от учителя какой-то особой профессиональной подготовки – их мог проводить любой педагог, сносно владеющий каким-либо музыкальным инструментом (чаще всего – баяном).

В начале 60-х гг. XX в. ситуация начала постепенно меняться. В частности, на базе педагогических институтов была начата подготовка школьных педагогов-музыкантов. Не стал исключением и Луганский государственный педагогический институт имени Т.Г. Шевченко, где в 1961 г. было открыто вечернее, а в 1964 г. – и дневное отделения музыкально-педагогического факультета. В том же, 1964 году в Луганском государственном педагогическом институте была создана профильная кафедра – кафедра музыки и пения.

И главной дисциплиной для будущих учителей музыки должна стать педагогика, которая могла компенсировать некоторые недостатки их музыкальной подготовки. Как считала в то время один из авторитетных педагогов-учёных того времени Л.Г. Арчажникова: «Глубоко ошибочно мнение, будто учитель музыки должен быть, прежде всего, хорошим музыкантом, а педагогический опыт придёт впоследствии сам собой в процессе работы в школе. Конечно, лучше всего, если учитель подготовлен и в педагогическом, и в музыкальном смысле. Но если нет выбора, то предпочтительнее хороший педагог и средний музыкант, чем хороший музыкант и плохой педагог, ибо музыкальное воспитание в общеобразовательной школе – это, прежде всего, педагогика, специфическая, музыкальная, – но педагогика» [1, с. 48].

Вот в этой ситуации мощным и убедительным аргументом в пользу важности музыкальной подготовки студентов и послужили школьные уроки музыки Владимира Иосифовича Белостоцкого. Так что же представляли собой эти неординарные уроки, в равной степени захватывавшие и школьников, и коллег-учителей, и методистов? Прежде всего, обращала на себя внимание прекрасная профессионально-музыкальная подготовка В.И. Белостоцкого. Он свободно владел тремя музыкальными инструментами (фортепиано, аккордеон, гитара), читал ноты «с листа», транспонировал, играл по слуху, разбирался в вопросах вокально-хоровой работы, что и не удивительно, ведь в течение

многих лет руководимые им хоры неизменно побеждали на всех конкурсах художественной самодеятельности. А его рассказы о композиторах и их произведениях всегда отличались яркостью, доступностью и лапидарностью.

Согласно действовавшим в то время инструктивно-методическим документам, школьный урок музыки обязательно должен был включать три формы работы: хоровое пение, музыкальную грамоту и слушание музыки, на каждую из которых отводилось не более 15 минут. За эти 15 минут учитель должен был успеть подготовить детей к восприятию музыкального произведения (его части или фрагмента), прослушать это произведение, обсудить его с учениками и, что самое главное, зафиксировать в школьных тетрадях хотя бы минимум информации. Рассчитывать в этом плане на школьные учебники музыки того времени не приходилось. Так вот, буквально в нескольких предложениях, записанных учениками, В.И. Белостоцкий умел сконцентрировать самое основное и самое важное, что должны были запомнить дети. И это, безусловно, признак высокого профессионально-педагогического мастерства.

Не меньший интерес представляла и другая грань этого мастерства В.И. Белостоцкого – его умение виртуозно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся, его умение незаметно подводить их к нужным выводам и оценкам. Ярче всего это можно было наблюдать во время обсуждения учителем и учениками только что прослушанного музыкального произведения. Внешне это выглядело так. Учитель беседует с учениками, задавая им самые простые и естественные вопросы. При этом ученикам разрешается отвечать, не поднимая руки и не вставая с места. Очень скоро в такую беседу оказывается вовлечённым весь класс. И вот, в конце такого обсуждения, ученики приходят к нужным, ожидаемым учителем, выводам и оценкам. При этом они абсолютно уверены, что пришли к этим выводам самостоятельно, и, следовательно, это – знания, добытые ими, а не навязанные

им извне. Никому из учеников даже в голову не приходит, что к этим выводам и оценкам их филигранно, незаметно и с ювелирной точностью подвёл учитель.

И, конечно же, очень важным и эффективным помощником В.И. Белостоцкого в его педагогической работе был созданный им кабинет музыки. В его распоряжение был предоставлен самый современный на то время электропроигрыватель, снабжённый звукоснимателем с алмазной иглой и с функцией регулирования давления головки на диск, что давало возможность получать качественный и объёмный стереофонический звук.

В начале 70-х гг. прошлого века многие школы стали оснащать узкоплёночными киноаппаратами, что позволяло при изучении многих предметов использовать учебные фильмы. Каждый такой учебный фильм оставлял у них неизгладимое впечатление. Также в кабинете музыки располагался и совершенно новый по тем временам прибор – слайдоскоп. Разумеется, в классе было сделано затемнение, причём оно было двухуровневым. С его помощью можно было создавать в классе темноту для демонстрации фильмов и слайдов, или же добиваться слабого освещения – полумрака, необходимого для использования светомузыкальной установки.

Отметим, что, в отличие от магнитофона, проигрывателя и прочих технических средств, эту установку при всём желании нельзя было где-либо приобрести – советская промышленность их просто не выпускала. И в городе Луганске, конечно же, нашлись умельцы, которые создавали такие установки. Среди таких умельцев, разумеется, был и В.И. Белостоцкий. В данном случае проявился ещё один его талант – талант инженера-конструктора. Получив от специалистов-электриков несколько консультаций, он самостоятельно спроектировал и смонтировал у себя в классе полноценную светомузыкальную установку, которая могла излучать различные цвета, плавно сменяющие друг друга и меняющие при этом интенсивность светового потока. И снова

необходимо отметить, что это техническое творение соответствовало самым строгим критериям техники безопасности.

Когда восхищённые современники спрашивали И. С. Баха, как ему удалось достичь такого совершенства в игре на органе и клавире, композитор скромно отвечал: «Мне пришлось быть прилежным. Кто будет столь же прилежен, достигнет того же» [2, с. 46]. Нам кажется, что эти слова великого немецкого музыкального гения в полной мере раскрывают и профессиональное *credo* В.И. Белостоцкого, ибо их смысл – беззаветное служение своей профессии.

Но секрет феномена по имени Владимир Иосифович Белостоцкий не в педагогических теориях и методиках. Этот секрет – в нём самом: в его безграничной преданности делу музыкального просвещения и воспитания школьников, в постоянном стремлении к самосовершенствованию и, конечно же, в большой и искренней любви к детям. В этом источник его профессионального мастерства и профессионального опыта. В который раз своей работой, да и всей своей жизнью В.И. Белостоцкий убедительно показал, какое важное место в учебно-воспитательном процессе отведено личности учителя, и как важно, чтобы учитель был Личностью. Это, на наш взгляд, самая важная его заслуга.

#### **Список литературы:**

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Форкель И.Н. О жизни, искусстве и о произведениях Иоганна Себастьяна Баха / Пер. с нем. В.А. Ерохина; коммент. и послесловие Н.А. Копчевского. – М.: Музыка, 1987. – 111 с.

**Литвинова Татьяна Александровна,**  
канд. искусствоведения, доцент.  
*Санкт-Петербургская консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова,*  
*г. Санкт-Петербург, Россия.*

## **ТЕМБРОВЫЙ СЛУХ И ЕГО РОЛЬ В АКТИВИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ**

Работа тембрового слуха направлена на внимание к качественной стороне звучания. Этот вектор определяет его особое значение в классе по специальности. Известна сложившаяся в учебной практике определенная разобщенность музыкально-теоретических предметов и исполнительской практики. Раздел курса сольфеджио, направленный на развитие этой стороны музыкального слуха, важен и сам по себе, и как «мостик» между этими дисциплинами.

В зависимости от типа профессиональной деятельности тембровый слух имеет свою специфику и приоритетные стороны развития. Очень остро стоит проблема развития тембрового слуха для вокалистов. Привычка петь только в сопровождении рояля приводит к тому, что у певца возникают трудности при пении с оркестром, проблемы со слуховой ориентацией в оркестровом звучании при изучении оперных партий и введении в спектакль. Поэтому необходима практика пения с различными солирующими инструментами и изучение соответствующего репертуара. Такой практикум по развитию тембрового слуха может быть реализован в различных формах, это может быть предмет по выбору, факультатив, семинар. Он будет полезен не только вокалистам, но и оркестрантам, многим из которых предстоит работать в оперных оркестрах или ансамблях с участием голоса.

Задачами такого курса являются:

- формирование грамотного музыканта, владеющего представлениями о роли тембра как одного из важнейших компонентов музыкального языка;

- приобретение практического опыта исполнения вокальных произведений в сопровождении различных инструментов;
- получение необходимых теоретических сведений о типах взаимодействия вокальной и инструментальной партий;
- получение практических навыков непосредственного взаимодействия голоса и различных инструментов;
- изучение наиболее известных арий из опер, романсов с солирующими инструментами;
- развитие навыка распознавания на слух тембров инструментов симфонического оркестра.

Прохождение такого курса даст возможность познакомиться и изучить:

- инструменты всех групп симфонического оркестра;
- основные амплуа инструментов симфонического оркестра;
- содержательные, композиционные и фактурные функции инструментального тембра в вокальных произведениях с солирующими инструментами;
- типы соотношений вокальной и инструментальной партий;
- известные арии и романсы с солирующими инструментами из вокальной музыки барочного, классического и романтического репертуара;
- основные компоненты оркестровой фактуры;
- базовые штрихи и способы звукоизвлечения на струнных смычковых, щипковых; деревянных и медных духовых, а также ударных инструментах;
- инструменты, не входящие в состав симфонического оркестра (орган, гитара, саксофон, аккордеон);
- наиболее распространенные этнические инструменты (мандолина, домра, балалайка, баян).

Предлагается следующий тематический план курса или семинаров:



1. Содержательные, композиционные и фактурные функции инструментального тембра в ариях с солирующими инструментами. Типы соотношений вокальной и инструментальной партий.

2. «Звуковые портреты» инструментов симфонического оркестра. Струнные смычковые в качестве солирующих в вокальных произведениях. Скрипка. Альт.

3. Виолончель и контрабас в оперной и романсовой литературе.

4. Арфа в оперной и романсовой литературе.

5. Деревянные духовые инструменты. Флейта в оперной и романсовой литературе.

6. Гобой в оперной и романсовой литературе.

7. Кларнет в оперной и романсовой литературе.

8. Фагот в оперной и романсовой литературе.

9. Медные духовые в оперной и романсовой литературе. Труба.

10. Валторна и тромбон в оперной классике.

11. Орган в музыке барокко.

12. Гитара в оперной и романсовой классике.

13. Саксофон.

14. Ударные инструменты. Вибрафон.

15. Кастаньеты. Исполнение вокальных произведений с кастаньетами в сопровождении.

16. Старинные европейские инструменты в барочной и классической вокальной музыке (гобой д`амур, клавесин, лютня, мандолина).

17. Этнические музыкальные инструменты. Русские народные (гусли, домра, балалайка).

18. Этнические инструменты других народов. Дудук.

Каждое занятие предполагает информацию об инструменте и исполнение арий и романсов, в которых данный инструмент вместе с голосом выступает в

виде солирующего. Цикл занятий должен завершаться заключительным концертом.

Опыт проведения описанного практикума по развитию тембрового слуха есть в Санкт-Петербургской консерватории. Он проводится в виде цикла семинаров, на которые приглашаются в качестве лекторов исполнители на музыкальных инструментах, солисты оркестра Мариинского театра. Были успешно проведены семинары, посвященные старинным музыкальным инструментам (семейству гобоев, органу), кларнету, фаготу, виолончели, аккордеону и др. Заключительный концерт под названием «Тембр-Гала» проводится в рамках ежегодного Всероссийского Смотра-конкурса вокалистов-выпускников музыкальных вузов страны. В программу концерта входят как оригинальные вокальные произведения для голоса, фортепиано и obbligato инструментов, так и их обработки. Участвуя в семинарах и концерте, студенты получают возможность исполнить произведения с инструментами, задуманными композиторами в оригинале. С другой стороны, очень известные арии и романсы воспринимаются с большим интересом в новом тембровом звучании. В любом случае и вокалисты, и инструменталисты получают бесценные навыки практического взаимодействия, необходимые в их будущей профессиональной работе.

#### **Список литературы:**

1. Литвинова Т. Тембровое сольфеджио. Ч.2. Учебное пособие на материале вокальной музыки. – СПб.: Союз художников, 2015.
2. Литвинова Т. О фактурной и композиционной функциях инструментального тембра в вокальной музыке: к проблеме развития тембрового слуха у вокалистов // Актуальные проблемы высшего музыкального образования» – №2 (44) – 2017.– С. 63-65.

**Мацевская Светлана Викторовна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЕ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ**

Межкультурное взаимодействие в современной парадигме высшего музыкального образования Китая имеет первостепенное значение. Основным принципом, на котором базируется учебный процесс в высшей музыкальной школе Китая, является общенациональный принцип «ставить древнее на службу современности, а зарубежное на службу Китая». Поэтому в области вокального обучения поставлена цель - развивать китайскую национальную вокальную традицию, а также заимствовать квинтэссенцию западного метода пения. Система высшего музыкального образования в Китае в XX – начале XXI века развивалась на основе внедрения зарубежного опыта. Целью реформы вокального образования с использованием зарубежных наработок являлось совершенствование процесса подготовки исполнителей вокального жанра. В то же время, страна испытывала существенный недостаток кадровых ресурсов, уровень финансирования был чрезвычайно низок, а постоянные изменения в политической и социокультурной жизни общества не позволяли системе высшего музыкального образования развиваться поступательно и достичь поставленных задач. В течение последних двадцати лет произошли значительные изменения в системе высшего образования в Китае. С 1 января 1999 года в КНР вступил в силу Закон «О высшем образовании», который определил платную форму обучения для ступени высшего образования. Исключение составляют только особо одарённые студенты из малоимущих семей, которые могут учиться за счёт государства и получать другие льготы.

Академическое вокальное искусство в Китае не является исторически сложившимся традиционным видом искусства, оно появилось и на протяжении всей истории развивалось здесь под влиянием зарубежного исполнительского опыта. Существующая сегодня система вокального образования является последователем образовательной системы, принятой еще в Советском союзе, и сформировалась при участии профессиональных зарубежных педагогов, в том числе значительного числа педагогов из СССР.

Одним из ярких примеров межкультурного взаимодействия в сфере профессиональной подготовки вокалистов, является тот факт, что одним из основоположников китайской школы академического пения можно назвать белорусского оперного и камерного певца Владимира Григорьевича Шушлина (1896, Гродно (Беларусь) – 1978, Москва). Более 30 лет (с 1924 по 1956 г.) он преподавал в музыкальных учебных заведениях Китая, а его заслуги в создании вокальной школы в Китае, из которой выросло не одно поколение самых выдающихся китайских мастеров оперной сцены, сложно переоценить. В вокальном мире Китая его называют «китайским педагогом», «основоположником китайского вокального пения» и «самым ранним зарубежным исполнителем китайских песен». Труды В.Г. Шушлина не были опубликованы, но в течение всего «китайского» периода жизни он вёл дневники, которые остались в Китае после его переезда в Москву в 1956 году. Ученик В.Г. Шушлина Шэнь Сян вёл систематические записи высказываний своего педагога во время занятий. На основе этих записей Шэнь Сян издал методические советы об активно-пассивном дыхании как одном из разделов собственной системы преподавания академического пения. Сегодня этот труд является одним из важнейших в области вокальной педагогики Китая. Здесь есть сведения о вокальной школе В. Шушлина, полученной во время обучения в Санкт-Петербургской Хоровой академической капелле у М. Климова, а также об уроках, полученных В. Шушлиным в юношеские годы у знаменитого

итальянского певца и педагога Камилло Эверарди (1825-1899), который был также учителем пения у М. Климова, Ф. Шаляпина и др.

На современном этапе каждый год китайские консерватории и учреждения образования приглашают зарубежных гостей из иностранных учебных заведений для участия в музыкальных концертах. Уделяется значительное внимание и выделяется финансирование для организации и проведения за рубежом музыкальных фестивалей и конкурсов под эгидой китайских музыкальных учебных заведений и ассоциаций. Так, осенью 2017 и 2018 года в Минске проводился Китайско-Белорусский фестиваль «Один пояс – один путь», инициатором проведения которого выступили учебные заведения Китая – Музыкальное отделение Наньчанского авиационного университета и Музыкальное отделение Университета Цзянси, совместно с Народной ассоциацией дружбы с зарубежными странами провинции Цзяньси. В фестивале приняли участие учащиеся музыкальных ВУЗов КНР и РБ. С китайской стороны свои вокальные умения демонстрировали учащиеся, приехавшие непосредственно из КНР, а также китайские учащиеся Белорусской государственной академии музыки и Белорусского государственного университета культуры и искусства. Целью данных мероприятий является накопление исполнительского опыта, а также творческий обмен между представителями различных вокальных школ. Кроме того, вокалисты, имеющие дипломы международных конкурсов, более востребованы на высококонкурентном рынке труда в Китае.

С началом XXI века также усилилась тенденция у китайской молодежи учиться за пределами Китая. Преимущественно они выбирают высшие музыкальные учебные заведения Германии, Италии, Франции, Великобритании, России, Украины и Беларуси. Китайские вокалисты активно принимают участие в международных музыкальных конкурсах, часто занимая самые высокие места, а победители получают возможность трудоустройства в

лучшие оперные театры мира, а также продолжить учёбу в престижных музыкальных заведениях всего мира.

Подготовка вокалистов в высших музыкальных учебных заведениях Китая базируется на сочетании традиций национальной школы пения и исполнительских традиций мировой музыкальной культуры, где наиболее важными являются постановка голоса, формирование вокальной техники, развитие художественно-творческих качеств личности, специальных музыкальных способностей. Межкультурное взаимодействие в сфере профессиональной подготовки вокалистов привнесло в систему высшего музыкального образования Китая ряд эффектов, способствовавших совершенствованию содержания, методики, организационных форм процесса обучения студентов-вокалистов.

Реализация государственной политики «мягкой силы культуры», которая направлена на достижение большего взаимопонимания между Китаем и европейскими странами, создание положительного образа Китая на международной арене, способствует развитию и укреплению межкультурных коммуникаций в современной парадигме высшего музыкального образования Китая.

#### **Список литературы:**

1. Яо Вэй. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего образования Китая и России: дис. канд. пед. н.: 13.00.01 / Яо Вэй. – Астрахань, 2015. – 196 с.
2. Доу, Чжи. Исследование состояния развития профессионального вокала в высших учебных заведениях после проведения политики реформ и открытости в Китае / Доу Чжи // Народная литература и искусство. – 2013. – №6. – С. 163-165.

**Мурадян Галина Викторовна,**  
 Заслуженный деятель Всероссийского музыкального общества,  
 доцент кафедры эстрадно-джазовой музыки, декан историко-  
 теоретико-композиторского факультета и факультета сольного  
 пения и дирижирования.  
*ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория  
 им. С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия.*

## **ФОРТЕПИАННОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ**

В фортепианной культуре последних десятилетий возникает новое явление – культ виртуозов на концертной эстраде. В СМИ, афишах и рецензиях восторженно анонсируются пианисты, которые поражают игрой, находящейся на грани человеческих возможностей. Для концертных программ и записи дисков характерно обращение к виртуозному репертуару, практически отвергаемому во второй половине XX века.

Одна из характерных закономерностей современной сцены – возрождение интереса к созданию пианистами технически усложнённых версий известных транскрипций и парафраз «под свои возможности». Китайская пианистка Юйдзя Вонг украшает своими фактурными бравадами и без того технически непростые Вариации Брамса на тему Паганини. Канадец Андре Амелин играет свою архисложную версию листовской тарантеллы Россини. Бывшие выпускники Московской консерватории на Западе – А. Володось, Б. Березовский, В. Кулешов, К. Щербаков – блистают виртуозностью в «трансцендентном» репертуаре и собственных виртуозных опусах. В. Кулешов, преподающий в США (в свое время учился у Н. Петрова), знаменит исполнением своих расшифровок по слуху транскрипций и обработок В. Горовица.

На концертной эстраде появляются пианисты с академическим образованием, но виртуозно преобразующие классический репертуар в

«формат» популярной стилистики и шоу. Яркий пример – серб Максимилиан Мрвица, продолжающий традиции сверхпопулярного пианиста старшего поколения Ричарда Клейдермана. Смыкается с академическим стилем и сольный репертуар джазовых пианистов, которые играют классические произведения (Баха, Моцарта, Чайковского, Рахманинова) в виртуознейших переложениях. Яркие персоны этого направления – Эльдар Джангиров, Кармен Вранье; Денис Мацуев и Борис Березовский играют сверхтехнические джазовые композиции.

Восторги публики по поводу виртуозных эскапад пианистов в программах и «бисах» – существенный фактор, движущий механизм современной сильно коммерциализованной концертной сцены. Традиции сокровенного общения артиста с публикой медленно и неявно трансформировались, уступая место головокружительной демонстрации виртуозного арсенала. Но такие метаморфозы происходят с фортепианным исполнительством не впервые. На рубеже XIX-XX вв. господствовали слушательские предпочтения виртуозного блеска – технической мощи и артистической яркости, броскости, которые затем, начиная где-то с 20-х гг. прошлого столетия, преодолевались благодаря таким фигурам, как С. Рахманинов, В. Горовиц.

Еще совсем недавно совершенно типичными были требования личностной характеристичности, оригинальности, неповторимости артистов – сегодня они ещё актуальны, но отчетливо обозначается угасание интереса публики к культуре вдохновенной интерпретации. Немногим более 30 лет назад исследователь мог характеризовать пианизм А. Шнабеля как «лирический интеллектуализм» [2, 56]. В. Чинаев отмечал мироощущение С. Рихтера, А. Микеланджели, Г. Гульда, в котором «исчезает» эгоистическое «я» интерпретатора; для М. Юдиной находил определение «историзации исполнительского сознания» [5, 34]. Однако уже в начале нашего столетия А. Хитрук видит в фортепианном исполнительстве «интрапианистов» и



«экстрапианистов». Первые, по его мнению, бережно культивируют звук рояля, гармонию формы и содержания (Г. Гинзбург, Л. Оборин, Э. Гилельс, М. Поллини, М. Перайя). Вторые «рвутся за пределы своего инструмента», стремятся обойти (или превзойти) «естественные качества фортепиано»[4, 67–68].

В самом молодом поколении впечатляет масштабами армия пианистов из стран Азии: Ланг-Ланг, Ли Юнди, Юйдзя Вонг, Чен Са, Чжан Хаочен, Чжан Шенлян и многие другие. Золотую медаль на 13-м Конкурсе пианистов им. Вана Клиберна в Техасе завоевал незрячий пианист Нобуюки Цудзии – первый в истории японский победитель.

Самой знаковой фигурой азиатского пианизма, судьба и карьера которого начинаются фактически в новом столетии (с выступления в концерте «Gala of the Century» в 1999 г. в Бостоне), является китайский пианист Ланг Ланг. Его стремительная карьера – результат современной четкой схемы создания «звезд»; для организации его карьеры был создан Международный музыкальный фонд, который поддерживают фонд Грэмми и UNICEF.

Китайский пианист Ли Юнди, исполняя в июле 2010 г. в Петербурге произведения Ф. Шопена, покорила зал необычайной духовностью, представ утонченным лириком. «Но Революционный этюд был исполнен в таком быстром темпе, что больше походил на цирковой трюк. ... ни одной ноты в аккомпанирующей левой руке различить было попросту невозможно» [3].

В начале XXI в. фортепианную культуру характеризуют представители «новой генерации» пианистов, обладающей выдающимися виртуозными возможностями. Это отечественные музыканты Ю. Авдеева, Ю. Фаворин, Л. Генюшас, Д. Трифонов, А. Коробейников, Е. Мечетина. Вместе с предшествующим поколением – Б. Березовский, А. Володось, Е. Кисин, (покинувшие Россию), а также Н. Луганский, Д. Мацуев, А. Гиндин, П. Лаул – их в прессе и на форумах в Сети называют «новыми русскими пианистами»,

представителями и продолжателями русской школы. Но все они для публики и прессы, прежде всего, выдающиеся виртуозы.

Виртуозы господствуют, культ виртуоза – примета времени, Правда, пока ещё и сами пианисты, и компетентный пласт слушателей, в том числе рецензентов и критиков, в известной мере верны традициям славного прошлого. Оно освещено именами не просто виртуозов, но уникальных артистов – Бренделя и Гульды, Микельанджели и Поллини, Горовица и Клиберна, Гульда и Огдона, Рихтера и Гилельса, Ашкенази и Соколова. Время, когда индивидуальность и уникальность интерпретации была единственной ценностью, живёт сегодня в памяти старших поколений и запечатлено в записи, в том числе, кино и видео.

Универсальность стиля и высокое качество пианизма отмечают у Дениса Мацуева. Мировая пресса называет его «Сибирским Листом», «гением музыки», «человеком-кометой». Он поражает фантазию слушателей сверхвиртуозными опусами, обширным репертуаром: 45 концертов с оркестром и 18 разных сольных программ. Для сравнения можно привести данные о Святославе Рихтере, в репертуаре которого было более сотни сольных программ, и практически никогда он не исполнял виртуозных транскрипций и переложений. Мацуев, бесспорно, фигура дискуссионная, и всё же это выдающийся пианист.

Техническое мастерство Бориса Березовского, победителя конкурса им. П. И. Чайковского (1990), феноменально, но его интерпретации утончённы и стильны. Пианист, которого сегодня часто называют «новым Рихтером», пленяет меломанов и профессионалов и невероятной техникой, и изысканной нюансировкой, тонкой агогикой. Его звук с прозрачным пианиссимо и богатейшим спектром динамических оттенков, признают самым совершенным среди пианистов его поколения.

Многие современные пианисты удостоиваются высоких оценок глубины и серьёзности интерпретации. Среди них и наши знаменитые соотечественники разных поколений – Н. Петров, Г. Соколов, Д. Алексеев, Н. Луганский,

Е. Кисин, А. Володось, К. Щербаков. Все они технически безупречны и не соглашаются с поверхностными оценками публики. Володось в одном из интервью замечает: «Сейчас очень часто судят, как говорится, по одежке... Если мы играем Шуберта, то называемся музыкантами. Если Трансцендентные этюды Листа – то сразу виртуозами. А для меня запись Рахманинова, который играет «Вальс» Штрауса-Таузига – это одна из самых гениальных музыкантских записей, которые вообще существуют» [Цит. по:1].

Тем не менее, рубеж XX–XXI веков привнёс в музыкальную культуру огромное количество пианистов, технически оснащённых, необыкновенно виртуозных, но индивидуальностью в исполнении не отличающихся, Их трактовки обезличены, являются не столько интерпретацией, сколько идеальным воспроизведением традиций, самих по себе, замечательных. Ещё Николай Петров в одном из своих интервью говорил о том, что сегодня люди умеют быстро и громко играть, но музыка, в высоком смысле слова, в их игре отсутствует.

Трудно прогнозировать, каким путём пойдёт мировое фортепианное исполнительство – именно мировое, не европейское, которое совсем недавно было определяющим. В любом случае сегодня – огромное количество конкурсов, многотысячные залы, площадки оупен эйр; публика ожидает чего-то удивительного и сверхъестественного. Музыкантам не остаётся ничего другого, как пойти по пути сознательного усложнения узнаваемого репертуара до уровня сверхвиртуозности.

#### Список литературы:

1. Бирюкова, Е. С. Пианист Аркадий Володось: «У меня была идея стать настройщиком» [Электронный ресурс] // Известия: Интернет-архив газеты. Режим доступа: <http://izvestia.ru/> – Дата обращения 28.03.2019.
2. Рабинович Д. А. Исполнитель и стиль. – М.: Сов.композитор, 1979. – Вып. 1. – 320 с.
3. Федоров И. А. На концерте китайского пианиста Ли Юнди 02.07.2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.belcanto.ru/>. – Дата обращения 28.03.2019

4. Хитрук А. Ф. Неистовый ревнитель пианизма // Музыкальная академия. – 2001. – № 1. – С. 67–68.
5. Чинаев В. П. Исполнительские стили в контексте художественной культуры XVIII–XX веков: автореф. дис. докт. иск; МГК им. П. И. Чайковского. – М., 1995. – 48 с.

**Нижникова Алла Борисовна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой музыкально-педагогического образования.  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск,  
Республика Беларусь.*

## ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВОКАЛЬНОЙ МУЗЫКИ ЭПОХИ БАРОККО

Современное поколение является по праву богатым наследником культурных традиций всех предшествующих эпох. Разделение во времени моментов сотворения автором и прочтения интерпретатором текста художественного произведения определяет многоаспектность проблемы культурного диалога («свое» – «чужое»). Смысловые координаты художественных произведений различных культурных традиций наполняются каждый раз новым звучанием, обусловленным особенностями их прочтения интерпретаторами.

Эпоха барокко, гигантская по своим временным рамкам и неоднородная по музыкально-стилевым законам, – один из таких притягательных для современного исполнителя этапов в истории музыки. Что является столь привлекательным в барочной музыке для нашего современника?

Это важнейшие философские категории пространства, времени и движения; антиномии, или парные контрастности (консонанс – диссонанс, анабасис – катабасис, forte – piano, solo – tutti и др.); «теория

одноаффектности», реализованная в рамках одной музыкальной композиции; импровизационность и инвенторство; музыкальная риторика. Также важен тембр инструмента или голоса – в звучании сольном, ансамблевом, в их смешении. Хорошо известно, что влияние инструментальной музыки в эпоху барокко постепенно усиливается, утверждая значение собственно музыкального начала. Но еще велика роль связанной со словом вокальной музыки, главенствовавшей в предшествующем периоде – эпохе Возрождения. В характеристике некоторых особенностей интерпретации барочной вокальной музыки в современном исполнительском искусстве и состоит цель нашей статьи.

Актуальные проблемы исполнения инструментальной музыки эпохи барокко стали привлекать к себе внимание в Европе с 1970-х годов прошлого века. В свою очередь вопросы интерпретации барочной вокальной музыки были в широком формате впервые затронуты в 2002 году в швейцарском Базеле на Международном симпозиуме по историческому исполнительству. Этот факт свидетельствует о живом интересе к вокальной музыке барокко и об острой необходимости определить пути развития ее интерпретации.

Интерпретатор вокальной музыки эпохи барокко сталкивается с целым рядом проблем и исполнительских задач. Основной путь в их решении – это стремление к аутентичному исполнительству, несмотря на существующие тенденции интерпретировать барочную музыку в классико-романтической или свободной манере, по-современному смелом звучании. Для этого вокалист должен быть хорошо осведомлен в вопросах барочной стилистики и ее верной исполнительской интерпретации.

В соответствии с музыкальной эстетикой барокко исполнителю необходимо руководствоваться пониманием соотношения между воплощенным в вокальной композиции аффектом (эмоции человека: скорбь, радость, гнев, жалоба и др.) и его вокально-техническим приемом воспроизведения. Вокалисту необходимо выбрать соответствующие аффекту тембровое звучание

голоса, а также нюансы в темпе, артикуляции, динамике, выражающие этот аффект. Здесь от исполнителя требуется знание-расшифровка значения зафиксированных в нотном тексте произведения музыкально-риторических фигур.

Нотный текст барочных вокальных сочинений ставит перед современным исполнителем задачу овладения высоко виртуозной вокальной техникой – колоратурной. Она доминирует в музыке барокко как техника, отличающаяся особой певучестью (кантиленностью) и в то же время подвижностью голоса. Современному интерпретатору необходимо досконально разбираться как в сложной орнаментике барочной музыки, фиксирующей декоративность мелодики, так и в импровизационности ее исполнения. Ведь одной из исполнительских задач в эпоху барокко было создание вокалистом авторской интерпретации произведения, которая давала ему прекрасные возможности для проявления своего художественного дарования. Импровизационность была связана с постоянным обновлением музыкального материала с помощью метода варьирования, что позволяло реализовать, в том числе, идею «теории одноаффектности».

Звукоизвлечение, соответствующее стилистике барочной вокальной музыки, требует от вокалиста владение искусством филировки. Это своеобразное равномерно льющееся и динамически наполненное исполнение длинных нот основывается на правильном дыхании. В свою очередь стилистически верным будет также использование принципа контролируемого вокалистом вибрато, позволяющего оживить звук и усилить выразительность мелодии.

Как известно, динамика в произведениях эпохи барокко была связана с передачей определенного аффекта. При этом в нотном тексте фиксация ее профиля и изменений несколько условна, а порой и вовсе отсутствует. Выбор динамических оттенков отдавался на волю исполнителя и был продиктован

многими факторами: акустикой помещения, исполнительским составом, а также тонким вкусом и уровнем мастерства певца. Важно учитывать исполнителю и другие определяющие факторы. Композиционный фактор – контраст динамики (*forte – piano, forte – piano*) – присутствовал на границах разделов формы, выбор одного уровня громкости – внутри композиционных разделов. Регистровый фактор определял уровень динамики как соразмерный, который заключался в соответствии звучания голоса по громкости в разных регистрах. Так, звуки в верхнем регистре стилистически верно брать нежнее, в нижнем – полнее. При восходящем движении в мелодии необходимо постепенно идти на *decrescendo*, в нисходящем, соответственно, – на *stescendo*. В этих нюансах и заключается сущность действующего в музыкальной стилистике барокко принципа так называемой «треугольной динамики» (Е. В. Круглова). Темпоритмический фактор динамики в вокальных сочинениях заключался в том, что выбор уровня громкости зависит от ритмического рисунка мелодии. Движение мелкими длительностями в быстром темпе исполнялось на *forte*, крупными в медленном темпе – на *piano*. В связи с временным параметром барочной вокальной композиции современному вокалисту необходимо также придерживаться *tempo rubato* в рамках небольших темповых колебаний. В свете сказанного, перед современным певцом стоит важная задача развития навыка динамической нагрузки голоса.

Таким образом, охарактеризованные особенности исполнительской традиции вокальной музыки барокко ставят перед современными певцами вполне конкретные задачи. Их решение лежит в поле изучения трактатов, овладении исполнительской практикой, сравнительном анализе существующих исполнительских трактовок. Различные средства композиторской и исполнительской выразительности, а также композиционные законы, составившие музыкально-стилистические нормы вокальной музыки эпохи

барокко, служат выражению конкретного аффекта. Его воплощение и является целью «аутентичной реставрации» музыки барокко (Е. В. Круглова). В то же время ориентация на аутентичное исполнение вокальной музыки эпохи барокко позволяет исполнителю и слушателю осуществить культурный диалог, открывая новые грани художественной традиции.

#### **Список литературы:**

1. Захарова, О. И. Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII века: принципы, приемы / О. И. Захарова. – М.: Музыка, 1983. – 77 с.
2. Круглова, Е. В. Традиции барочного вокального искусства и современное исполнительство: монография / Е. В. Круглова; РАМ им. Гнесиных. – М., 2008. – 213 с.
3. Лобанова, М. Н. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики : монография / М. Н. Лобанова. – М.: Музыка, 1994. – 332 с.

**Оджиано Татьяна Алексеевна,**  
преподаватель.  
*Русская ассоциация «Терем»,  
г. Падуа, Италия.*

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

### **МУЗЫКА СОВРЕМЕННЫХ ИТАЛЬЯНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ В РЕПЕРТУАРЕ НАЧИНАЮЩИХ ПИАНИСТОВ**

В итальянской практике обучения игре на фортепиано первоначальный этап строится на интересном музыкальном материале, с которым мы



предлагаем познакомиться и включить его в систему подготовки пианистов различных форм обучения на начальном этапа освоения музыкального инструмента.

В процессе обучения игре на фортепиано одним из важнейших факторов успеха является репертуар, на его основе происходит формирование исполнительских навыков, воспитание музыкального вкуса и эстетических представлений пианиста, а также интеллекта, личностных качеств, артистизма и всего того, что делает музыканта профессионалом.

Музыку современных итальянских композиторов можно условно разделить на: «серьёзную» (*musica «colta»*) и «обучающую» (*musica «didattica»*). К первой категории можно отнести следующих авторов: Boccadoro, Solbiati, Battistelli, Mosca, Pagotto, Sciarrino. Произведения этих композиторов предназначены для высших музыкальных учебных заведений, поскольку для их изучения необходим высокий уровень подготовки студента, как в способности понимания музыкального языка, так и в технике исполнения.

Ко второй категории, в первую очередь, можно отнести композиторов Ettore Pozzoli (Этторе Поццоли) и Remo Vinciguerra (Ремо Винчигуэрро).

Композитор и музыковед Ettore Pozzoli, следующий классическим традициям музыкальной педагогики, – автор интересных методических рекомендаций и методов обучения, используемых в ежедневных уроках. Его сборники широко используются в качестве дидактического материала для начинающих музыкантов.

Remo Vinciguerra относится к новому поколению итальянских композиторов, создающих увлекательный репертуар и предлагающих необычную исполнительскую интерпретацию фортепианных произведений. Он – автор большого количества различных фортепианных пьес для детей. Для детской музыки Remo Vinciguerra характерны красочные «говорящие» названия пьес, понятные для детского мировосприятия, современный музыкальный язык, острые ритмы, необычные гармонии [1].

Почему произведения композитора так популярны среди итальянских педагогов? Главная особенность творчества Remo Vinciguerra – это обращение к новой стилистике. Именно свобода в использовании различных неклассических стилей делает его детскую музыку привлекательной как для обучающихся, так и для педагогов-пианистов.

Например, сборник «iPreludi Colorati. 12 studi per pianoforte in stile pop» («Красочные прелюдии. 12 фортепианных пьес в стиле поп») дает прекрасный выбор пьес, разнообразных по жанрам, стилям и музыкальным образам. Пьесы имеют названия: «Nero» (черный), «Turchese» (бирюзовый), «Arancione» (оранжевый), «Bordeaux» (бордо), «Acquamarina» (морская вода), «Rosa antico» (античный розовый), «Paglierino» (соломенно-желтый), «Lilla» (сиреневый), «Verde smeraldo» (изумрудно-зеленый), «Celeste» (небесный), «Oro» (золотой), «Indaco» (индиго). Очевидно, что эти «разноцветные» образы дарят широкие возможности для творческой фантазии исполнителей в плане поиска различной тембровой окраски и работы над звуком.

Каждая прелюдия предваряется небольшим авторским указанием, раскрывающим суть пьесы, что также помогает исполнителям в поиске необходимых выразительных средств. Например, первой, «Черной» прелюдии предпослан такой текст: «Un preludio nero per suonare insieme a qual piccolo afro-americano così meravigliosamente diverse» («Черная прелюдия, чтобы играть вместе с таким чудесным маленьким негретенком»), а второй, «Бирюзовой» прелюдии, – «Come quella pietra il fondo al mare che puoi ammirare solo se ti tuffi ad occhi aperti» («Этим камнем на дне моря вы можете полюбоваться, только когда вы ныряете с открытыми глазами»).

Большой интерес вызывает сборник сонатин для начинающих пианистов, где каждая из семи пьес имеет название дня недели и сопровождается небольшим поэтическим эпиграфом. Например, сонатина-понедельник предваряется таким четверостишьем:

Giro, giro in tondo:

Musico il mio mondo.

E... salto quella duna

con vento della Luna

Кругом, кругом, кругом

Музыка – мой мир.

И ... прыжок с дюны

С лунным ветром.

Все сонатины написаны в 3-частной форме, с контрастными частями. Названия частей также служат подсказкой исполнителю: *Andante* «lunari» («лунное»), *Vivace* «testardo» («упрямо»), *Adagio* в характере спиричуэлс, *Presto* «средиземноморское» солнечное, *Andante* «pop» в английском стиле, *Allegro* «блюз», подобный негритянскому и т. д.

Часто произведения крупной формы сложны для начинающих пианистов. И здесь композитор сделал все, чтобы процесс работы с этим жанром стал увлекательным и творческим: образы музыки, мелодические и ритмические обороты непосредственно связаны с окружающей жизнью.

Много детской музыки Remo Vinciguerra создает в джазовом стиле. Примером могут служить сборники: «Primo Jazz. Легкие пьесы для фортепиано в стиле джаз» и «Ciao, piano! Pezzi fasili in stile jazzistico» («Привет, фортепиано! Легкие пьесы в джазовом стиле»), а также «Il jazzista virtuoso. Tecnica giornaliera della velocita. Accordi, scale, improvvisazioni per pianoforte e fastiera». («Джазовый музыкант-виртуоз. Ежедневная техника для беглости. Аккорды, схемы, импровизации для фортепиано и клавишных»).

Для самых маленьких исполнителей создан сборник «Il mio primo concerto. Pezzi fasili per pianoforte in stile jazzistico» («Мой первый концерт. Легкие пьесы для фортепиано в джазовом стиле»). Здесь каждая из пьес имеет необычное название: «Lo spettacolo va ad iniziare» («Спектакль начинается»), «Il cugino della pantera rosa» («Кузен розовой пантеры»), «Oggi le comiche» («Сегодня – комедия»), «...Alla gattina piu bella del mondo» («Самая

красивая кошечка в мире»), «Lorso Boogi» («Медвежьи буги»), «Please! In carrozza» («Пожалуйста в карету!»), «Un gattone notturno dal lungo pelo blues» («Блюз пушистого ночного котенка»).

Много внимания композитор уделяет началам импровизации и интерпретации. Сборник «Le mie prime improvvisazioni. Studi di media difficoltà per la tecnica del fraseggio jazzistico» («Мои первые импровизации. Упражнения средней сложности для техники джазовой фразировки»), помимо музыкального материала, имеет поясняющие тексты и иллюстрации.

Сборник «Preludi nel parco. 13 composizioni di media difficoltà per lo studio di una libera interpretazione per pianoforte» («Прелюдии в парке. 13 композиций средней сложности для изучения свободной интерпретации. Для фортепиано») приобщает начинающих пианистов к искусству интерпретации.

Сборник ансамблей для начинающих «A quattro mani nel jazz. Pezzi facili per pianoforte a quattro mani nei ritmi moderni» («Джаз в 4 руки. Легкие пьесы для фортепиано в четыре руки в современных ритмах») включает 14 несложных ансамблей в различных стилях, доступных, буквально, с первых шагов обучения.

В процессе работы с такими произведениями начинающие исполнители приобщаются к современной музыке, не боясь что-то добавить «от себя», и получают своеобразную стилевую «прививку». Композитор не усложняет тексты технически, поэтому все пьесы удобны в исполнении, «пианистичны». Синкопы, сложные ритмы дают прекрасную основу метроритмического воспитания, готовят к исполнению сложной ритмики не только современной популярной, но и академической музыки.

Таким образом, благодаря произведениям Remo Vinciguerra, начинающие пианисты на базе своих технических возможностей могут познакомиться с разнообразными современными музыкальными жанрами. Ярко образные, любимые детьми произведения, вызывают эмоциональный отклик в душе исполнителя, повышают мотивацию в обучении игре на инструменте,

активизируют концертную деятельность, дают мощный стимул для дальнейшего развития.

### Список литературы:

1. Винчигуэрра Р. Пьесы для фортепиано [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://notes.tarakanov.net/katalog/kompozitsii/piesi-dlya-fortepiano3/>

**Осадчая Мария Александровна,**  
заведующая струнным отделением.  
*МБУ ДО Аксайского района «Детская школа искусств»,  
г. Аксай, Ростовская область, Россия.*

## КОМИЧЕСКИЙ ФОРМАТ В СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕРТАХ КАМЕРНОЙ МУЗЫКИ

Когда мы видим афишу, которая анонсирует концерт камерной музыки, в ассоциативном ряду к данному словосочетанию, как правило, не возникает ничего смешного. Представляется небольшой коллектив музыкантов, непременно в черном, в программе должны быть сонаты, трио, квартеты, в редких случаях произведения, рассчитанные на большой состав музыкантов. Музыкальное содержание – непременно академическое, исполнение строгое. Данная практика зародилась в тот момент, когда камерное музицирование переступило порог концертного зала. Если на музыкальном вечере в гостиной шутки могли иметь место, то на концертной сцене до недавних пор они были совершенно неприемлемы.

Ситуация преобразования классики и возникновение новых форм её исполнения становится в последнее время предметом интереса исследователей. В диссертации Д. Журковой «Классическая музыка в современной массовой культуре России» анализируются современные «точки приложения» классической музыки, несвойственные ей ранее: клип, коммерческая реклама, музыкальные открытки и рингтоны [2]. Ю. Верёвкина в диссертации

«Неакадемическое исполнение академической музыки: актуальные тенденции последней трети XX – начала XXI века» [1] рассматривает данное явление как новый пласт – «middle culture», описанное также в работах В. Конен, А. Цукера. Возвращение в исполнительскую практику классических музыкантов импровизации исследуется в диссертации А. Сердюкова [3]. Непосредственно затрагиваемой в данной статье проблеме комедийных трансформаций классического репертуара на концертной сцене посвящена статья Г. Тараевой «Форматы «seria» и «buffa» в современной практике исполнения классической музыки» [4].

Камерная музыка уже в первой половине XX века заняла прочное место на концертной эстраде, и её жанры активно привлекали внимание композиторов. Они искали новые глубокие смыслы и образы, новые средства выразительности (штрихи, тембровые сочетания), экспериментировали в области составов музыкантов. Исполнители выполняли свои обязанности, строго следуя указаниям композиторов.

Сегодня именно их инициатива стоит за стремлением преподнести сочинение в совершенно необычном свете. Если в начале и даже середине XX века воля композитора была непререкаемым законом, то в XXI веке исполнитель позволил себе не только свободу интерпретации музыкального произведения. Практикуется буквальное «расчленение», соединение нескольких несовместимых произведений разной стилистики в одно, юмористическое, сатирическое и даже гротескное представление академических текстов.

Одними из самых ярких камерных ансамблей, представляющих эту тенденцию, являются дуэты Two Cellos, Игудесман и Джу, квартеты Salut Salon, Paganini.

Виолончелисты из Хорватии Лука Шулич и Стефан Хаусер – Two Cellos – получили академическое образование, обладают солидным виртуозным мастерством. Самым известным примером их комической интерпретации

является исполнение кавер-версии композиции рок-группы AC/DC «Thunderstruck». Всё начинается весьма традиционно: публика собирается на концерт, зрители и музыканты одеты в стилизованные костюмы XVIII века. В отдалении звучит «Осень» из цикла А. Вивальди «Времена года». Музыканты выходят на сцену, кланяются, садятся на стулья, исполняют вторую часть минорной сонаты А. Вивальди. Звучание инструментов чистое, мягкое, лица слушателей безмятежны. Постепенно темп начинает нарастать, штрих из деташе переходит в сотийе, в мягком звуке появляется скрежет... И классическое произведение трансформируется в рок-песню. В момент трансформации темы одновременно трансформируется и поведение музыкантов: они начинают активно переглядываться, заговорщически улыбаться, отбивать ритм ногой. Несколько секунд спустя Лука Шулич совершает невиданное: отбивает ритм по нижней деке инструмента кулаком.

Весь музыкальный материал музыканты исполняют мастерски, виртуозно справляясь с различными видами техники: пассажами, аккордами, двойными нотами. В разгаре рок-композиции возникают абсолютно классические арпеджированные пассажи, которые, в конечном счете, прерывает фортиссимо Thunderstruck. В финале композиции у музыкантов почти полностью вырван волос на смычках, они играют, корчась на полу, превращая исполнение в полнейшую буффонаду. Последний кадр – ошеломленные лица зрителей в полном безмолвии.

Творчество дуэта скрипача Алексея Игудесмана и пианиста Ричарда Хьюнг-ки Джун целиком и полностью реализуется в комическом представлении. Музыканты получили академическое образование, оба являются замечательными виртуозными музыкантами. В концертах камерный дуэт исполняет фрагменты классических произведений А. Вивальди, И. С. Баха, В. А. Моцарта, соединяя их с популярными песнями. Исполнители демонстрируют мимику, и пластику, характерные, скорее, для артистов цирка. Одним из самых известных является исполнение композиции «I Will Survive»

совместно с Гидоном Кремером, выдающимся академическим скрипачом XX века. Г. Кремер со своим оркестром «Кремерата-Балтика» вместе с Игудесманом и Джу с упоением играют в эту неведомую ранее классической сцене игру пародии и гротеска.

Квартет «Paganini» также является «классическим» буффонадным коллективом. От академической классики в его репертуаре остаются только музыкальные инструменты и фрагменты музыкальных произведений. Музыканты используют в исполнении гротескную мимику и пластику, в исполнении 24-го каприза Н. Паганини показывают зажигательный танец с приседаниями. Штрихи, интонирование, качество переходов тяготеют к цыганскому стилю исполнения, что, предельно обнажает цель достижения комического эффекта, и коллективу это удаётся.

В отличие от струнного квартета «Paganini» квартет «Salut salon» является фортепианным, и это женский коллектив, что в целом нехарактерно для комического формата. Девушки виртуозно владеют инструментами, имеют большой успех у публики во всем мире. Одним из самых известных концертных номеров ансамбля «Салют-Салон» является «Wettstreit zu viert», в котором музыканты соединяют в попури различные музыкальные фрагменты. «Лето» из «Вре́мён года» А. Вивальди, соната № 16 До-мажор В. Моцарта, саундтрек к фильму «Миссия невыполнима», а также популярная песня «Mask the knife» из «Трёхгрошовой оперы» К. Вайля исполняется с гротескными выражениями лиц, развязными движениями и даже акробатическими элементами.

В данной статье перечислены и обзорно рассмотрены одни из самых известных в мире камерных ансамблей, выступающих в комическом формате. Это далеко не весь список. Сегодня камерное музицирование существует не только на сцене концертных залов, но и в сети Интернет; в комических преобразованиях оно находит отклик у современного зрителя. Обращение к роликам перечисленных в данной статье коллективов превышает несколько



миллионов просмотров, что, безусловно, является показателем востребованности и популярности подобных метаморфоз в академическом исполнительстве.

На сегодняшний день комический формат в концертах камерной музыки активно процветает на западе. В России более популярен формат «шоу», когда исполнители используют роскошные наряды, пиротехнику, светодиоды, танцевальные элементы без комического эффекта, всерьез. Если комические средства выразительности и используются, то в небольших количествах. Соединение классических и популярных текстов в одном, гротескное поведение, элементы перформанса предлагает слушателям ростовская симфоническая группа «Пятый Элемент».

В связи с нарастающей популярностью комического формата в творчестве камерных ансамблей западных коллег, распространению записей их выступлений в сети интернет, а также активной гастрольной деятельностью, в том числе, и на территории России, можно прогнозировать активное развитие данного направления музицирования в нашей стране. Оно требует дальнейшего исследования с точки зрения исполнительского анализа и композиторской оценки, так как современные исполнители смело берут на себя функции композиторов. И, естественно, целесообразно более глубокое исследование причин и истоков возникновения этого формата не только в камерном репертуаре.

#### **Список литературы:**

1. Верёвкина Ю. Неакадемическое исполнение академической музыки. Актуальные тенденции последней трети XX – начала XXI века: Автореф. дисс. ... канд. иск. – Ростов н/Д, 2012.
2. Журкова Д. Классическая музыка в современной массовой культуре России: Автореф. дисс. ... канд. культурол. – М., 2012.
3. Сердюков А. Традиции импровизации в современной академической музыкальной культуре: Автореф. дисс. ... канд. иск. – Ростов н/Д, 2017.

4. Тараева Г. Форматы «seria» и «buffa» в современной практике исполнения классической музыки //Экспериментальные формы современного музыкального искусства. – Ростов н/Д: Издательство РГК им. С.В. Рахманинова, 2015.

**Политанская Ольга Ивановна,**  
кандидат искусствоведения, доцент  
кафедры музыкально-педагогического образования.  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск,  
Республика Беларусь.*

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ БЕЛОРУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ МУЗЫКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ

В творчестве белорусских композиторов детская фортепианная музыка представлена весьма широко и разнообразно. К созданию произведений для детей обращались практически все композиторы Беларуси: В. Будник, Г. Вагнер, Г. Горелова, В. Дорохин, В. Каретников, В. Кузнецов, А. Мдивани, П. Подковыров, В. Савчик, А. Смольский, Г. Сурус, Э. Тырманд, Л. Шлег и др. Сегодня детская белорусская фортепианная музыка представляет собой большой пласт разножанровых и разностилевых сочинений разного уровня сложности, написанных с учетом возрастных и пианистических особенностей учащихся. Вместе с тем, несмотря на особую востребованность национальной фортепианной детской музыки на современном этапе (ввиду широко распространённой фестивально-конкурсной деятельности юных музыкантов и культурно-досуговой системы развития подрастающего поколения (творческие центры, секции, студии и т.д.)) пропаганда детской белорусской музыки имеет ряд объективных сложностей. Прежде всего, они связаны с публикацией нотной литературы, которая сегодня практически полностью основана на личных заказах композиторов в частных издательствах («Ковчег» (г. Минск) и

«Издательство В. А. Грушевский» (г. Барановичи)). В таких изданиях, как правило, практически отсутствуют профессиональные редакторские указания (аппликатура, педализация, штрихи и т.д.) и методические рекомендации, что усложняет процесс освоения музыкального материала и введения его в педагогическую практику. Именно поэтому, в контексте современных реалий особое значение приобретает музыкально-дидактический и музыковедческий аспект рассмотрения белорусской фортепианной музыки для детей.

В научно-исследовательской литературе рассмотрение детской фортепианной музыки, как и детской музыки в целом, долгое время находилось на периферии изучения музыковедческого внимания. Некоторую информацию о произведениях для детей белорусских композиторов можно найти в историко-обзорных и справочных материалах XX – XXI веков (В. Антоневиц, Н. Гончарова, Г. Глущенко и К. Степанцевич, О. Дадиомова, А. Друкт, В. Каретников, Н. Мацаберидзе, С. Нисневич, В. Прокопцова, В. Реянт и др.), документах съездов Белорусского Союза композиторов (Р. Аладова, Т. Мдивани). Различные аспекты изучения детской фортепианной музыки рассматриваются в пособиях и монографиях по истории становления и развития пианизма в Беларуси (Е. Ахвердова, Б. Бергер, О. Шевченко), становятся предметом исследования ряда методических и дидактических публикаций (Н. Воротникова, Б. Гарт, С. Лискович, Л. Матуковская, И. Оношко, В. Яконюк и мн. др.).

Первой специальной работой, в которой рассматривались фортепианные произведения для детей белорусских композиторов является методическое пособие Б. Гарта «Фортепианные произведения белорусских композиторов в школьном репертуаре» 1970 года [3]. Предметом изучения здесь стали фортепианные произведения педагогического репертуара 50-60-х годов XX века в контексте их методико-дидактической и теоретико-аналитической направленности: первый раздел – произведения крупной формы (вариации, сонаты), второй – пьесы малой формы.

Особенностям изучения произведений для детей посвящена отдельная глава кандидатской диссертации Б. Гарта «Белорусская фортепианная музыка и ее использование в концертном и педагогическом репертуаре (камерные жанры)», защищенная в 1973 году [2]. На примере пьес Н. Аладова, Г. Вагнера, А. Клумова, П. Подковырова, Э. Тырманд, Н. Чуркина, М. Шнейдермана автор работы рассматривает тематическое и стилевое разнообразие школьного репертуара и предлагает свою классификацию по группам: фольклорная линия, традиционное направление, приобщение к закономерностям современной музыкальной речи.

Особое значение для развития детской белорусской фортепианной музыки имела активизация публицистической деятельности при Белорусской государственной консерватории по созданию учебно-методической литературы для детских музыкальных школ и училищ в 1970-1980 годах. Комплексный анализ изучения сольных и ансамблевых произведений педагогического репертуара белорусских композиторов проделали Б. Бергер, В. Зарецкий и В. Кузьменко, С. Лискович, Л. Матуковская (Мальшева), Л. Тер-Минасян, Л. Юшкевич и др. Опубликованные результаты изучения фортепианной музыки для детей известными учеными-практиками и педагогами-пианистами Беларуси того времени являются ценным дидактическим материалом для учителей начального и среднего звена музыкального обучения. Исследователи не только намечают в своих работах основные исполнительские и педагогические задачи, но и предлагают значимые практические рекомендации по их решению.

В 1990 - е годы, во-многом ввиду изменения политического статуса страны и связанных с этим перемен, происходит реконструирование методических и публицистических объединений и центров. Научно-исследовательская литература, посвященная изучению белорусской детской фортепианной музыки, практически не публикуется, за исключением кратких методических рекомендаций к отдельным нотным изданиям (среди них вступительные очерки Л. Матуковской, В. Прокопцовой, Н. Воротниковой).

Вместе с тем, несмотря на ряд издательских сложностей в этот период, одним из значимых событий последнего десятилетия XX века и важным шагом в развитии белорусской фортепианной педагогики стало создание в 1992 году первого белорусского пособия для игры на фортепиано, своеобразной национальной «Школы» Г. Вагнера и В. Яконюка под названием «Я играю на рояле». Данное пособие, как поясняют его авторы, не является методической разработкой с аналитико-дидактической направленностью и очередной школой игры на фортепиано в ее традиционном понимании (решение узко дидактических вопросов постановки рук и изучение нот). Издание представляет собой оригинальный и педагогически целесообразных подход последовательного приобщения юных пианистов к национальной белорусской музыке от песен детского фольклора (колыбельной, считалки, игры и др.) до детских пьес белорусских композиторов, многие из которых были специально написаны для данного сборника [1, с. 2]. Такой способ музицирования, несомненно, очень важен в контексте воспитания уважения к традициям и культуре родной страны у подрастающего поколения с ранних лет.

Продолжением пособия год спустя стала серия хрестоматий «Наследие» В. Яконюка, воплощающая идею золотого фонда фортепианного обучения. Музыкально-педагогический материал четырех отдельных сборников пособия («Осень», «Зима», «Весна», «Лето») подобран и систематизирован в соответствии с учетом особенностей процесса обучения младших школьников и накопления пианистических навыков, а также освоения широко спектра репертуара, включающего как простейшие попевки белорусского фольклора и авторские обработки из «Полоцкой тетради» и рождественских «Колядок» (что подчеркивает уникальность данного пособия), так и произведения мировой классической литературы (И.С. Бах, В.А. Моцарт, Р. Шуман, П. Чайковский, советские композиторы, пишущие для детей), а также сочинения современных композиторов разных стран (среди них К. Орф, Д. Дукэ, А. Корнео-Ионеску, Ф. Рыбицкий, Дж. Куртага, Д. Детани и др.). К сожалению, до настоящего

времени изданы только два первых сборника, а два последующих находятся в рукописном виде в личном архиве В. Яконюка.

Изучение детской фортепианной музыки в XXI веке ознаменовано более детальным рассмотрением. Серьезные понятийные вопросы освещаются в музыковедческих исследованиях (О. Политанская [4], Р. Аладова, Т. Титова). Более частные исполнительские аспекты рассматриваются в статьях педагогов-практиков (Р. Апанович, М. Ахвердова, В. Кокушкин, А. Лебедева, С. Микулик, М. Русакова, С. Тургель и др.). Вместе с тем, детское фортепианное творчество многих современных композиторов до настоящего времени не освещалось в научно-исследовательской литературе, хотя заслуживает к себе более пристального внимания (фортепианные циклы, А. Безенсон, А. Грушевского, А. Короткиной, Л. Мурашко, И. Петкевич, В. Савчика и мн. др.).

Таким образом, заметный перелом в отношении осмысления темы детства в музыкальном искусстве XXI века, востребованность детской национальной фортепианной музыки, ее пропаганда и стремительное обновление открывают широкие перспективы для дальнейших научных исканий.

#### **Список литературы:**

1. Вагнер, Г. М. Я іграю на раялі [Ноты] : вучэб. дапам. / Г. М. Вагнер, В. Л. Яканюк. – Мінск : Беларусь, 1996. – Альбом 2. – 144 с.
2. Гарт, Б. Белорусская фортепианная музыка и ее использование в концертном и педагогическом репертуаре: камерные жанры : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Б. Гарт ; Ленингр. гос. консерватория. – Л., 1973. – 26 с.
3. Гарт, Б. Фортепианные произведения белорусских композиторов в школьном репертуаре / Б. Гарт. – Минск : Беларусь, 1970. – 48 с.
4. Политанская, О. И. Детский программный цикл для фортепиано как отражение индивидуального композиторского стиля (В. Каретников,

Г. Сурус, В. Дорохин): автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 /  
О. И. Политанская; Белорус. гос. акад. музыки. – Минск, 2016. – 29 с.

**Рудзик Марина Федоровна,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры музыкального образования и исполнительства.  
*ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,  
г. Курск, Россия.*

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ МУЗЫКИ Г.В. СВИРИДОВА**

«Георгий Васильевич Свиридов – русский гений,  
который по-настоящему еще не оценён.  
Его творчество будет иметь огромное значение  
в грядущем возрождении русской культуры».

Д. Лихачев

16 декабря 2018 года исполнилось 103 года со дня рождения нашего выдающего соотечественника, композитора-классика современности с мировым именем, Героя Социалистического Труда, Лауреата Ленинской и Государственных премий, Народного артиста СССР, Почетного гражданина города Курска Георгия Васильевича Свиридова. Его музыкальное творчество стало несравненным явлением духовной культуры русского народа. Музыка, рожденная неповторимым талантом, мыслью и душой мастера, проста и мудра как народная песня, призывна и возвышенна как речь оратора, сердечна как слово друга.

Г.В. Свиридов обладал оригинальным даром. Широкому кругу современных слушателей он известен, прежде всего, как автор вокальных сочинений – романсов, хоров, ораторий, – каждое из которых обладает несравненной глубиной, духовным смыслом, особым чувством музыки. В вокальном творчестве Свиридова ярко проявляется песенная природа его творчества, где венок русской песенности обогащен фантазией композитора. Примером тому служат его «Курские песни», вобравшие в себя крестьянский

бытовой круг народных песен родного края, накрепко связавших творца с Курской землей, которую он считал лучшим местом на свете. Не менее характерен и цикл хоров на стихи великого русского поэта из вокально-симфонической поэмы «Памяти С. Есенина». Во многих хоровых произведениях Георгия Васильевича живут картины природы, русская деревня, простые трудолюбивые люди, национальные культурные традиции.

Также Г.В. Свиридов упоминал о том, что в его мироощущение с детства органично вошли духовно-церковные традиции песнопений. С ними он обрел достоинство, свет и спокойствие (несмотря на тернистый жизненный путь), наполненность верой в будущее. Композитор всегда жил с Богом в душе. Свой первый церковный хор «в чистом виде» (выражение Свиридова) он написал еще в 1968 году. Внимание к духовной музыке не утрачивалось им на протяжении всей жизни, но особенно плодотворным на духовные сочинения стал последний период его творчества.

Всем своим существом и своей музыкой он не уставал утверждать мысль о том, что у каждого человека должен быть «храм в душе». На памятнике Свиридову, установленному в центре г. Курска выбиты слова, которые глубоко и емко выражают его творческие стремления: «Воспеть Русь, где Господь дал и велел мне жить, радоваться и мучиться».

Тем не менее, его супруга Эльза Густавовна, полушутя и, одновременно, всерьез говорила о наличии в душе мужа сочетания церковного и революционного. Да и сам композитор утверждал, что человек не должен стоять на месте, он должен «бурлить», как и сама жизнь. Эти мысли проходят красной линией через целый ряд его сочинений. Нам достаточно вспомнить его Патетическую ораторию на ст. В. Маяковского или оркестровую сюиту из музыки к кинофильму Михаила Швейцера «Время вперед!».

Сегодня хорошо известны многие вокально-хоровые и инструментальные произведения Г.В. Свиридова: Музыкальные иллюстрации к повести А.С. Пушкина «Метель», Маленькая кантата для хора и оркестра «Снег



идет» на стихи Б.Л. Пастернака, цикл для голоса и фортепиано на слова С.А. Есенина «Отчалившая Русь», «Пушкинский венок» для хора на стихи А.С. Пушкина и другие, т.к. они постоянно исполняются и широко доступны. Однако мало кто из современных слушателей задумывается над тем, какой смысл вкладывал Свиридов в свои сочинения.

В одном из своих последних телеинтервью композитор, размышляя о предназначении музыки, сравнил музыкальное произведение с наполненным сосудом, который слушатель должен испить до дна, чтобы «увидеть» его дидактический смысл. В том, что такой смысл должен быть в каждом настоящем музыкальном творении, он был абсолютно убежден, как и в том, что в русской культуре не должны быть утрачены традиции просветительства.

Это высказывание побуждает нас, педагогов-музыкантов задуматься над великой силой большого искусства Г.В. Свиридова, его социальном, духовно-нравственном предназначении. Ведь оно во всех смыслах перекликается с современными ценностями российского образования и коррелирует с основными положениями Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, являющейся методологической основой реализации ФГОС общего образования.

Напомним, что духовность питается самой жизнью, опытом человека, его стремлением к высшим духовным началам жизни. Ярким образцом тому является музыка Г.В. Свиридова. Она пробуждает у слушателей необходимость соотносить ее звучание с потребностями своей души, с желанием делать открытия и удивляться мощности и своеобразию наследия, оставленного великим Творцом искусства.

Утверждая приоритетность духовно-нравственных ценностей в общей системе ценностных ориентаций развивающейся личности ребенка, современный педагог-музыкант должен стремиться создать условия для включения ученика в процесс осознания и переживания вечных истин как лично значимых, устойчивых жизненных ориентиров. В этом плане

чрезвычайно ценны личность Г.В. Свиридова и его творчество, несущее в себе такие важнейшие функции, как:

- формирование альтруистической ценностной ориентации;
- постижение национальной культурной традиции;
- включение механизмов национальной самоидентификации;
- формирование духовной общности с отечественной художественной культурой;
- развитие целостного мироощущения и мироотношения;
- обеспечение творческой трансляции смыслов и ценностей русской культуры в личностную ценность.

Сам Свиридов – истинный гражданин своего Отечества – всегда был сопричастен к судьбе России и русскому народу. Он говорил: «Я не считаю себя мудрецом и не могу давать советы. Но могу утверждать, что Россия – одна из крупнейших цивилизаций мира. Поэтому русские (а не просто российские) люди, в том числе молодые – живые, пытливые, умные, – должны осознавать себя как народ, жить своей жизнью, традицией, продолжать свой, накопленный веками опыт, отбрасывая из него дурное, усваивая хорошее, продолжая его».

Эти мысли всегда питали его творчество. В музыкальном наследии Г.В. Свиридова проявляются цельность его натуры, эрудированность, увлеченность разными искусствами, острая мысль, чувство гражданской ответственности, непримиримость к «модничанью», позерству и самолюбованию. И в жизни, как вспоминают многие из его окружения (от земляков из г. Фатежа – до выдающихся деятелей современной российской культуры), он был пристрастен, почеркнуто неравнодушен к окружающим, приветлив и отзывчив, мудр и общителен, никогда не создавал дистанции с людьми (при всей своей педантичности и выраженном аристократизме). Не эти ли качества личности мы стремимся сформировать у своих воспитанников? Не потому ли мы должны открывать молодому поколению россиян ценностно-смысловое содержание музыки Свиридова?

Выдающиеся современные отечественные деятели искусства единодушно подчеркивают значительность и значимость творчества композитора. В.И. Федосеев (художественный руководитель и главный дирижер Большого симфонического оркестра им. П.И. Чайковского) так характеризовал музыку Г.В. Свиридова: «Чем дальше время от создания его произведений, тем актуальнее они звучат. В них – выражение духа русского народа. Свиридов очень точен в выборе великих мыслей (текстов своих произведений). Его музыка духовна, она обличает негативные явления, но с ней мы приобретаем покой и достоинство. В музыке этого композитора мало нот, она просто выглядит, но играть ее далеко непросто. И, тем не менее, ее исполняют не только в России, но и в Японии, Австрии, Англии и многих других странах. Что примечательно: ее исполняют не только профессиональные музыканты, она звучит на улице, а значит – очень популярна, поэтому сравнима с музыкой, созданной такими великими мастерами, как Моцарт и Верди. Секрет популярности кроется в проникновенности свиридовской музыки, ее теплоте, затрагивающей сердце любого человека».

Как в продолжение сказанного известным российским дирижером звучит оценка русского писателя (представителя так называемой деревенской прозы), публициста и общественного деятеля Валентина Григорьевича Распутина: «С музыкой Георгия Свиридова мы чувствуем себя крепче. В ней – красота, порыв, влияние (все, что сказано им – навеки)». В унисон отзываются о музыке Г.В. Свиридова и Василий Белов: «В ней происходит регенерация того, что утрачивается в жизни...», и Алексей Петренко: «Она помогает родиться таланту, Человеку...».

Мы не сомневаемся в том, что в духовной и глубоко нравственной силе большого искусства Г.В. Свиридова заключена его будущность как великого Мастера. Его наследие должно быть признано гордостью русской музыки и стать той духовной ценностью отечественной культуры, которая бережно передается молодежи как духовно-нравственный опыт предыдущих поколений.

**Салейчук Элина Алексеевна,**  
магистр искусствоведения,  
преподаватель музыкально-исторических дисциплин.  
*Учреждение образования «Брестский государственный  
музыкальный колледж имени Григория Ширмы», г. Брест,  
Республика Беларусь.*

## **СПЕЦИФИКА ЖАНРОВОГО МИКСТА «СИМФОНИЯ-КОНЦЕРТ» В МУЗЫКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА**

Появление жанровых микстов в музыкальном искусстве XX века обусловлено новой концепцией понимания жанровой системы, для которой характерны синтез и взаимодействие жанровых признаков, а не цельность, замкнутость, «чистота» жанра. Синтетичность композиторского мышления характеризуется поиском путей синтеза элементов разных стилевых систем, жанровых сфер (порою даже противоположных), чему посвящены работы М. Арановского [1], М. Лобановой [2], О. Соколова [3], В. Холоповой [4] и др. Особенно заметным процесс появления «жанровых микстов» стал в области симфонической музыки (интерес к которой в начале XX века был несколько ослаблен), что привело к расширению жанровых границ и появлению таких разновидностей, как вокальная, хореографическая симфонии, симфония-балет, симфония-мемориал, симфония-кантата и др.

Предметом нашего изучения является жанр симфонии-концерта (или концертной симфонии), представляющий собой на сегодняшний момент самостоятельную разновидность симфонического жанра. Оригинальные решения взаимодействия двух жанров, заявленные уже в названии произведений, представлены в симфонической музыке XX века в творчестве таких композиторов, как К. Шимановский, Б. Мартину, Э. Блох, Ж. Йонген, Ж. Ибер, А. Пануфник, С. Прокофьев, В. Золотарев, А. Шнитке, А. Мдивани, Г. Сурус и др.

Выделим некоторые особенности, характерные для жанра симфонии-концерта, выявленные в процессе анализа Симфонии-концерта для виолончели с оркестром С. Прокофьева (1952), Симфонии №5/Concerto grosso №4 А. Шнитке (1988), Симфонии-концерта для скрипки с оркестром №9 А. Мдивани (2002). Рассматриваемые произведения объединяют в единое целое основные жанры, которые являются центральными в творчестве композиторов: симфония и концерт у С. Прокофьева и А. Мдивани, симфония и Concerto grosso у А. Шнитке.

Одним из главных принципов, определяющих жанр симфонии-концерта, является принцип функционального контраста частей – все части симфонии выступают в отношении семантической оппозиции, смысл каждой – в противопоставлении другой. Симфония-концерт А. Мдивани выдержана в духе традиционного симфонического цикла, где первая часть является носителем активно-действенного начала, для второй – медленной – характерно преобладание экспозиционности, относительно постоянных типов движения, единство фактуры с ведущей ролью мелодического начала. Финал служит итогом всего цикла, собирающим все ранее намеченные драматургические линии в один узел, утверждая идею контрастности, лежащую в основе композиционно-драматургической концепции симфонии.

С. Прокофьев и А. Шнитке отходят от привычных функций частей. В симфонии-концерте С. Прокофьева первая часть *Andante* выполняет функцию вступления, воплощая тем самым лирико-эпическое начало. Центральное место в цикле занимает вторая часть – драматически контрастное сонатное *Allegro* – которое характеризуется наибольшей значительностью художественных образов. Финал *Andante con moto*, наполненный светлым радостным настроением, подчеркивает жанровую интонационную основу части.

Нетипичность функций частей традиционного сонатно-симфонического цикла наблюдается и в Симфонии №5/Concerto grosso №4 А. Шнитке, где первая и вторая части представляют собой жанровое и лирико-драматическое

скерцо соответственно, а центром всего сочинения выступает сонатное Lento-Allegro третьей части. Завершает цикл медленный финал Lento – траурное шествие в духе чаконны.

Концертное начало, которое представляет собой воплощение идеи соревнования, состязания двух начал, типичной для жанрового микста «симфония-концерт», также находит свое выражение в принципе игры, который реализует себя в различных аспектах.

В произведениях А. Мдивани и С. Прокофьева принцип игры-состязания проявляется как диалог между солистом и оркестром, продолжающийся на протяжении развития всего музыкального произведения, предполагающий не только противоборство сил, но и их взаимное согласие, взаимодействие. На первый план выдвигается солист, партия которого играет ведущую роль в композиции всего музыкального произведения. Он противопоставляется всей массе оркестра, даже в тех моментах, когда они дополняют друг друга.

В симфонии-концерте А. Мдивани звучание солирующей скрипки является превалирующим в изложении всех основных тем произведения. Солист выступает носителем активно-действенного начала, раскрывает обширный арсенал выразительных средств и возможностей скрипки. Особое значение имеет каденция в первой части [ц. 31], которая построена на новом тематическом материале и продолжает линию активного скерцового движения, являясь кульминацией части.

В симфонии-концерте С. Прокофьева партия солиста требует определенных технических навыков исполнителя, так как отличается виртуозностью, изобилует разнообразными техническими находками, среди которых техника двойных нот, использование флажолетов. Композитор расширяет звуковой диапазон виолончели, используя фактурную выразительность инструмента в трех планах – кантиленном, декламационном, моторном.

Принципы игры в Симфонии №5/Concerto grosso №4 А. Шнитке подчинены драматически конфликтному содержанию. Жанр concerto grosso, предполагающий соревнование инструментов, находит свое воплощение в игре стилей разных эпох и композиторов, игре различных образов: произведение представляет собой неоклассическое взаимодействие старинного и современного, сочетание универсального и национального, композитор обыгрывает различные музыкальные модели.

Композиционно-драматургические признаки позволяют говорить об различных принципах соотношения жанров симфонии и концерта в рассматриваемых сочинениях.

Симфония-концерт С. Прокофьева возникла в результате коренной переработки Первого и Второго концерта для виолончели: композитор изменяет и дополняет имеющийся тематизм, вводит новый музыкальный материал. Изменения касаются и формы (из простой – в более сложную), образного плана драматургии, сольной виолончельной партии и соотношения ее с оркестровой. Более полно выражается эмоциональное содержание произведения, что приводит к трансформации жанра концерта при «наращивании» его новым тематизмом, более цельной логикой, широтой и развернутостью симфонического развития до жанрового микста «симфония-концерт».

Суть драматургии Симфонии №5/Concerto grosso №4 А. Шнитке – в движении от внешнего мира в первых двух частях, к конфликтности сонатной формы и к трагедийности финала, что находит свое отображение в жанровой составляющей произведения. Первая часть – жанровое скерцо - представляет собой необарочную стилизацию, в которой жанр concerto grosso представлен выделением группы soli и противопоставлением ее оркестровой массе. Во второй части, представляющей собой обращенные вариации на тему неоконченного фортепианного квинтета Г. Малера, жанр concerto grosso уступает свое место, хотя еще некоторые его черты видны – именно в soli в

конце всей части появляется основная тема в оригинальном камерном звучании. Третья часть разворачивается уже в сфере сонатной формы – с медленным вступлением и драматической разработкой, то есть происходит поворот в симфоническую сферу, эпизоды *solí* не имеют концертного значения. Таким образом, можно говорить о жанровой модуляции: произведение начинается как *Concerto grosso*, заканчивается как Симфония.

Рассматривая принципы соотношения жанров симфонии и концерта в произведении А. Мдивани, можно говорить о явлениях жанрового синтеза и жанровой диффузии: синтез проявляется в сочетании типологических принципов симфонии, среди которых – функциональный контраст частей, противопоставление тем и драматургических линий, наличие тематических и интонационных связей между частями, – с принципами, характерными для жанра концерта – состязание двух начал, игровое начало, виртуозность исполнителя-солиста, трехчастность композиции. Жанровая диффузия, как явление более высшего уровня взаимодействия жанров, обуславливается рядом факторов, объединяющих симфонию и концерт: цикличностью строения, художественным единством противонаправленных сил (действия и контрдействия); схожей жанровой природой отдельных частей и способов объединения их в целостную композицию; аналогичностью принципов тематического развития, построения законченных форм.

#### **Список литературы:**

1. Арановский, М. Симфонические искания: Проблема жанра симфонии в советской музыке 1960 – 1975 годов / М. Арановский. – Л.: Сов. композитор, 1979. – 228 с.
2. Лобанова, М. Н. Музыкальный стиль и жанр: история и современность / М. Н. Лобанова. – М.: Сов.комполитор, 1990. – 312 с.
3. Соколов, О. В. К проблеме типологии музыкальных жанров / Проблемы музыки XX века. – Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1977. – С. 50.



4. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства / В. Н. Холопова. – М.: Научно-творческий центр «Консерватория», 1994. – 260 с.

**Сергиенко Раиса Ивановна,**  
доктор искусствоведения, профессор кафедры теории музыки.  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

### **«ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОЙ КОМПОЗИЦИИ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МУЗЫКОВЕДОВ**

Образовательный процесс музыковедов на современном этапе претерпевает существенные изменения. Они касаются его разных сторон, но со всей очевидностью выражены в его содержательной плоскости. Это, в свою очередь, обусловлено стремительным расширением объема научных теоретических дисциплин, сложившиеся границы которых под таким информационным давлением нарушаются, вследствие чего их внутренние рамки раздвигаются, выходят за пределы сложившихся делений и приводят к пересечению дисциплин. Теория современной композиции и является той научной дисциплиной, введение которой и возникло вследствие внутреннего обновления существующих теоретических предметов.

Первое появление теории современной композиции относится к середине 2000-х годов. Незадолго до этого появилось два учебных пособия Ю. Н. Холопова – Гармония. Практический курс в двух томах. В них отражается новый круг вопросов, относящихся к гармоническим явлениям, возникших в новых условиях – прежде всего в условиях новых техник композиции. В связи с этим остро встает вопрос разграничения компетенции структурообразующих дисциплин.

На данном этапе «Теория современной композиции» не имеет типового статуса и относится к вузовскому компоненту. Следовательно, ее

содержательное наполнение во многом обусловлено личностью преподавателя и уровнем его компетенции. Это определило многообразие творческих подходов к предмету и его строению. Основной из них представлен в изданном пособии (М., 2005).

В Белорусской государственной академии музыки этот курс существует на исполнительском отделении (фортепиано) и у музыковедов. В «исполнительской» версии «Теории современной композиции» (О. П. Савицкая) используется исторический подход в его организации, где вслед за В. Н. Холоповой различаются две половины века. Внутреннее наполнение курса основано на интегративном подходе, когда появление новых явлений в области гармонии, полифонии и музыкальной формы характеризуется по мере освоения их в исторической практике. В программе «Теория современной композиции» для фортепиано, которая в настоящий момент находится в процессе издания, значительно расширен и музыкальный материал, который включает произведения не только европейских композиторов, но и американских, а также представителей национальной композиторской школы, что показывает многообразие современных художественных процессов и способствует пониманию белорусской музыки в мировом пространстве. Это относится и к научному блоку рекомендуемой литературы, включающей и белорусские научные и учебные источники.

Поделится своими соображениями трактовки курса «Теория современной композиции» у музыковедов в Белорусской государственной академии музыки.

Основной и ведущий принцип в содержании предмета – принцип превышения. Содержание предмета должно быть ориентировано на новые явления в музыкальном искусстве и превышать содержание типовых курсов гармонии, полифонии и анализа форм. Кроме того, основу курса должна составлять характеристика новых методов композиции, сложившихся в музыке XX века. Именно они и должны стать прерогативой курса, определять его основную линию.

Исходной позицией в содержании курса и его структурной организации может стать обновленная информация из области теории музыки, как важнейшего подотдела музыкальной науки. Теория музыки как учебная дисциплина относится к среднему звену образования и остается в числе предметов, раскрывающих элементарные знания о музыке, в силу чего и называется элементарной теорией музыки. На современном этапе возникает потребность возвращения к теории музыки и в высшем звене образования, потому что именно с теорией музыки в наибольшей степени связаны изменения элементов музыкального языка. И в этом смысле «Теория современной композиции» является наиболее приемлемым предметом, где можно расширить музыкальные представления студента о музыкальном искусстве и его новых возможностях.

Исходя из личного опыта, хочу отметить, что изложению основного материала предшествует изучение вопросов художественной панорамы музыки XX века и пространства и времени в музыке XX века. Эти две темы имеют принципиальное значение. Так, с появлением значительного числа русскоязычных публикаций об американской музыке меняется вся картина о музыке XX века, ориентированная, как известно, на европейскую музыку. Поэтому предложенные в науке обзоры и векторы развития музыки XX века следует дополнить и скорректировать с учетом процессов, происходивших в американской музыке. Особое внимание при этом, следует уделить региональным и национальным явлениям, которые надо осмыслить и понимать в русле мировых тенденций. Изменение представлений о пространстве и времени в музыке, появление пространственной и медитативной музыки также требует специальных акцентов и особого учета.

Первоначальный блок тем в курсе «Теория современной композиции» может быть обозначен как звуковой мир современной музыки. Звук – это первое, что требует внимания при изучении музыки XX века. В самих же характеристиках звука – это, прежде всего, представления о высоте, которая

подвергается наибольшим преобразованиям в силу ее вуалирования и деиндивидуализации интонации, применения нефокусированных звуков и звуков с неопределенной высотой и обуславливающих широкое распространение ударных инструментов с неопределенной высотой звуков. Особого внимания заслуживают микротемперированные звуки, микротоновые аккорды и вопросы их нотации, поиск показательных в этом плане музыкальных произведений. Характеристика звукового материала современной музыки невозможна без изучения феномена препарированного фортепиано Дж. Кейджа, выявления этих примеров в национальной культуре. Отдельного внимания требуют электронные звучности, создающие принципиально новое качество звука, в силу создания новой звуковой шкалы.

В результате в музыке XX века сформирован обширный конгломерат звуков, функционирующих в современном фоно пространстве. Используемые в музыкальном произведении разные по качеству звуки сложно между собой взаимодействуют. Но именно их взаимодействие и определяет качество музыкального произведения – его тематический материал, драматургическое развертывание и особенности формообразовательного процесса, что требует специального аналитического описания.

Завершают предварительный блок тем – вопросы нотации, которая изменилась до неузнаваемости. Ее преобразования привели к образованию графической музыки, которая достойна отдельных выставочных экспозиций.

Специальный блок тем в «Теории современной композиции» может быть связан со специальными типовыми предметами – гармонией, полифонией и анализом музыкальных произведений. Однако содержательно они должны превышать типовое программное обеспечение. Например, в гармоническом секторе это превышение может представлять сонорная модальность, сонорная ладовость, микроаккордика, именные аккорды – синтеткаккорды Рославца, гемиаккорды Веберна, кластеры Кауэла. Следует уделить внимания и новым индивидуализированным формам, основанным на нетрадиционных формах

организации. Среди полифонических тем вызывают интерес новые виды контрапункта, полифоническая фактура, «мнимая» полифония.

И, наконец, важнейший блок курса – техники композиции. Их следует представить теоретически, практически и на широком музыкальном материале, обязательно включающем примеры использования их в российской и национальной музыкальной культуре.

В результате предложенного подхода, студент получит возможность расширить свои теоретические представления о современной музыке, ее гармонических явлениях, полифонических формах выражения, о средствах и формах организации современной музыкальной композиции, звуковом материале.

**Сернова Тамара Вячеславовна,**  
кандидат искусствоведения,  
доцент кафедры музыкально-педагогического образования.  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОПЕРНОГО ИСКУССТВА БЕЛАРУСИ В ПЕРВЫЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ XXI ВЕКА**

В первые десятилетия XXI века белорусское оперное искусство переживает интенсивный этап своего развития, что обусловлено рядом тенденций, происходящих на сцене Национального академического Большого театра оперы и балета Республики Беларусь.

Прежде всего, необходимо отметить особое внимание к музыкальной драматургии произведения, тщательное раскрытие его замысла, умение уйти от привычных взглядов на знаменитое произведение. Поднимая вопрос интерпретации, во главу угла постановщиками ставится несколько условий, ставшими своего рода фундаментом, на котором создавалась музыкально-театральная постройка. Важнейшее среди них – внимание качеству вокально-

актерского комплекса певца-исполнителя. Существует распространенное мнение, будто правильно построенная мизансцена, сценическая логика раскрытия характера якобы благоприятствуют выявлению певческо-актерского комплекса. Однако, наряду с этим, важное внимание дирижерами, вокальными педагогами, концертмейстерами уделяется вокальному состоянию певца, совершенствованию его вокального мастерства. Как отмечал оперный режиссер К. Арзиев: «Ложное интонирование тянет за собой психологические несуразности, несоответствия в мизансценах... ни в коем случае нельзя идти на поводу у недобросовестных исполнителей» [1, 43].

Вместе с тем, проводится тщательная, скрупулезная работа над совершенством исполнительских ансамблей, что позволило усилить и расширить в них драматургическую функцию, при этом у всех участников сохранить индивидуальность при совместном исполнении. Особенно явно это становится видно в узловых моментах развития оперного спектакля, в кульминационных или итоговых финальных сценах, где ансамбли, как известно, играют подчас незаменимую роль.

Одно из необходимых в условии интерпретации образа – слияние вокальной и сценической актерской выразительности, умение показать эволюцию характера, прежде всего, через тембровую метаморфозу. Режиссеры-постановщики весьма внимательно работают над этими двумя ипостасями образа, отслеживая их соединение. Тембровые перевоплощения у певца тесно связываются с драматургией жеста, мимикой, сценическим движением, что положительно сказывается на целостности создаваемого образа.

Значительное внимание уделяется и выразительности собственно музыкального интонирования, тесно переплетенного с литературным текстом. Выстраивается синтез звуко-слова, где музыкальный текст является важной составляющей образа.

Особенно ярко прослеживается стремление постановщиков к оригинальной, но не противоречащей общей идее, интерпретации

произведения. Как известно, важнейшее условие интерпретации – наличие круга идей, определенных сверхзадач, ради которых стоит обращаться к значительному произведению. Обязательно и достижение некоего стилистического единства целого. «Севильский цирюльник» Дж. Россини (постановка 2011 г.) обоим требованиям отвечает полностью. Это яркий, увлекающий остроумием, весельем спектакль, искрометный по выдумке, театральным решениям. Присущее ему стилистическое единство творят все его создатели. На сцене действуют живые характеры, а не голубые герои. Соответственно жанру комедии здесь все немного заострено, преувеличенно – черты характера, проявления чувств, сценическая пластика. Торжествуют здравомыслие, практическая смекалка, юмор, который несет олицетворяющий народный дух Фигаро. В спектакле собраны по-настоящему яркие, выдающиеся голоса подлинной красоты, богатых тембровых возможностей с выразительными актерскими данными, которым доступны разнообразные вокальные образные трансформации.

В постановке широкий ассоциативный ряд культурных явлений привлек постановщиков. Здесь чувствуется ренессансный дух, полнокровность восприятия жизни – в любовном чувстве, в веселье праздника, в игре человеческих страстей. Авторы спектакля создали яркое, многокрасочное полотно, в котором отчетливо прочерчены линии развития каждого характера, насыщено символиккой, психологическим смыслом свето-цветовое решение, драматически действенны мизансцены. Стремление функционально подчеркнуть значимость каждого элемента действия, так же как и – идущий от Россини – замысел сделать движущей силой спектакля диалоги основных действующих лиц, выдают мышление современных деятелей театра и, конечно, рождают активный отклик зала.

Удача интерпретаторов классического произведения обусловлена тем, что они сумели передать аромат эпохи далекого прошлого, и высветить в произведении те проблемы, которые близки и понятны современной публике.

Как справедливо писал Г. Товстоногов в своей книге «Зеркало сцены»: «... вызывая у них (зрителей. – Т. С.) ассоциации прошедшего с настоящим, мы, естественно, сокращаем время и приближаем классику к современности...» [2, 120-121].

Внимание уделяется и поиску своей репертуарной линии, своих авторов, оригинальности названий. Театр избегает чрезмерной раздутости репертуара, осуществляя жесткий репертуарный отбор. В афише оставлено всего тридцать постановок, что помогает контролировать и сохранять качественный уровень спектаклей.

С одной стороны, на сцене присутствуют спектакли-«визитные карточки», которые сохраняются как высшие достижения музыкально-театрального искусства, пережившие не одну версию постановки, что объясняется требованиями эстетики, современным уровнем мышления и новыми идеями во всех видах искусства (Ж. Бизе «Кармен», Дж. Верди «Травиата», «Риголетто», Дж. Пуччини «Тоска»). С другой – театр стремится расширить репертуар за счет мало исполняемых произведений (Р. Вагнер «Летучий голландец», Н. Римский-Корсаков «Кашей Бессмертный», П. Масканьи «Сельская честь», Р. Штраус «Саломея») и белорусских опер. Особо остро стоит вопрос о пропаганде современной белорусской оперы. Так, в 2012 году на сцене оперного театра Беларуси было поставлено одно из лучших достижений белорусской национальной культуры – опера Д. Смольского «Седая легенда». Все оригинально в этом произведении – исполнительский состав, жанр, средства выразительности. Впечатляет не только прекрасная музыка, но и выдающаяся работа художника-постановщика – обладателя медали Франциска Скорины, лауреата Государственной премии Республики Беларусь Александра Костюченко. В свое время опера была поставлена на белорусской оперной сцене в 1978 году. Сегодня она возобновлена. По оценке критиков – значительно обогатив национальную музыкальную культуру новыми художественными импульсами.



Одной из генеральных линий театра стало активное, но постепенное приобщение к сценическому искусству молодых певцов, формирование их профессионализма. Руководители театра контролируют, чтобы молодые исполнители были достаточно равномерно заняты в репертуаре. В результате создаются условия, когда стремление певцов всемерно повышать свой профессионализм активно реализуется, поскольку они заняты в значительном количестве спектаклей, находясь на сцене рядом с оперными корифеями. Это помогает точнее выявить потенциальные творческие возможности всей труппы, стимулирует каждого исполнителя к тому, чтобы участвовать в спектакле с наибольшей художественной отдачей.

Как известно, совершенствование профессионального мастерства – процесс сложный, кропотливый; он требует ежедневного пристального внимания со стороны тех, кто играет в нем ведущую роль, то есть творческих руководителей – дирижера и режиссера.

В музыкальном коллективе значение личности дирижера, его творческих позиций, как известно, исключительно велико. Дирижер совместно с режиссером активно включен в процесс работы с певцом над созданием музыкально-сценического образа, начиная с самых первых репетиций и до выпуска спектакля. Ведь правильно спетая фраза – это и верно найденное сценическое состояние, и точный пластический эквивалент. Работа над образом не может проходить и вне тембральной окраски оркестрового звучания.

Творческая практика дирижеров белорусского театра, таких как В. Плоскина, В. Чернухо-Волич, А. Галанов, О. Лесун подтверждает исключительную плодотворность активного участия дирижера в постановке спектакля. Они умело работают с певцами, ставят перед ними действенные художественные задачи, добиваются выразительности подачи звуко-слова.

Практика показывает, в театре сложился высокопрофессиональный состав дирижеров. Они обладают глубокими знаниями материала оперы, в том числе законов ее драматургии, умением соблюсти баланс звучности между вокальной и оркестровой партиями, чувством сцены. Музыкальные руководители спектакля отлично знают природу певческих голосов, правильно

распределяют артистов по партиям. От чего приходит не только успех спектакля, но происходит совершенствование и сохранность формы вокалиста. Дирижеры, стоящие за пультом театра, тонко чувствуют певцов, по-настоящему их любят, умеют прекрасно соотнести звучание вокальной строчки и оркестра, знают, где выделить, «преподнести» певца, а где его «не пощадить».

Таким образом, первые десятилетия XXI века стали для белорусского оперного искусства временем плодотворных поисков и экспериментов, что позволило вывести театр на лидирующие позиции среди европейских оперных трупп. Ведущие иностранные исполнители с удовольствием выступают на сцене НАБТ оперы и балета Республики Беларусь, отмечая высокий исполнительский уровень белорусских певцов, экспериментаторский, профессиональный подход руководителей театра к такому не простому и завораживающему явлению как оперное искусство.

#### **Список литературы:**

1. Арзиев, К. Свидетельства истории, творимой людьми // Советская музыка – 1982 – № 10. – С. 43.
2. Товстоногов, Г. Зеркало сцены / Г. Товстоногов. – Т. 1. – Л.: Искусство, 1984. – С. 120-121.

**Сибирцева Лариса Дмитриевна,**  
специалист высшей категории,  
преподаватель музыкально-теоретических дисциплин.  
*Музыкальная школа № 1 имени Н. Леонтовича.*  
*г. Донецк, Донецкая Народная Республика.*

## **ВОСПИТАНИЕ ЛАДОВОГО СЛУХА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Об исключительной важности формирования ладового слуха у детей на самых первых ступенях музыкального развития единодушное мнение высказывают большинство отечественных и зарубежных педагогов, независимо

от того по какой системе они работают. Примерно треть, а иногда и больше учащихся интонируют недостаточно хорошо. Поэтому педагоги – практики большое внимание уделяют поискам новых педагогических приёмов и систем на начальном этапе обучения.

Анализ методических пособий, учебников, вышедших за последние годы, показывает, что воспитание ладового слуха находится в поле зрения всех авторов (П. Вейс, З. Кодай, К. Орф, В. Брайнин М. Котляревская и др.).

Цель данной работы: акцентировать внимание преподавателей на использовании относительной системы обучения учащихся младших классов, опираясь на фольклорный материал.

Формы занятий по сольфеджио подчинены определённому принципу, положенному в основу развития слуха учащихся. Таким принципом является ладовый метод развития слуха.

Д. Огороднов отмечает: «...если занятия с детьми базируются на определённой системе, в основу которой положено развитие ладового чувства – проявляют хороший музыкальный слух» [2, 4].

Теоретическое обоснование и первое практическое воплощение принципа опоры на лад в работе по сольфеджио было предложено группой ленинградских педагогов, возглавляемых А. Л. Островским.

Утверждению ладового принципа в музыкальной работе с детьми способствовало строгое научное определение понятий «музыкальный слух» и «ладовое чувство», данные Б. Тепловым.

Как известно, существуют две основные системы начального развития этой способности: абсолютная и относительная. Абсолютная система – опирается на лад, конкретно выраженный в определенной тональности, на запись нот в скрипичном ключе и в абсолютной нотации.

Относительная система – не связывает освоение лада и его закономерностей с какой-либо определенной тональностью, и с абсолютной записью нот.

Слуховому восприятию ступеней помогают слоговые названия нот и ручные знаки. Конкретность и наглядность этого метода делают его широкодоступным. Пение по этому методу позволяет исполнять одну и ту же мелодию на разной высоте (в разных тональностях), что очень удобно в работе с детьми 3–6 лет, обладающими ограниченным певческим диапазоном.

В педагогической практике установились следующие слоговые названия ступеней: I – НО (Ё), II – ЛЕ, III – ВИ, IV – ТА (НА), V – ЗО VI – РА, VII –БИ (ТИ). В системе относительной сольмизации широко используются ручные знаки. Они закрепляются за каждой ступенью лада. Такая система ручных знаков даёт ребёнку наглядные зрительно-двигательные представления о взаимоотношениях ступеней в ладу.

Использование ручных знаков сопровождает весь процесс развития ладового слуха ребёнка, при этом (неоднократно замечено во время работы) чем точнее ученик показывает высоту звука рукой, тем чище он его интонирует.

Интонационное освоение лада не «привязывается» к одной тональности, учащиеся поют на той высоте, которая им удобна. Первая ладовая интонация «ЗО–ВИ» (ступени V–III) «ВИ–ЗО» (III–V), обращает внимание детей на соотношение двух ступеней (выше-ниже).

Следующая ступень «Ра» (VI) сопоставляется на слух со ступенью «ЗО».

Применяя эти ступени в различной последовательности, учащиеся импровизируют интонационные попевки и отдельные фразы на короткие тексты. Например:

«Зоя с Витей музыканты, в школу весело идут» (ЗО – ВИ);

«Зоя с Раей две подружки, песни весело поют» (ВИ – РО);

Зоя, Витя, Нона – верные друзья. Зоя, Витя, Нона – вместе навсегда»

(ЗО – ВИ – НО) и т.д.

При прослушивании и пении небольших музыкальных примеров педагог дает детям представление устойчивых и неустойчивых окончаний музыкальных фраз и знакомит со ступенью «НО» (I), показывая её рукой вниз.

Таким образом, слух учащихся подготавливается к ощущению опорных звуков лада. Переходя к знакомству со следующими ступенями «ЛЕ» (II), «ГА» (IV) и «БИ» (VII), педагог даёт их в сопоставлении с соседней устойчивой ступенью и естественным ладовым тяготением, а также в поступенном движении в пределах 3–6 звуков.

Постепенно используются и остальные ступени. Обращая внимание детей на заключительном устойчивом звуке «НО», педагог подводит их к пониманию того, что тоникой может быть любой звук. Со звучанием минорного трезвучия дети знакомятся на примерах песен, включающих интонационные оборота минора.

Одной из основных задач на ранних этапах музыкального развития ребёнка является выработка ощущения лада и представление о первичных основах ладовой структуры.

Образование лада, а значит, и слуховое освоение, рассматривая в методическом аспекте, начинается не со звукоряда с тоническим устоем, а с ладовых попевок. Наиболее удобным материалом, для этого является народная песня.

Как известно, система ладовых попевок индивидуальна для каждой культуры. Для фольклора группы славянских народов опорой во многом является доминанта, а первичной ладовой попевкой – нисходящая терция V–III ступень (старинные русские, польские, белорусские, украинские песни). «Древние русские напевы ограничены по объёму и характеризуются отсутствием распевности, свойственной народной песне более позднего периода. Их диапазон не превышает секунды – кварты, реже квинты и сексты. Большинство таких напевов развивалось из интонаций – возгласов и присказок

повествовательной формы... От сочетания отдельных интонаций складывались мелодические обороты, или, как их принято называть попевки...» [1,12].

В развитии ладовых звуковысотных представлений детей опора на родной музыкальный язык необходима. Последовательность осознания ступеней лада, может быть различной – это вытекает из богатства и многообразия песенных интонаций, однако выбор их всегда должен мотивироваться тем, насколько они характерны для каждого народного музыкального языка.

Освоение ладовых попевок начинается с окружения доминантового тона (ЗО). Примеры песен: «Сів шпак на шпаківню», «Андрей - воробей».

Освоение лада начинается с момента сопряжения не менее 2 звуков (ЗО–ВИ): «Павлику-равлику», «Кукушка».

Второй этап (ЗО–РА): «Дон-дон». Затем данная секундовая попевка представлена как соотношение (НО – ЛЕ): «Ай ду-ду».

Третьим этапом освоения попевок является нисходящая секунда (ЗО – ТА): «Солнышко». По мере накопления попевок, можно включить упражнения для распевов, привлекая детей к самостоятельному творчеству.

Большое количество вариантов ладовых попевок можно встретить при сцеплении двух секунд в восходящем движении (НО – ЛЕ – ВИ), где I ступень выполняет роль устоя – тоники: «У кота – воркота», « На зелёном лугу».

Часто трихорды могут быть представлены в объеме интервала кварты: – (ЗО – ТА – ЗО – ВИ). Усвоение этого типа попевки очень важно, так как она дает первое представление о минорном наклонении лада (в данном случае только слуховое): „Соловушка”.

Тетрахорды – наиболее частые ладовые образования в народной песне, дающие большое количество ладовых вариантов: «Как под горкой», « Куры, гуси да индюшки», « Був Грицько мудрий».

Следующий этап: (ЗО – ВИ – ТА – ЗО – ЛЕ): «Ой, ребята, та-ра-ра». С освоением пентахордов начинается новый этап. При движении (ЗО – ТА – ВИ –

ЛЕ – НО) закрепляются слуховые представления о различии ладовой окраски мажора и минора. «Галя по садочку ходила», «Во поле береза стояла». В данных последовательностях, естественно, возникают и другие сочетания.

Расширение лада до гексахорда в славянском фольклоре, связано чаще всего с объединением различных форм пентакорда и прилегающей к ней верхней секунды [1, 12] (НО - ЗО – РА): «Колыбельная», «Летал голубь». Последняя группа песен связана со слогом БИ (НО – БИ – РА – ЗО): «Как на нашем, на лугу».

Исходя из вышеизложенного и опираясь на большой практический опыт, можно отметить, что преимущество относительной системы в воспитании ладового слуха на начальном этапе обучения, опираясь на фольклорный материал, представляется естественным и необходимым.

#### **Список литературы:**

1. Вахромеев В. Ладовая структура русских народных песен. – М.: 1968. – 12 с.
2. Огороднов Д. Музыкально–певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Методическое пособие. 3-е издание. – К.: Музычна Украина, 1989. – 9 с.

**Слота Наталья Владимировна,**  
кандидат педагогических наук,  
заведующая кафедрой музыкального педагогического образования,  
*ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»,  
г. Донецк, Донецкая Народная Республика.*

## **ЭМОЦИОНАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКАЯ КОНЦЕНТРАЦИЯ КАК МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ СЦЕНИЧЕСКОГО ВОЛНЕНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЯ-МУЗЫКАНТА**

Публичная деятельность, которая в музыкальном исполнительстве имеет форму концертного выступления – это ответственный момент в жизни

художественного коллектива. Он является показателем всей организационной, учебно-творческой, воспитательной работы руководителя и участников коллектива. По мнению Г. Струве, участие в концертах показывает все возможности коллектива, его художественные достижения, достигнутый исполнительский уровень, демонстрирует его сплоченность, дисциплину, сценичность, эмоциональность, собранность.

Отсюда возникает необходимость разработки методических средств, которые помогут музыкантам-исполнителям сохранить творческое самообладание в условиях публичной деятельности.

К вопросам развития творческой индивидуальности, художественных способностей детей обращались Л. Баренбойм, В. Роменец, А. Ростовский и др. Эмоциональная устойчивость музыкантов в процессе концертного выступления стала предметом исследований Г. Струве, С. Клитина, Л. Котовой, Д. Юныка и др.

Концертное выступление отличается от обычной репетиции. На концерте нет, например, возможности остановить исполнителей, исполнить еще раз неудачно проинтонированный отрывок песни, сделать соответствующие замечания. Произведение исполняется один раз и воспринимается таким, каким он вышел в данном исполнении.

Для того чтобы в полной мере передать содержание музыкального образа исполнителю необходимо находиться в состоянии творческого подъема, при котором возможно наилучшее воспроизведение содержания музыкального произведения и передача его другим. Но творческому вдохновению часто мешают условия публичной деятельности.

Участники коллектива в ситуациях публичной деятельности переживают особые чувства. Концертное волнение, которое испытывают исполнители, накладывает отпечаток на эмоционально-психологическое и физиологическое состояние. Часто из-за волнения учащиеся не могут достойно исполнить произведение, у некоторых возникает страх перед сценой. Из-за отсутствия



умений произвольного преодоления страха музыканты-исполнители часто испытывают трудности в сценической деятельности, не умеют преодолеть эмоциональные «препятствия», свободно воплощать музыкальные образы.

Зависимость от аудитории может вызвать у исполнителей состояние страха, неуверенности, растерянности, невнимательности, скованности, напряжения и т. Возникновение этих состояний неизбежно, если исполнитель не научится создавать условия для нормального состояния человека во время публичного выступления.

Творческое самочувствие – это и есть такое душевное и физическое состояние, при котором весь творческий аппарат исполнителя работает прекрасно, почти или даже лучше, чем в самой жизни [2, 162].

Достижение успеха в музыкально-сценической деятельности исполнителей в процессе музицирования зависит от применения метода «эмоционально-сценической концентрации».

Во время концертного выступления могут возникнуть совсем непредвиденные ситуации: поломка аппаратуры, внезапная растерянность отдельного исполнителя-солиста или группы исполнителей. Кроме того, возможные препятствия на концерте со стороны слушателей: шум, шорох, шепот, хождение по залу. Такие негативные моменты не просто раздражают исполнителей и слушателей, но и сказываются на качестве исполнения. Исполнителям подобные ситуации мешают успешно выступить, нередко наносят разочарование.

Для того чтобы подготовить музыканта-исполнителя к выступлению, необходимо найти способы преодоления их волнения, помочь решить проблему внутреннего раскрепощения, снять нервное напряжение.

Выдающиеся педагоги, психологи, в частности Г. Цыпин, считают, что умение управлять своим внутренним эмоциональным состоянием значит работать лучше, эффективнее, увереннее, добиваться более высоких и

надежных творческих результатов, создавать более комфортный душевный фон для работы.

Творческое волнение в ситуации публичной деятельности следует направить в такое русло, чтобы оно способствовало лучшему раскрытию исполнительских замыслов, а не порождало неуверенность, страх перед слушателями.

Мы считаем, что для успешного выступления необходим эмоциональный настрой, который должен обеспечить общую активность исполнителей во время выступления.

Перед выступлением на сцене исполнителям стоит самим себе продемонстрировать то, что они будут показывать другим. Для этого рекомендуется применять метод «эмоционально-сценической концентрации». Мы определили «эмоционально-сценическую концентрацию» как умение концентрироваться на будущем концертном выступлении и умение максимально полно донести до слушателя художественный образ исполняемого произведения.

Перед концертом возможно возникновение ситуаций, когда несколько музыкальных коллективов вынуждены находиться в одном помещении и за ограниченное время эмоционально настроиться и подготовиться к выступлению. Участники коллектива должны быть готовыми к таким ситуациям. Здесь также поможет эмоционально-сценическая концентрация, которая формирует умение не реагировать и не отвлекаться, а сконцентрироваться на художественно-образном содержании исполняемых произведений.

С целью формирования способности к «эмоционально-сценической концентрации» целесообразно на репетициях выполнять подготовленные номера программы в ситуации специально созданных препятствий: шум, параллельное включение фрагмента инструментальной музыки, звучание радио, мобильных телефонов.

Таким образом, применение метода «эмоционально-сценической концентрации» способствует формированию умения концентрироваться на будущем концертном выступлении и максимально полно доносить до слушателей художественный образ исполняемого произведения.

#### **Список литературы:**

1. Беседы К.С. Станиславского [сост. К. Е. Антарова ]. – М.: Сов. Россия, 1990. – 80 с.
2. Савкова З. В. Искусство оратора : [учебное пособие для студентов вуза] / Зинаида Васильевна Савкова // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pseudology.org/>.

**Тараева Галина Рубеновна,**  
доктор искусствоведения, профессор кафедры  
теории музыки и композиции.  
*ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория  
им. С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия.*

### **СОВРЕМЕННАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ РАБОТАХ**

Научная, строже сказать, исследовательская деятельность студента в музыкальном вузе осуществляется в разных формах: доклады на семинарах и конференциях, письменные рефераты, курсовые и дипломные проекты. В каждом виде есть своя специфика разработки материала и оформления, но есть и общие требования: приобретение навыков постановки проблемы, работы с литературой, структурирования текста, языка изложения. Однако специальной дисциплины, в которой эти навыки формируются, нет. Выполнение этих работ студентами осуществляется в известной мере стихийно, нередко имитацией, а то и видоизменённым копированием образцов. В последние годы, правда, введена дисциплина «Основы научно-исследовательской работы», но она носит, скорее, осведомляющий характер. Поэтому обсуждение тематики,

проблематики, практических рекомендаций для исследовательской деятельности студентами представляется актуальным и своевременным. В докладе освещаются вопросы современной музыкальной культуры как материала для студенческих работ и возможной проблематики.

Не случайно в формулировке употреблено выражение «музыкальная культура», потому что имеется в виду не только традиционный объект – композиторское творчество, музыкальные произведения. В различных видах работ сегодня для студента важно осмысливать более широкий круг явлений: исполнительские интерпретации, концертную среду, историко-культурный контекст музыки. Современное обучение не может замыкаться на музыке академической традиции, академических жанров. Реальность демонстрирует наступление массовой музыкальной культуры – песни, музыки кино (художественного и документального), телевизионных передач. В последнее время огромный интерес представляет музыкальное сопровождение компьютерных игр, которое создают выдающиеся профессиональные композиторы. Особую и чрезвычайно любопытную проблему составляет творчество с помощью компьютерных программ, обеспечивающих комбинирование текстовых единиц в разнообразных жанрах и стилях.

Исследование исполнительской интерпретации жизненно необходимо музыканту, по крайней мере, по двум причинам. Умение слышать и анализировать исполнение важно для выбора собственной стратегии воспроизведения музыкального текста – и в учебной, и в концертной ситуации. В Ростовской консерватории автором ведётся курс для аспирантов и ассистентов «Теория исполнительской интерпретации», принципы анализа которой изложены в публикации [1]. Хотя стоило бы предусмотреть подобную дисциплину для студентов, по крайней мере, в вариативной части учебного плана. К счастью, уходят в прошлое времена, когда педагоги не разрешали студенту слушать выдающихся музыкантов дабы бездумно не следовать авторитетам, искать, как выразить свои личные эмоции и представления.

Сегодня самые деспотичные руководители понимают, что для «поиска себя» нужен багаж, запас впечатлений, музыкантская эрудиция. К тому же, строго «натаскивая» своего подопечного, они, по существу, предлагали ему буквально копировать свой виртуальный «эталон». Да и не совсем «виртуальный» – когда педагог показывает на инструменте все нюансы исполнения произведения.

А вторая причина необходимости обрести умение исследовать исполнение непосредственно связана с первой и одновременно с задачами теоретического обучения. В теоретических дисциплинах изучаются средства музыки (метро-ритм, мелодика, аккордика, фактура) для анализа произведений. И если этот арсенал нацеливается на анализ смысла (а не чисто структуры), то содержательные различия в исполнении одного произведения позволяют студенту убедиться в условности трактовок музыкального языка в конкретном тексте. И понять, насколько важно для осмысленного исполнения и оценок звучащих версий детально разбираться в композиторском замысле и принципиальной возможности метаморфоз в его исполнительской реализации. Задания, связанные с анализом произведения – в выступлении ли на семинаре, конференции или в курсовой, дипломной работе, магистерской диссертации – педагогу надо формулировать как проблему принципиально вариативных возможностей содержательной трактовки текста. Ведь исполнители могут изумить слушателей неординарностью своего прочтения – как например, выдающийся эпатажный пианист Андрей Гаврилов. Когда он, заслуженно пользующийся огромной славой, сыграл очень непривычно концерты В. Моцарта, слушатели осудили его за «плохую интерпретацию». Но оказалось, что он проделал тщательный анализ истоков тематизма и намеренно продемонстрировал, как неверно мы понимаем смысл моцартовской музыки. Современная концертная среда – еще один актуальный объект для студенческих исследований. Она как будто кардинально не изменилась: исполнители играют в залах филармоний, для слушателей конкурсов, записываются на видео, дисках. Вместе с тем, появились новые формы

выступлений на открытом воздухе («оупен эйр», флэшмобы), многие музыканты в концертах используют экраны с визуальной информацией, создают видео клипы. И, конечно, заслуживает изучения совершенно новая среда для знакомства с исполнительской деятельностью музыканта Интернет, благодаря которому слушательская аудитория на порядки количественно выросла. Академическая музыка в сетевом формате представляет множество проблем, среди которых доступность сравнения исполнительских интерпретаций (от выдающихся мастеров до версий обширного круга музыкантской молодёжи) наиболее традиционна. Любопытный материал – профессиональные и любительские суждения в многочисленных форумах, блогах, комментариях. Острые и интересные проблемы связаны с рождением совершенно нового явления – практически нового медиа жанра – визуальными фантазиями, презентациями и видеоклипами с академической, (да и массовой) музыкой. Мало того, что они являются благодатным материалом для исследования психологии восприятия музыкального содержания и динамики его культурных трансформаций в сравнении с разнообразными традиционными источниками – критическими очерками, рецензиями, научными исследованиями, художественной литературой и поэзией. Визуализация классических музыкальных текстов замечательна в качестве учебной работы в различных дисциплинах (анализе формы, современной педагогике и методике). Она всегда интересна студентам своим творческим характером, а обсуждение визуальных проектов позволяет развивать теоретическое мышление.

Так условно здесь названная концертная среда и есть сформулированный в начале статьи актуальный объект – историко-культурный контекст музыки. Интернет, сетевые и практические визуализации – его формы; к его проблематике относятся и такие любопытные ракурсы как музыка кино и, в частности, мультфильмы. Киномузыка не только может служить расширением знания о творчестве выдающихся фигур (Дж. Уильямс, Н. Рота, Э. Морриконе и др.). Проблемы функций киномузыки широко освещены в работах Т. Шак [3],

достойных подробного изучения и продолжения. Анимационные фантазии на классические музыкальные опусы, начало которым было положено работами студии У. Диснея еще в 40-е гг. XX века, интересны для постановки актуальных проблем содержания музыки. Например, музыкальные фильмы Г. Бардина – серия «Чуча», Adagio Альбиниони – замечательные свидетельства условности смыслов музыкального языка, его культурными метаморфозами, позволяющими исследовать порождающие их исторические механизмы. Мультфильмы можно гораздо шире использовать в обучении на начальном этапе – в ДШИ охотно демонстрируется фильм И. Ковалевской «Камаринская». Но материала здесь бездна не просто для практической работы, но для поисков инновационных методов в музыкальной педагогике.

Внедрение в обучение на средней и высшей образовательной ступени визуализации классики, помимо презентаций и видеоклипов, возможно в форме замены музыкального трека художественного фильма. Это хороший стимул для практического изучения видеоредакторов, в которых пока еще не все умеют работать (а надо!). Но целесообразно не просто заменить трек на другой, более эмоционально подходящий, по мнению студента, музыкальный материал. Хотя и такая простая работа не бесполезна. Но гораздо важнее выставить требование полного и точного совпадения ритма кадровых смен по характеру музыкального процесса. Если в новом треке реального фильма это далеко непростая задача, то подготовительной формой является самостоятельный клип, где можно регулировать протяжённость визуальных кадров. И это есть самое настоящее обучение современному языку медиа, которому посвящены многочисленные исследования А. В. Фёдорова [2].

Приведённые объекты музыкальной культуры для теоретического и практического освоения студентами, конечно, представляют концентрированный минимум. Но они могут послужить толчком для поисков педагога и самого студента. Особенно привлекательна подобная проблематика для распространяющейся сегодня практики выполнения дипломных проектов в

виде так называемых «старт-ап'ов». Разработка медиапособия предпочтительна словесному тексту, изложение методики в нем становится не просто более внятным и ярким – оно наглядно демонстрирует смысл и стилистику такой работы. И вся эта проблематика не узко профессиональна, она может успешно использоваться в общем музыкальном развитии, в общеобразовательной школе. Описанные проблемы музыкальной культуры и формы её представления могут помочь учителю в школе преодолеть анахронизмы в изучении классической музыки, а ученикам предложить увлекательную творчески потенциалом деятельность.

### **Список литературы:**

1. Тараева Г.Р. Теория анализа интерпретации: современные подходы //III Международная конференция «Музыкальное образование и воспитание в России, странах СНГ и Европе в XXI веке. Состояние и перспективы» 25 – 27 октября 2007 г. – С-Пб, СПб государственная консерватория, 2008. – С. 278 – 291.
2. Федоров А.В., Новикова А.А. Основные теоретические концепции медиаобразования//Вестник Российского государственного гуманитарного фонда». – 2002, № 1. – С. 149-158.
3. Шак Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста. На материале художественного и анимационного кино. – М.: «Планета музыки», 2017.

**Ходосевич Софья Николаевна,**  
преподаватель кафедры Фортепиано.  
*ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»,  
г. Краснодар, Россия.*

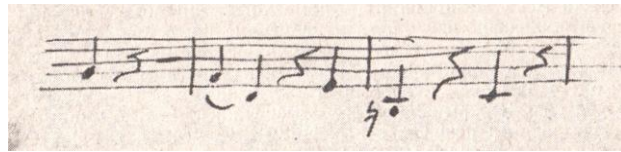
### **Н.К. МЕТНЕР. СКАЗКА c-moll Op. 8 №1: АВТОРСКАЯ ТРАКТОВКА**

Жанр сказки в творчестве русского композитора Н. К. Метнера занимает особое место. Пьесы с этим названием автор создавал на протяжении всей



своей жизни. Среди тридцати восьми сказок встречаются как миниатюры, так и развернутые концертные пьесы. Круг образов этих сочинений чрезвычайно широк: от светлых лирических до драматических, и даже трагических. Многие сказки имеют программные названия или эпитафии из литературных произведений.

Впервые обращаясь к названию «сказка», Николай Карлович пишет своему брату – Эмилию Карловичу – чьим мнением особенно дорожил: «Как ты думаешь, подходит к двум пьесам (с одинаковым началом и концом):



название – «Zwei Märchen»? Хочу их так назвать» [3, с. 76]. Получив одобрение брата относительно названия, композитор уделял в дальнейшем этому жанру столь пристальное внимание, что заслужил «титул» «крупнейшего фортепианного сказочника в русской и мировой инструментальной музыке» [1, с. 265].

Первый опус сказок, написанный в 1904 – 1905 годах, автор посвятил своим родителям – Карлу Петровичу и Александре Карловне Метнерам. Впервые исполнив две сказки ор. 8 в Москве 7 ноября 1906 года в Малом зале Российского благородного собрания, композитор также осуществил запись первой сказки 26 февраля 1931 года в Лондоне на студии Columbia.

Н. К. Метнер в своих тестах всегда оставлял исполнителю множество указаний, и сам следовал им неукоснительно. Этот факт позволяет судить о продуманности и завершенности замысла пьесы, поскольку, несмотря на почти тридцатилетний интервал между созданием текста сказки и ее грамзаписью, автор остается верен первоначальной идее сказки. Обилие ремарок и их разнообразие весьма четко рисуют музыкальный образ.

Как уже отмечалось выше, в обеих сказках, написанных в тональности c-moll, одинаковое начало и конец. Кроме того в сказке ор.8 №1 все темы

вырастают одна из другой. Путем вариативно-вариантного развития, небольшой заключительный мотив одной темы становится основой новой, порой контрастной темы. Пьеса имеет черты сдержанной танцевальности. Общее настроение сказки композитор обозначает ремаркой *tenebroso e sempre sostenuto* (мрачно и все время сдержанно). Особый интерес вызывает соответствие авторского исполнения артикуляционным ремаркам. В основной теме Метнер не только выписывает штрихи привычными знаками (в данном случае стаккато под лигой), но и определяет характер артикуляции ремаркой *sordamento e picchietando* (глухо, отрывисто и легко). Исполняя сказку, пианист выбирает штрих средний между мягким стаккато и легким портаменто. Подобный штрих позволяет избежать легкомысленного звучания, или, напротив, излишней тяжеловесности, и тема приобретает характер сдержанный, однако, не лишенный устремленности к вершинам фраз.

В дальнейшем развитии материала большое значение приобретают начальный и конечный мотив основной темы. Из трех первых нот вырастает тематизм двух последующих тем – жалобной темы «с придыханием», и «упрямой», синкопированной темы с мрачными хроматическими подголосками. Весь средний раздел сказки строится на взаимодействии и развитии этих тем. Жалобная тема путем вариантно-вариативного развития превращается в мелодию широкого дыхания, которую перебивает «упрямая» тема, с еще более обостренным ритмом. Последний мотив из основной темы служит связкой, и модулирующим материалом.

В кульминации жалобная тема приобретает решительный характер и получает полифоническое развитие – проходит стретта во всех голосах. В высшей точке тема вмиг «ломается» и реприза начинается *subito*. В качестве перехода к коде композитор вновь использует «противостояние» двух тем среднего раздела. Хроматические подголоски здесь носят характер важнейших контрапунктов, в которых тема «рассыпается» на короткие повторяющиеся

мотивы, и, «уползая», окончательно растворяется в нижнем регистре. Кода точно повторяет вступление.

Важнейшей особенностью исполнения Метнером своих сочинений является абсолютная ясность, иерархичность звучания фактуры, пронизанной полифонией от первой до последней ноты. Как в нотном тексте у композитора нет неважных, «проходящих» моментов, так и в авторском исполнении все слои фактуры имеют свою собственную фразировку и тембральную окраску. Так, например, хроматические ходы, впервые появляясь в фактуре аккомпанемента, в исполнении автора звучат угрюмо и настороженно. Превращаясь из аккомпанемента в контрапункт к «упрямой» теме, хроматизм в трактовке Метнера звучит угрожающе. Таким образом, он получает свое собственное характерное развитие. В самом напряженном моменте развития – эпизоде стретта в кульминации – умение пианиста тембрально разграничить голоса является ключевым моментом для предельно ясного, и в тоже время драматически напряженного исполнения полифонической фактуры. Н.К. Метнер так тщательно интонирует материал каждого голоса, что даже при переходе к коде, где от тем остаются лишь «осколки», все мотивы звучат узнаваемо и не превращаются в общую гудящую звуковую массу.

«Визитной карточкой» Н.К. Метнера помимо предельно ясного исполнения полифонии всегда была четкая, но при этом гибкая ритмическая организация. А. Н. Александров в своих воспоминаниях пишет, что «играл он неподражаемо, с изумительным, ему одному присущим ритмом... Николай Карлович однажды сказал в моем присутствии: “Ритмически я непогрешим”, и был, конечно, прав» [4, с. 95]. Не стало исключением и авторское исполнение сказки *c-moll*. В нотном тексте композитор обозначил множество цезур в нелогичных, казалось бы, местах. Например, цезура проставлена после двух шестнадцатых нот во второй теме. Появление этой цезуры неслучайно, во всех остальных проведениях этой темы она так же присутствует. В своем исполнении Н.К. Метнер трактует эту цезуру по-разному – в первых

проведениях это скорее «придыхание», придающее последующей ноте-вершине особый смысл (помимо цезуры автор проставляет короткое *crescendo* к этой вершине). Только в заключительном проведении перед самой кодой цезура становится значительнее и приобретает смысл горестного вздоха. Н.И. Сизов вспоминает, как Н. К. Метнер считал, что «деление мелодии на фразы является необходимым не только для исполнения, но и для восприятия. Игру, лишенную внутренних смысловых цезур, Николай Карлович называл “бездыханной”» [4, 122]. В авторской интерпретации сказки, помимо обозначенных в нотном тексте цезур, Метнер дает себе время «распеть» мелодии широкого дыхания, а также обозначить важные для него окончания, в которых ремарку *portamento* он трактует не только как указание к определенной артикуляции, но еще и как некое, едва заметное, отклонение от темпа. Танцевальные эпизоды отличаются упругостью ритма и четким следованием метроному, не теряя при этом выразительности интонирования.

В названии многих сочинений Н.К. Метнера присутствует слово «танец» (Танец-сказка, танцы из Забытых мотивов), но танцевальность свойственна не только им. Е. Б. Долинская пишет о том, что «Сергей Васильевич провоцировал Николая Карловича написать музыку к балету, напоминая, что многие его сочинения пронизаны дансантичностью» [2, 267]. Танцевальность, характерную музыке Метнера, почувствовал и балетмейстер А. А. Лапаури. В сотрудничестве с пианисткой Т.Л. Виноградовой он разработал либретто балета по мотивам «Поэмы о Данко» из рассказа М. Горького «Старуха Изергиль». Первоначальное название балета «Пылающее сердце» со временем было изменено на «Ожившая легенда», и именно под этим названием балет был поставлен в 1964 году. Инструментовал фортепианные сочинения Г.Н. Рождественский. Среди прочих сочинений Н.К. Метнера, отобранных Т.Л. Виноградовой в качестве музыки к спектаклю, была и сказка *c-moll* op. 8 №1.

В. А. Тейдер пишет, что в первом акте «Юноши демонстрируют свою ловкость в танце охотников («Сказка», ор. 8, № 1)»[5, с. 157]. Балет шел в Киеве несколько сезонов, и позже возобновлялся в репертуаре этого театра, ставился в Москве, а также в Японии, где спектакль прошел с большим успехом.

Будучи блестящим пианистом, Н.К. Метнер исполнял по большей части свои сочинения. Сказку с-moll ор. 8 №1 он неоднократно включал в программы своих концертов, в том числе во время большого турне в СССР в 1927 году. Дошедшая до нас авторская запись сказки позволяет глубже проникнуть в замысел композитора и оценить трактовку его идей с позиции исполнителя.

#### **Список литературы:**

1. Алексеев А. Д. Русская фортепианная музыка. – М.: Наука, 1969. – 392с.
2. Долинская Е. Б. Николай Метнер. – М.: Музыка; П. Юргенсон, 2013. – 328 с.
3. Метнер Н. К. Письма. – М.: Советский композитор, 1973. – 615 с.
4. Н. К. Метнер. Статьи. Материалы. Воспоминания. / Сост. Апетян З. А. – М.: Советский композитор, 1981 – 351 с.
5. Тейдер В. А. Александр Лапаури. – М.: Искусство, 1980. – 220 с.

**Чернявская Ирина Фридриховна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.

**Ван Жунь,** магистрант.

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

### **АДАПТАЦИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ТРАДИЦИЙ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕТЕРБУРГСКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ШКОЛЫ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX СТОЛЕТИЯ)**

Петербургская фортепианная школа – уникальное явление русской музыкальной культуры. В процессе её формирования были накоплены

самобытные педагогические традиции, разработаны и внедрены в широкую образовательную практику прогрессивные принципы обучения музыкантов-инструменталистов, что в совокупности позволяет рассматривать петербургскую школу обучения фортепиано как самостоятельную ветвь фортепианной педагогики России. Её роль в процессе становления и развития отечественного профессионального музыкального образования уникальна по многим основаниям, прежде всего, потому, что первая российская консерватория была открыта именно в Санкт-Петербурге (1862). Основоположники фортепианного отдела консерватории (А. Г. Рубинштейн, Т. Лешетицкий, А. И. Виллуан, А. фон Гензельт, А. А. Герке, А. Дрейшок, А. Н. Есипова и др.) заложили фундамент системы обучения исполнителей на фортепиано и решающим образом повлияли на уровень отечественной педагогики музыкального образования в целом [2].

Ретроспективное изучение процесса становления русской фортепианной педагогики показывает, что ключевую роль на начальном этапе данного процесса сыграло внедрение прогрессивного опыта представителей ведущих инструментальных школ Европы – Франции, Германии, Чехии, Бельгии, Австрии, Англии, Италии. К этому времени во всех перечисленных странах уже были сформированы и доказали свою результативность системы профессионального обучения в консерваториях: Парижа (1795), Праги (1811), Брюсселя (1813), Вены (1819), Льежа (1826), Гааги (1826), Женевы (1835), Лейпцига (1843), Роттердама (1844), Мюнхена (1846), Берлина (1850), Кёльна (1850) и др. В организации российской системы обучения исполнителей на фортепиано отечественные пианисты опирались в первую очередь, на имеющийся позитивный опыт педагогов ведущих музыкально-образовательных центров Европы.

А. Г. Рубинштейн – инициатор открытия фортепианного отдела Петербургской консерватории и его соратники взяли за основу систему подготовки инструменталистов, принятую и с успехом опробованную на

практике в европейских консерваториях, прежде всего Франции и Австрии. Данная система была сфокусирована на воспитании музыкантов-виртуозов, которые наряду с узкой исполнительской специализацией осваивали комплекс общетеоретических знаний, навыки ансамблевой и оркестровой игры. Впоследствии подходы к обучению музыкантов обогатились и претерпели существенные качественные преобразования в связи с расширением европейской музыкально-образовательной сети и открытием новых учебных заведений в Германии.

Педагогические коллективы немецких консерваторий своей главной целью видели воспитание не музыкантов-«ремесленников», а универсальных музыкантов-профессионалов широкого профиля, всестороннее развитие студентов и вооружение их глубокими познаниями во всех областях музыкального искусства независимо от избранной специализации. Такой подход требовал от музыкантов не только высочайшего исполнительского мастерства, но и серьёзной историко-теоретической и художественно-эстетической подготовки, формирования широкого музыкального кругозора.

Объективным историческим предиктором успешной адаптации европейских традиций в процессе становления петербургской фортепианной школы стала разносторонняя педагогическая деятельность музыкантов из Европы: Германии (И. Г. Пальшау, Д. Г. Штейбельт, Ф. Шоберлехнер, К. Майер), Англии (М. Клементи, К. Т. Цейнер, Л. Бергер, Дж. Фильд, А. Кленгель), Италии (Дж. Паизиелло, Д. Чимароза), Чехии (Я. Б. Прач, И. К. Гунке, Ф. Черни), Польши (М. Шимановская, А. Г. Контский) и др. В частности, к моменту открытия Петербургской консерватории европейские педагоги-пианисты продуктивно работали частным образом в дворянских семьях. Иностранцы специалисты были также востребованы в качестве приглашённых педагогов как в различных привилегированных

учебных заведениях столицы (Императорский Царскосельский лицей, Смольный институт, Императорская театральная школа, Академия художеств), так и в учреждениях образования, принимавших учащихся из числа городской интеллигенции и широких слоёв населения (Петербургский воспитательный дом, Екатеринский институт, Гатчинский Николаевский сиротский институт).

Обучение в указанных заведениях позволяло получить начальную общетеоретическую подготовку и базовые навыки игры на фортепиано, а также достичь высокого исполнительского уровня. Европейские педагоги-пианисты способствовали активному внедрению передовых педагогических традиций ведущих фортепианных школ Европы в широкую практику обучения различных возрастных групп и подготовили почву для формирования профессиональных основ отечественного музыкального образования.

А. Г. Рубинштейн и первое поколение педагогов-пианистов Петербургской консерватории не только обобщили прогрессивные достижения европейского консерваторского образования, но и внесли свой весомый вклад в теорию и практику обучения фортепиано и определили основной вектор процесса формирования фортепианной школы Санкт-Петербурга. Своей приоритетной задачей они видели воспитание инструменталистов и педагогических кадров высокой квалификации с целью создания отечественных традиций фортепианного обучения и их инвестиции в мировое музыкально-образовательное пространство. Для этого в Петербургской консерватории была усовершенствована многоступенчатая система подготовки специалистов. Вместо устоявшегося в европейских консерваториях срока обучения в четыре–пять лет студенты консерватории в Санкт-Петербурге обучались шесть лет (по три года в низшем и высшем отделениях), что, по сути, предопределило структуру образовательного процесса современных музыкантов-инструменталистов.



Сущностным условием, задающим высокий уровень качества обучения в Петербургской консерватории, было требование, предусматривающее обязательный строгий контроль над результатами обучения: переход от одной ступени обучения к другой был возможен только после сдачи обязательного экзамена, по результатам которого студенты-пианисты получали рекомендацию к переводу из класса адъюнкта в класс профессора специального фортепиано [1]. Это непреложное условие серьёзно повлияло на качество и уровень подготовки профессиональных пианистов и предвосхитило высочайший стандарт обучения, характерный для русской фортепианной школы. Ещё одним важным дополнением к обучению узких специалистов стал пятилетний курс общетеоретических дисциплин, объединивший элементарную теорию музыки, сольфеджио, гармонию, контрапункт, инструментовку, основы музыкальной формы, полифонии и сочинения, а также классы камерного ансамбля, концертмейстерского мастерства, хорового пения, читки с листа, транспонирования, истории и эстетики музыки. А. Г. Рубинштейн и ведущие пианисты Петербургской консерватории сделали решающий шаг в сторону значительного углубления и переосмысления концепции комплексного развития музыканта-инструменталиста.

В логике данной концепции, культивируемой педагогами европейских консерваторий, русские пианисты выдвигали идею формирования универсального музыканта, отличавшегося широким кругозором и развитым мышлением и способного осуществлять музыкально-просветительскую деятельность в различных городах России. С этой целью наряду с усвоением обширного круга знаний, умений и профессиональных навыков в процессе обучения фортепианной игре обязательным стало включение в учебную программу общеобразовательных («научных») дисциплин, соответствовавших программным требованиям неполного гимназического курса.

Помимо «художественных» предметов, объединивших профильные музыкальные дисциплины, студенты-пианисты изучали также иностранные языки, историю, географию, естественные науки и т.д., что позволяло задействовать весь потенциал молодых музыкантов в самостоятельной исполнительско-педагогической практике. По замыслу основателей фортепианного отдела Петербургской консерватории ориентация студентов не только на успешное освоение цикла специальных дисциплин, но и установка на каноны классической системы музыкального обучения должна была выступить гарантом подготовки высококвалифицированных исполнителей и педагогов-подвижников, что впоследствии стало отличительной чертой русской фортепианной педагогики.

Таким образом, основоположники петербургской фортепианной школы творчески адаптировали передовые европейские традиции обучения музыкантов-инструменталистов и внесли свой значимый вклад в становление и совершенствование системы воспитания профессиональных пианистов. Прославленные отечественные педагоги в значительной мере углубили подходы к обучению исполнителей на фортепиано и заложили основы современной системы профессионального музыкального обучения.

#### **Список литературы:**

1. Порохина Е. С. На первых заседаниях Совета профессоров Санкт-Петербургской консерватории (1862–1865) / *Musicus* (Вестник Санкт-Петербургской консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова). – 2007. – № 8. – С. 10–18.
2. Федорович Е. Н. История профессионального музыкального образования в России (XIX–XX века): учебное пособие для студентов пед. вузов. – Екатеринбург: УрГПУ, 2001. – 139 с.

**Шак Татьяна Федоровна,**  
 доктор искусствоведения, профессор,  
 заведующий кафедрой музыковедения, композиции и  
 методики музыкального образования.  
*ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»,  
 г. Краснодар, Россия.*

## РОК-КОМПОЗИЦИЯ ЗЕМФИРЫ РАМАЗАНОВОЙ «Я ПОЛЮБИЛА ВАС» КАК ОБРАЗЕЦ ПОСТМОДЕРНИСТСКОГО ТЕКСТА

«Я полюбила вас» как образец  
 постмодернистского текста

Особенностью поэзии Серебряного века считается «...изображение внутреннего мира человека, его абсолютной свободы. (...) отрыв творчества от жизни, от социальных вопросов современности» [2]. Тяготение к выражению лирической эмоции и внутреннего мира человека объясняет частое обращение к этой поэзии в отечественной эстрадной песне, которая стала самостоятельным явлением массовой культуры. В настоящее время эстрадная песня представляет собой огромный пласт, со своими жанрами, стилями и направлениями. Однако эта область остается одной из наименее исследованных в современной музыкальной науке. Во многом это объясняется простотой музыкального языка песни, как одним из условий функционирования этого жанра в массовой культуре. А.М. Цукер, рассматривая природу песенного жанра, формулирует «закон взаимной компенсации», согласно которому: «В песне сложное, новое, необычное непременно должно находиться в оправе простого и привычного, тесно переплетаться, причем усложнение одного компонента музыкальной ткани предполагает обязательную простоту и узнаваемость другого» [3, 187].

Ход наших дальнейших рассуждений будет направлен на интерпретацию и реинтерпретацию поэтических образов А. Ахматовой и М. Цветаевой в рок-поэзии Земфиры Рамазановой. Ее композиция «Я полюбила Вас» входит в альбом «Спасибо» (2007 г.) и позиционируется в кульминационной зоне «золотого сечения» (7 номер из 12). Это не случайно, поскольку жанр танго,

лежащий в основе ритмоформулы аккомпанемента песни и характерная аранжировка с использованием кастаньет и инструментального ансамбля (фортепиано, скрипка, аккордеон), привносят в композицию оттенок страстности и рокового начала, в целом характерного для жанра танго. Интерсексуальность этого номера, проявляется на уровне как поэтического, так и музыкального текстов и дает любопытные параллели. Так начало номера – это точная цитата (вплоть до совпадения тональности) вступления к хабанере Кармен из одноименной оперы Ж. Бизе. Жанр хабанеры один из истоков танго, отсюда совпадение ритмического рисунка. Если у Бизе вступление звучит у виолончелей, то Земфира усугубляет национальный испанский колорит танго, дополняя бас-гитару кастаньетами и остиной ритмической фигурой барабана. Именно эта барабанная дробь дает еще одну яркую отсылку к «Болеро» М. Равеля. Таким образом жанро-музыкальная специфика номера, синтезирующая три латино-американских танца – болеро, хабанеру и танго, определяет эмоциональный настрой номера – напряженное психологическое состояние, вызванное любовной драмой и приводящее к мысли о смерти. В стихотворении З.Т. Рамазанова «Марина Цветаева» читаем: «Бился неровно пульс/Мысли казались голыми/Из пистолета грусть/Целилась прямо в голову» [1]. Тема смерти, характерная для поэзии Земфиры, дана в этой композиции сквозь призму образа Марины Цветаевой: суицид как мотив ее литературного творчества и жизненного пути. Однако Земфира, в отличие от Цветаевой «..выбирала жизнь / Стоя на подоконнике». Заключительная строфа песни Земфиры «В утренний сонный час/ Час когда все растаяло/Я полюбила вас/Марина Цветаева...» есть не что иное как свободно трактованная цитата финала стихотворения М. Цветаевой «Анне Ахматовой», написанного в 1915 г.: «В утренний сонный час,/Кажется, четверть пятого, /Я полюбила Вас,/Анна Ахматова» [10]. Таким образом, рок-композиция Земфиры «Я полюбила вас» – образец постмодернистского текста, вбирающего поэтические и музыкальные цитаты и аллюзии для выражения отношения рок-поэтессы к своим великим предшественницам.

Дальнейшая реинтерпретация композиции Земфиры «Я полюбила Вас» и толкование вех жизни М. Цветаевой представлено в номере фигуристов А. Денковой и М. Шабалина (постановщик А. Жулин) ледового шоу «Ледниковый период» 1 телевизионного канала. В трехминутной композиции эрудированный зритель прочитает метафорический смысл непростых взаимоотношения Марины Цветаевой с супругом Сергеем Эфроном и их трагический конец. Средствами ледовой хореографии, а также костюмами (тюремная роба персонажа Эфрона сменяется элегантным белым костюмом), предметами внешнего антуража (стул, карандаш, записка как олицетворение тюрьмы; шарф, в финале воспринимаемый как веревка), показан трагический финал бытия героев. Песня Земфиры была не иллюстрацией номера, а смысловым подтекстом, где роковое танго символизирует конец жизни.

Подводя итог, отметим, что оригинальность стиля поэтов Серебряного века, неповторимость их личностей, актуальность тематики произведений, соответствующей запросам современности, привела к многочисленным интерпретациям их текстов, как в академической музыке, так и жанрах массовой культуры. В первую очередь это песенный пласт, представленный эстрадной песней – лирическая эстрадная песня, разновидности монологов (обращение, размышлений, медитация), песня-романс, бардовская песня, рок-композиции. Специального искусствоведческого анализа с привлечением методов культурологии, филологии, киноведения, музыковедения требует воплощение образов поэтов и поэзии Серебряного века в документальном и художественном кинематографе. При этом художественное кино можно рассматривать с точки зрения жанра биографического фильма (например, «Зеркала» – Россия, 2013, реж., М. Мигунова, о жизни М. Цветаевой; «Луна в зените» – Россия, 2007, реж. Д. Томашпольский, о творчестве А. Ахматовой) и фильма экранизации (например, «Доктор Живаго» по роману Б. Пастернака в вариантах экранизаций 1965, 2002, 2005 г.) и пр.

Глубокая метафоричность текстов поэзии Серебряного века становится привлекательной для постмодернистской эстетики и рождает множество

интерпретаций и реинтерпретаций этих образов в современном искусстве, что вызывает интерес исследователей к данной теме.

#### Список литературы:

1. Рамазанова З.Т. Марина Цветаева // URL.: <http://www.megalyrics.ru/>. – (дата обращения 12.01.2019).
2. Целищев Н. Н. Русский язык и литература в XX столетии. Серебряный век русской поэзии. Социалистический реализм [Интернет-ресурс]. / URL: <https://aon.urgau.ru> – (дата обращения: 20.10.2018).
3. Цукер А. М. Микаэл Таривердиев. – М., 1985. – 287 с.
4. Цветаева М.И. Анне Ахматовой// URL.:<http://www.goldpoetry.ru/>. – (дата обращения 12.01.2019).

**Яркина Любовь Васильевна,**

кандидат педагогических наук, доцент.

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,*

*г. Воронеж, Россия.*

**Горбунова Анастасия Сергеевна,**

педагог дополнительного образования высшей квалификационной категории.

*МБУ ДО Центр развития творчества детей и юношества «Крылатый»,*

*г. Воронеж, Россия.*

## ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И СУЩНОСТЬ ПЕВЧЕСКОГО АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

Общеизвестно, что понятие «ансамбль» происходит от французского слова *ensemble*, которое переводится на русский язык словом «вместе», и имеет несколько значений. В настоящей статье под ансамблем понимается «группа артистов, выступающая как единый художественный коллектив» [3, т. 1, 39].

Понятие «музицирование» происходит от глагола «музицировать», который означает «заниматься музыкой, проводить время, развлекаясь музыкой» [3, т. 2, 310].

Исходя из выше изложенного, можно констатировать, что ансамблевое музицирование представляет собой совместное исполнение музыкального произведения группой исполнителей. В отличие от концертного выступления, цель которого направлена на вызов эстетического отклика у слушателей, музицирование делает акцент на получении удовольствия самими исполнителями от совместного исполнения. Иными словами, ансамблевое музицирование представляет собой коллективную музыкальную исполнительскую деятельность, цель которой направлена на удовлетворение художественной потребности исполнителей в совместном музыкальном созидании.

Историки отмечают, что ансамблевое музицирование с давних времён является излюбленным типом музыкального исполнительства. Предположительно, одним из возможных путей образования ансамбля является одновременное пение нескольких певцов, которое образует «многообразие эмоциональных оттенков, многоцветье вокальных узоров, создаваемых различными сочетаниями голосов» [6, 9]; или одновременное исполнение инструментом (например, рожком пастуха) и певческим голосом полюбившейся мелодии; при этом голос, «оплетая мелодию первого исполнителя выразительным орнаментом звуковых кружев, не мешающих слушать этот напев, но оттеняющий его красоту, как бы подчёркивая изобретательные находки» [6, 9].

Ансамблевое музицирование, зародившись в недрах народного исполнительства, достигло расцвета в светском домашнем музицировании в XIX веке [5].

Народное ансамблевое музицирование было исторически закономерной формой устной музыкальной традиции, которая сложилась и существовала

многие века до появления профессионального исполнительства, первоначально связанного с церковным пением, а затем и параллельно с ним.

Певческое ансамблевое музицирование было изначально связано с повседневным бытом и трудом человека, в частности присутствовало в народных праздниках наряду с плясками и игрой на музыкальных инструментах. Однако в последствие – с возникновением жанра лирической песни – оно стало осуществляться в ситуациях, не связанных с трудом, а когда возникала потребность выразить душевные переживания.

В последствие традиция певческого ансамблевого музицирования сохранялась и развивалась благодаря деятельности любительских объединений, исполнявших народную, духовную и светскую музыку.

Из бытового музицирования крестьянских песенных «артелей», куда входили талантливые певцы-импровизаторы одной местности, возникли профессиональные народные хоры, стремившиеся сохранить импровизационный стиль исполнения и диалектную певческую манеру. Современные профессиональные народные певческие коллективы, исполняющие обработки народных песен и авторские произведения, осуществляют функцию пропаганды народного искусства. Примером такого коллектива является Государственный Воронежский народный хор под руководством Вячеслава Николаевича Помельникова [4; 5].

Народная манера пения основана на признаках певческой традиции, которые складывались веками. К ним относятся: открытый (натуральный) способ голосообразования, интенсивное грудное резонирование на плотном подскладочном давлении и в высокой певческой позиции, естественное вибрато и речевая манера интонирования. Народному пению присуща особая манера произношения слов – естественная, ненарочитая, непринужденная. Это придает исполнению подкупающую искренность и простоту, доверительность и даже трогательную подчас наивность. Слушателя покоряет не только собственно вокальный звук голоса певца – носителя традиции, сколько живое проявление



свободно раскрывающейся души песни. В народной манере голос-звук отходит на второй план, уступая место мысли, смыслу несомого звуком слова. В настоящее время народная манера пения меняется под воздействием условий жизни. В ней сказывается стирание диалектных различий и распространение литературного языка, утрата связи поколений, активная миграция населения, влияние средств массовой информации [4, 50].

Согласно Т. С. Стенюшкиной, народный хор и аутентичный ансамбль – две полярные исполнительские формы, у которых разные задачи и средства выразительности. Аутентичный ансамбль является первоисточником, первоосновой всего народного исполнительства и репертуара, но это не сценический коллектив. Он был создан в крестьянском быту и призван хранить определенную традицию и предавать её следующим поколениям. Народный хор – это форма сценического воплощения фольклора, который призван пропагандировать народную музыку. Народный хор не является хранителем какой-то конкретной певческой традиции. Большой состав, деление на три самостоятельные группы (вокальную, хореографическую, инструментальную) не позволяют исполнять фольклор в бытовом варианте, в народном распеве. Его репертуар – авторские песни, обработки, которые требуют полного набора голосов, четкого и уравновешенного деления на хоровые партии, что не всегда совпадает с традиционными особенностями народного пения. Вокально-хоровой состав народно-певческого коллектива всегда связан с его исполнительской формой (хор или ансамбль), исполнительским стилем, исполняемым репертуаром (народные или авторские песни) [4, 65].

Для певческой традиции южнорусского региона, к которому относится и Воронежская область, характерно:

- распевание мелодии на широком певческом дыхании;
- использование принципов цепного дыхания;
- преобладание грудного звучания низких женских голосов;
- наличие мужских тембров,

- тесное расположение голосов,
- хоральность голосоведения,
- варьированность (импровизационность) всех голосов,
- наличие устойчивых, «педальных» подголосков.

Для аутентичной (подлинной) певческой манеры воронежского региона характерно:

- звонкость, насыщенность и резкость звучания;
- повышенная экспрессивность подачи текста;
- наличие «аканья», «яканья», «иканья», фрикативного «г», смягчения и замены согласных;
- использование певческих приёмов: спадов, подъездов, флажолет, возгласов («ихи»), сбросов вверх на неопределённую высоту.

Сохранению певческой народной традиции способствовала народная музыкальная педагогика, для которой характерно:

- обучение певцов методом припевания (показа и подражания), суть которого состоит в том, что начинающие певцы подражают пению опытных певцов, «снимают» манеру пения, «подлаживаются» (подстраиваются) к пению других певцов;
- освоение новых песен происходит «с голоса» «изустно», то есть путём повторения и запоминания песен, исполняемых опытными певцами;
- развитие многоголосного музыкального мышления осуществляется путём придумывания «педальных» подголосков, подстраивания второго голоса в терцию, сочинения вариантов основной мелодии.

Народное исполнительство на протяжении веков связано с периодами подъема и упадка. По мнению К. Ф. Никольской-Береговской, «современное состояние хоровой культуры страны вселяет надежду на возрождение традиций певческого искусства в России, которое всегда отличалось высоким мастерством и профессионализмом» [2, 130].

В настоящее время традицию народного ансамблевого пения необходимо сохранять и развивать. Целенаправленное приобщение детей к народным традициям посредством ансамблевого музицирования осуществляется в ансамбле народной песни «Прялица», функционирующего на базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр развития творчества детей и юношества “Крылатый”» города Воронеж. Приобщение к народным традициям осуществляется в процессе ознакомления детей с традициями русского народа путем изучения его истории и культуры, в частности, народной музыкальной культуры; в процессе овладения певческой исполнительской деятельностью, а также активным включением в праздничные мероприятия Центра, района, города.

#### **Список литературы:**

1. Кириллов, В. А. Развитие любительского музицирования в России в XVIII веке / В. А. Кириллов // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №7. – С. 62-65.
2. Никольская-Береговская, К. Ф. Русская вокально-хоровая школа IX –XX веков. Методическое пособие / К. Ф. Никольская-Береговская – М.: Языки русской культуры, 1998. – 192 с.
3. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; / Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981 – 1984. Т. 1. А – Й. – 1981. – 698 с.; Т. 2.– 736 с.
4. Стенюшкина, Т. С. Русское народно-певческое исполнительство: Хороведение и методика работы с хором: учебное пособие / Т. С. Стенюшкина. Кемерово: КемГУКИ, 2011. – 105 с.
5. Сысоева, Г. Я. Протяжные песни Воронежско-Белгородского пограничья / Г. Я. Сысоева // Дело всей жизни...: Сборник научных трудов /ред. кол. С.И. Доброва (отв. ред.), В. А. Черванёва. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. – С. 219-239.

6. Энциклопедический словарь юного музыканта / сост. В. В. Медушевский, О. Очаковская. – М.: Педагогика, 1985. – 352 с.

### Секция 3.

## Современное художественное образование: динамика и ресурсы развития

**Балина Татьяна Геннадьевна,**  
магистр художественного образования,  
заведующий учебной частью и художественным отделением филиала  
*ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт  
искусства и культуры» в г. Камышин, Россия.*

**Ломако Виталий Анатольевич,**  
преподаватель художественного отделения филиала  
*ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт  
искусства и культуры» в г. Камышин, Россия.*

### **ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА**

В последнее время одна из самых обсуждаемых проблем в образовании – определение профессиональных компетенций педагога. В данном ключе компетенции педагога-художника приобретают наиболее актуальное значение. Вопросами повышения профессионального мастерства педагогов-художников занимались многие исследователи и педагоги-практики: Л.Л. Малинская, В.С. Кузин, С.П. Ломов, Б.М. Неменский, Н.Н. Ростовцев, Н.В. Сокольникова, П.П. Чистяков и др. Они отмечали важность высокого уровня подготовки не только общих педагогических компетенций, но и творческой самореализации как части профессиональной деятельности. Вслед за ними мы также считаем, что педагогическое мастерство должно быть в единстве с художественным. На основе своей творческой деятельности педагог вызывает у учащихся своеобразные стимулы к собственной активной учебно-творческой работе.

Педагог-художник должен постоянно находиться в поиске не только педагогических методов преподавания своей дисциплины, но и совершенствования своего творческого мастерства. Б.М. Неменский отмечал, что педагог-художник является носителем и передатчиком «новым поколениям

именно целостного фундамента художественной культуры», поэтому «в силу своей профессии, должен обладать широким практическим художественным опытом – он не имеет права быть узким ремесленником (иначе он пригоден только для кружковой работы)» [3].

Таким образом, педагогом-художником называют того специалиста, который сочетает профессиональную педагогическую деятельность с творческой. В ходе нашего исследования по вопросу творческой деятельности педагогов-художников нами выявлено, что среди опрошенных педагогов лишь 37% занимаются этим видом мастерства, 16% систематически участвуют в профессиональных городских выставках, 8% – в выставках областных, и лишь 2% – в выставках всероссийского уровня. Среди главных причин отсутствия творческой и выставочной деятельности называются следующие причины: нет желания и потребности это делать, нет поддержки коллектива и администрации, нет места для выставки своих работ, признание своего мастерства не соответствующего достаточному уровню.

При дальнейшем исследовании данного феномена нами выявлено, что меньше всего занимаются творчеством педагоги, имеющие педагогическое образование (педагогические институты, колледжи). Выпускники художественных учреждений, как правило, проявляют интерес не только к творчеству, но и к выставочной деятельности. Изучая полученные данные, нами было проведено сравнение учебных программ разных учебных учреждений и определено, что в художественных образовательных учреждениях больше времени отдается именно художественно-творческой деятельности, а также включению обучающихся в активную выставочную работу. В педагогических учреждениях большое внимание уделяется исследовательской работе. Однако это лишь поверхностный взгляд на проблему. Попадая в педагогическую среду, молодой специалист вправе сам определять свою стратегию творческого развития. Педагог должен осознавать

социальную значимость своей профессии и стремиться развиваться и овладевать профессиональными компетенциями.

Таким образом, педагогу-художнику для осуществления творческой деятельности необходимы следующие условия:

- желание самого педагога (мотивация);
- художественные умения и навыки;
- систематические тренинги и мастер-классы;
- творческие и методические объединения;
- заинтересованность работодателя;
- заинтересованность города (городской галереи, музея и пр.).

Действительно, среда, в которой находится педагог-художник, предопределяет его творческие устремления. Если его начинания поддерживаются коллективом и работодателем, а местные галереи (музеи), а также другие общественные места и учреждения заинтересованы в трансляции его творчества, то это снимает ряд проблем.

Следующий важный блок условий успешного творческого развития педагога – это возможность творчески совершенствоваться. Этому способствуют тренинги и мастер-классы, где профессионалы помогают поднимать педагогам-художникам их профессиональный уровень. Данную проблему позволяют решить курсы повышения квалификации, которые все педагоги обязаны проходить не менее одного раза в три года. Однако не все дополнительное профессиональное образование устремлено на стимулирование творческой активности педагога-художника. Как правило, данные курсы направлены на совершенствование педагогических методов работы.

В связи с вышесказанным, в основе содержания творческой деятельности педагога-художника прослеживаются психологические, педагогические, социальные и культурные составляющие. Многие сложности, стоящие на пути педагога-художника, успешно помогают преодолевать творческие объединения. Среди них достаточно популярны творческие союзы художников,

а также международный Союз педагогов-художников. Данные объединения позволяют специалистам обмениваться опытом, организовывать мастер-классы, форумы, конкурсы и выставки на международном уровне. Все это обладает сильной мотивацией к дальнейшему совершенствованию своего творчества и поиску траектории своего развития.

Следует отметить значительную роль, которую оказывает творчество педагога-художника на воспитание и эстетическое развитие учащихся, а также на формирование их духовных ориентиров. Личность педагога-художника, как правило, влияет на предпочтения учащихся в сфере искусства. Творчество художника-педагога, обладающего соответствующими профессиональными компетенциями, будет необходимым и обязательным условием для гармоничного приобщения учащихся к миру культуры и искусства. Роль педагога состоит еще и в создании необходимых условий для появления мотивации и у учеников для своей художественно-творческой деятельности.

Таким образом, творческая деятельность педагога-художника очень важна для осуществления не только качественной педагогической работы, но и для развития духовных связей со своими учениками. Так как, имея способность видеть творчество своего педагога, учащиеся соприкасаются с его внутренними чувствами и переживаниями. Творчество педагога-художника – это способ общения со своими учениками, коллегами, внешним миром.

#### **Список литературы:**

1. Малинская Л. Л. Формирование профессиональной компетентности художника-педагога. Режим доступа URL: [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2012/Pedagogica/2\\_95883.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2012/Pedagogica/2_95883.doc.htm) (дата обращения: 21.02.2019).
2. Коханик Н. А. Повышение профессиональной подготовки учителя изобразительного искусства в контексте культурологического подхода // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-professionalnoy->



- podgotovki-uchitelya-izobrazitel'nogo-iskusstva-v-konteks-kulturologicheskogo-podhoda (дата обращения: 13.02.2019).
3. Неменский Б.М. Познание искусством. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 192с.
  4. Пайдуков П.В., Пайдуков А.В., Пайдуков Д.В. Ведущие профессиональные компетенции в содержании профессиональной компетентности будущего учителя изобразительного искусства // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23918> (дата обращения: 21.02.2019).
  5. Пулотов Ф. У. Исследование профессиональной художественно-творческой подготовленности будущих педагогов изобразительного искусства // Молодой ученый. – 2011. – №11. Т.2. – С. 172-174. URL <https://moluch.ru/archive/34/3831/> (дата обращения: 13.02.2019).

**Бердник Татьяна Олеговна,**  
кандидат философских наук, профессор,  
заведующая кафедрой «Дизайн».  
*ФГБОУ ВО «Донской государственный технический  
университет», г. Ростов-на-Дону, Россия*

## СИНТЕЗ МОДЫ И ТЕАТРА В КОНТЕКСТЕ ДИНАМИКИ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ ЭПОХИ

В культурном освоении среды существования общества все большее значение приобретает искусство – особый вид духовной практики, возникший у истоков человеческой цивилизации. Современное искусство многолико как в бесконечной дифференциации стилистических подходов, так и в жанрово-видовом многообразии. Одним из интереснейших продуктов художественной деятельности является костюм – самый близкий человеку (и в переносном, и прямом смысле!) объект материальной культуры.

Костюм служит человеку в его бытовой повседневности, выполняя разнообразные функции: от утилитарно-практической, состоящей в защите от воздействий внешней среды, до стилеобразования в контексте эстетических норм и предпочтений общества в конкретном историческом промежутке. Особое место занимает искусство создания костюма, который является непременным атрибутом театрального искусства, и выполняет роль одного из основных элементов построения сценического образа [4].

Костюм, будучи предметом бытового назначения, – продукт индустрии моды. Костюм как компонент театрального действия – произведение художественно-сценографического искусства. В современной культуре тотальной глобализации, когда нравственно-этические и духовно-эстетические проблемы выдвигаются на передовой план, обе области творческой деятельности – театральное искусство и искусство создания модного костюма – становятся основными средствами самоидентификации человека-личности и адаптации его к общепринятым нормам поведения и оформления своего внешнего облика.

С началом эпохи современности театр и мода становятся активными компонентами социокультурных процессов, развиваясь параллельно, но имея при этом множество точек соприкосновения. Их органический союз базируется на сходстве общественных проявлений в сегодняшней реальности, среди которых стремление к зрелищности, потребность в перевоплощении, бесконечная игра в новые образы, имеющие зачастую эпатажный и демонстративный характер.

Актуализированный в эпоху постмодернизма принцип театрализации жизни становится основой, определяющей индивидуальное сознание человека, формирования его личности. Реальность подменяется иллюзорным постановочным действием, превращая жизнь в перформанс, что требует постоянного внешнего перевоплощения. Этот феномен влечет за собой изменение критериальных ориентиров, замену традиционных культурных

ценностей новыми формами человеческого самосознания. Быстрый ритм смены жизненных ситуаций формирует иррациональное поведение человека, включение в его повседневную реальность приемов зрелищных видов искусств, таких, как театр [1]. В пространстве постмодернистской культуры становится очевидным синтез моды и театра. Мода предлагает потребителю атрибутику для внешнего перевоплощения, а театр подсказывает формы презентации нового образа в повседневной жизни [3].

Для художника-проектировщика, занятого в сфере создания костюмной формы, понимание природы интеграционных процессов, сближающих эстетические нормы бытовой модной одежды (утилитарная функция) и театрального костюма (сценического образа), является необходимым условием успешной реализации профессиональных задач.

Мода, будучи маркером культурного, экономического, духовно-нравственного состояния общества, попадает в орбиту научных интересов исследователей в различных гуманитарных областях – в культурологии, искусствоведении, общественной психологии, социологии, экономике. Эволюция костюма и законы его формообразования непосредственным образом связаны с историей моды. Существует множество подходов к объяснению этого феномена, но все они выделяют его главную суть: мода – это объективная реальность, активно влияющая на культуру общества, с одной стороны, и правдиво отражающая ее состояние, с другой [2].

В эпоху современности театр и мода становятся активными компонентами социокультурных процессов, развиваясь параллельно, но имея при этом множество точек соприкосновения. Мода эпохи постмодерна эволюционирует в контексте ее театрализации, нацеленной на поиск новых идей костюмных форм и способов их пропаганды. Многоуровневые процессы взаимовлияния моды и театрального искусства в мировой культуре XX-XXI столетий определяют эстетику и философию формообразования современного костюма и перспективы его развития.

Предмет исследования взаимной интеграции моды и театрального искусства, ее предпосылок, форм проявления и влияния на развитие постмодернистского социума можно отнести к категории междисциплинарных – он располагается на стыке проблем культурологии, искусствоведения и театроведения. При изучении этого вопроса студентам необходимо рекомендовать использование как творческого метода, так и методов научного познания. Среди них:

- сравнительно-аналитический метод, состоящий в сопоставлении способов функционирования бытового (модного) и театрально-сценического костюма, с целью выявления общности и различий методов их формообразования, приемов достижения образной выразительности, влияния на формирование эстетических нормативов;

- исторический метод, позволивший рассмотреть динамику взаимовлияния моды и театрально-сценического искусства в контексте смены социокультурных предпочтений в XX-XXI столетиях;

- структурно-функциональный метод, давший возможность рассмотреть костюм как определенную целостную систему, проникнуть вглубь изучаемого предмета, выявить его ценности и внутренние связи, а также определить специфику художественного языка костюма, с присущими ему особенностями, смысловыми компонентами и элементами выразительности;

- метод синтеза, представляющий собой процесс логического перехода от единичных проявлений функционирования бытового (модного) и театрально-сценического костюма в различных культурных проявлениях к общим закономерностям художественно-костюмного формообразования на основе интеграции моды и театра, способствующей взаимному обогащению их выразительных возможностей и появлению новых театральных форм.

Анализ феномена моды и выявление плоскостей сопряжения моды и различных форм театрального искусства в контексте динамики культуры современной эпохи помогает лучше понять художественные процессы

предметной среды обитания человека и общества. В условиях театрализации обыденной жизни костюм приобретает новое содержание, что неизбежно влечет за собой и новации в его формообразовании. Деление одежды на классы бытового и театрально-сценического костюма обусловлено принципиальной разницей в их функциональном использовании, что затрудняет их сопоставление с точки зрения аксиологического подхода. Однако эволюция моды и история развития театрального искусства наглядно демонстрируют, что эти области художественного творчества имеют множество точек соприкосновения, фактов взаимовлияния и взаимообогащения.

#### **Список литературы:**

1. Аппиан Т. А.. Игра в пространстве серьезного: игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие // СПб. гос. консерватория; Ин-т народов Севера; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003.
2. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2004.
3. Бакеркина О. А.. Мода и театр: грани взаимодействия: монография / О.А. Бакеркина. – Екатеринбург: Изд-во ФГАОУ ВПО Рос. гос. проф. пед. ун-т, 2012. – 153с.
4. Березкин В. И. Искусство сценографии мирового театра. Вторая половина XX века. – М., 2001.

**Босых Ирина Борисовна,**  
доцент кафедры графического дизайна.  
*ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», г. Екатеринбург, Россия.*

#### **ИСТОКИ ОБУЧЕНИЯ КОМПОЗИЦИИ В ДИЗАЙНЕ**

*Актуальность* статьи обусловлена тем, что в условиях совершенствования системы образования существует необходимость повышения уровня профессиональной подготовки дизайнеров, в которой

значительное место занимает композиция, так как именно композиционное мышление определяет ценность любого произведения искусства, архитектуры и дизайна. *Проблема* композиции в современном дизайнерском образовании обусловлена современными требованиями: появлением изделий дизайна, сильно отличающихся от предшествующих форм, и требованиями рынка труда к квалификации дизайнеров. Для выработки более качественных и прогрессивных современных методов преподавания композиции актуально исследовать природу становления и развития этого явления как дисциплины. *Обзор разработанности темы исследования* выявил, что проблемой обучения композиции занимались крупные педагоги-дизайнеры В. Кандинский, И.Иттен, Ю. Сомов, Г. Минервин, Е. Лазарев и другие. Теоретик дизайна Г. Демосфенова указывает, что в теоретических исследованиях работы, посвящённые выявлению свойств формообразования, должны занять одно из ведущих мест в обучении дизайнеров [2, 32]. Наша *задача* рассмотреть в статье становление методов композиции в дизайн-образовании. В основу *метода исследования* положен анализ и обобщение различных литературных источников и архивных материалов.

История развития дизайна, а также проектная практика выработали довольно развитую систему композиционных приёмов и решений для самых разных видов дизайна. Обучение основам композиции в дизайне основано как на внимательном анализе, осмыслении творческого опыта накопленного всем человечеством в области культуры, так и на глубоком изучении опыта конкретных художественных дизайнерских школ Баухауз и ВХУТЕМАС.

Промышленный дизайн зародился внутри архитектуры, в связи с чем представляется необходимым обратиться к истории обучения композиции в архитектуре. Развитие систематического архитектурного образования возникло во Франции, этому способствовало открытие Академии архитектуры в 1671 году и чуть позже архитектурно-инженерной школы – Политехнического института. Из этих двух школ развились два противоположных по своим

концепциям архитектурных образовательных направления: академическое обучение методом пассивного штудирования старинных образцов и активное освоение формально-композиционного языка. В этот период развития методики преподавания архитектурной композиции велась активная полемика между представителями старой архитектурной школы и группой прогрессивных преподавателей, отстаивающих новую методику преподавания. Педагог-архитектор Анатолий де Бодо критиковал старую методику преподавания: «Бессистемность царит здесь, как никогда; нет никакого соответствия между курсом строительства и композиции проектов. С одной стороны, ученику внушают, что наука установила метод экономии материала путем расчета; с другой, дают понять, что искусство не должно считаться с этими ограничительными соображениями» [2, 10].

Первый учебный план, в котором теория проекционного черчения стала базой для чертёжной дисциплины и архитектурной графики, создал преподаватель Политехнического института Ф. Монж. Данная французская методика оказала сильнейшее влияние на архитектурно-инженерные школы по всей Европе, возникли технические школы в Праге (1806), Вене (1815), Карлсруэ (1815).

Спор по вопросам обучения традициям или новаторству разрешился после внедрения в архитектурную практику современных инженерно-технических приёмов. Были построены сооружения, авторами которых были не только архитекторы, но и инженеры. Эти сооружения вошли в число мировых архитектурных шедевров: Кристалл-палас в Лондоне, автор Дж.Пакстон (1851); библиотека Св. Женевы в Париже, автор А.Лабруст (1850); Эйфелева башня, автор Г.Эйфель (1889) и павильон машиностроения на Всемирной выставке в Париже, автор Ф.Дютер (1889). В данных сооружениях впервые проявился основной принцип современного дизайна, они были смонтированы из стандартных элементов промышленного изготовления.

В архитектурном сообществе зародилась мысль о необходимости перемен в обучении формообразованию и творческой ориентации будущих архитекторов. Особое внимание к преподаванию композиции как основного предмета в обучении уделял А. Лабруст (1801–1875 гг.). Он считал, что самый выразительный результат получается в процессе синтеза конструктивной и художественной формы, исходя из логики популярных в то время материалов и технологий: сталь, чугун и новейшие конструктивные приёмы. В основу обучения необходимо положить простые художественные и конструктивные средства, такие как: тектоника, ритм, пропорции, простые геометрические объёмы. В этом смысле Лабруст, безусловно, опередил своё время, так как эти идеи станут весьма актуальными только в начале XX века, получат свой научный понятийный аппарат и послужат основой прогрессивной методики композиции и пропедевтики Баухауза и ВХУТЕМАСа.

Художественная практика эклектизма в искусстве конца XIX века и активное использование новых материалов (сталь, железобетон, стекло), дали толчок для поиска новых художественных форм и нового формального языка, понимание цельности формы, линии, ритма, пластики и цвета. Смена дискурса формообразования и поиск нового художественного языка способствовали появлению новой системы обучения композиции. После Первой мировой войны возникли две художественные школы: Баухауз (1919) и ВХУТЕМАС (1920), заложившие фундамент всего дизайнерского образования. В период 1920-1930-х годов между школами существовали активные творческие связи.

Одним из главных достижений Баухауза была выработка языка формообразования. Концепция Баухауза наиболее ярко проявлена в следующей цитате В. Гроппиуса: «Баухауз устремлён к собиранию в единство всех художественных творений, к воссозданию всех творческих дисциплин в новую архитектуру. Конечной, хотя и далекой целью Баухауза является единое художественное произведение – большое строение, в котором исчезают границы между монументальным и декоративным искусством» [1, 43].



Композиционная, пропедевтическая теория и практика в Баухаузе была связана с работой преподавателей И. Иттена, Л. Моголь-Надя, П. Клее, В. Кандинского, Й. Альберса. Каждый из них развивал и дополнял методическую и теоретическую концепцию школы. В. Кандинский создал сложную науку об абстрактном искусстве, где подверг глубокому анализу два первоэлемента – точку и линию. На основе проведённого анализа сформулировал принципы формальной логики визуального языка [1, 50].

Во ВХУТЕМАСе была разработана концепция общих принципов формообразования в проектировании, которая состояла из четырёх частей: конструкция зависит от функций; мелкие элементы конструкции подчиняются крупным элементам; поверхность, ограничивающая форму предмета, зависит от распределения массы и свойств материала; единство и синтез формообразующих приёмов. Здесь сложилась двухуровневая система подготовки: первые два года студенты изучали пропедевтические курсы, в которые входили дисциплины: объём (Б. Королёв, А. Лавинский, А. Бабичев), пространство (Н. Ладовский), графика (А. Родченко), цвет (А. Веснин, Л. Попова). При помощи этих композиционных категорий создавались абстрактные геометрические композиции. После них переходили на один из восьми факультетов по обработке материала [3, 73].

К началу 20-х годов XX века общая тенденция к экспериментально-методическому анализу основ художественного творчества предопределила выявление в системе художественного образования трёх требований: требование «объективизации» процесса обучения художественным дисциплинам; требование сближения различных видов искусств с общей методикой их преподавания; требование сближения художественной культуры с массовым производством.

Итак, можно сделать вывод, что в начале XX века были созданы оригинальные, не имевшие аналогов в прошлом, модели преподавания

композиции. Комплекс пропедевтических дисциплин, разработанный в Баухаузе и ВХУТЕМАСе, стал важнейшим вкладом в методику преподавания дизайна. Многие пропедевтические дисциплины сегодня интегрированы в учебные программы архитектурно-дизайнерских мировых школ. Универсальный проектный метод до сих пор продолжает питать стилеобразующие процессы в сфере формообразования в дизайнерском и архитектурном творчестве.

### Список литературы

1. Аронов В.Р. Подготовка художников-конструкторов в Германии в начале XX века / В.Р. Аронов // Художественно-конструкторское образование. Вып. 4. – М., 1973.
2. Проблемы образного мышления и дизайн. / Г.Л. Демосфенова (отв.ред.) и др. // Труды ВНИИТЭ. Сер. «Техническая эстетика». – М.: ВНИИТЭ, 1978. – Вып. 17. – 117 с.
3. Лаврентьев А. Шатин Ю. ВХУТЕМАС-ВХУТЕИН-АРФАК. 1918-1930 // В кн.: Дизайн в высшей школе. – М.: ВГИТЭ, 1994.

**Бреусова Татьяна Александровна,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
художественно-эстетического воспитания.  
*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный  
педагогический университет», г. Оренбург, Россия.*

## ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСКУССТВУ КЕРАМИКИ

Формирование творческой, инициативной личности является одной из приоритетных задач современного образования. Одним из эффективных средств формирования творческих способностей личности является художественно-творческая деятельность, в частности такой вид декоративно-

прикладного искусства, как художественная керамика. Керамика в настоящее время является очень популярным видом творчества, который привлекает людей разного возраста, в том числе и подростков.

Мы обратились к проблеме теоретического обоснования и осмысления эффективных путей формирования творческих способностей подростков в процессе обучения искусству керамики в учреждении дополнительного образования.

В нашем исследовании под творческими способностями мы будем понимать синтез свойств и особенностей личности, определяющие успешность выполнения личностью творческой деятельности различного рода [3]. Соответственно, под формированием творческих способностей понимается процесс становления личности подростка в плане совершенствования способностей личности в творческом преобразовании действительности, поиске нестандартных творческих решений.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы мы выделили следующие условия формирования творческих способностей подростков в процессе творческой деятельности: стимулирование ученического творчества с помощью системы оценивания, учитывающей специфику творческой деятельности; использование в учебном процессе творческих учебных задач; создание проблемных ситуаций творческого характера; организация учителем творческой деятельности, в которой он сам выступает творцом, сотрудничающим с учениками и направляющим их творческую активность; организация самостоятельной творческой работы учащихся [2].

Одной из сложностей в работе с подростками является неустойчивость их мотивации и интереса. Мотивация является важнейшим компонентом структуры учебной деятельности, а внутренняя выработанная мотивация – есть основной критерий сформированности личности подростка. Подросток должен получать удовольствие от процесса деятельности, для него значим ее непосредственный результат, иначе подросток быстро теряет интерес. Поэтому

в ходе обучения искусству керамики необходимо использовать методы и приемы, способствующие формированию мотивации подростков к творческой деятельности (в частности, керамике), подобрать образно-творческие задания и специальные упражнения, направленные на развитие умения соотносить художественно-образные задачи керамики с технологическими, декоративными возможностями материалов.

Организация творческой деятельности подростков основывается на решении нестандартных заданий, создании для учащихся ситуаций затруднения, преодолеть которые можно только путём поиска новых решений. Подобные задания мы предлагаем подросткам на занятиях по художественной керамике. Например, предлагаем использовать нетрадиционные техники или материалы при выполнении творческих проектов. Также стимулирует воображение и фантазию воспитанников предложение использовать подручные материалы и инструменты в процессе создания керамических изделий (например, для создания необычных фактур). Такие задания относительно просты, но в развитии творческих способностей незаменимы, так как позволяют учащимся понять механизм создания художественного образа.

Актуальность развития творческой деятельности именно в подростковом возрасте обусловлена тем, что подросток стремится к решению максимально трудных для него задач. В связи с этим многократно возрастает степень влияния педагога на формирование личности, в частности, на формирование ее творческих способностей. Если педагог не ориентирован на творчество, то и от своих учеников он будет требовать только знаний репродуктивного уровня. У нетворческого учителя даже одарённые дети не смогут в полной мере реализовать свои возможности, более того, нередко менее способные ученики при его системе оценивания достигают более высоких успехов.

В процессе организации творческой деятельности на занятиях керамикой необходим гибкий подход со стороны педагога, направляющий подростка на принятие нестандартных решений. Гибкость педагога дополнительного

образования может проявляться как в подходе к учащемуся, так и в отношении к своему предмету, к подаче учебного материала, к определению методов и средств обучения. В процессе взаимодействия с подростками педагог должен поддерживать интуицию подростка, направлять его на дальнейший логический анализ выдвинутой идеи; создавать ситуации достижения успеха, поддерживать уверенность подростка в своих силах, нестандартный подход к решению задач. Также важна атмосфера взаимной поддержки, доброжелательности и сотворчества, а также опора на положительные эмоции (удивление, радость, симпатии, переживание успеха и т. п.). Необходимо всячески стимулировать стремление учащегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (как в больших, так и в частных вопросах). В этом может помочь использование методов, стимулирующих активность обучающихся, в частности, проблемных и исследовательских методов обучения, а также метода проектов.

Технология художественной керамики имеет свои относительные трудности и специфику изложения. На занятиях обучающиеся творческого объединения прослеживают весь процесс изготовления керамических изделий – от приготовления массы до обжига и декорирования изделий глазурями и ангобами. В ходе обучения педагог может применять различные методы и приемы: наглядные методы и приёмы (показ предмета, показ образца, показ способа действия, наблюдение, рассматривание предмета, сравнение объектов, выявление характерной цветовой гаммы); словесные методы и приемы (использование художественного слова, рассказ педагога, объяснение, уточнение, пояснение, вопросы, слова-названия цвета, развернутая словесная оценка, поощрение); практические методы (изготовление керамических изделий (включает несколько этапов: приготовление тестообразной массы, формовка изделия, нанесение декора, сушка, обжиг в печи); формование керамических изделий (осуществляют различными способами: пластическим формованием, литьем (с использованием гипсовых форм), прессованием,

горячим литьем под давлением, анализом произведений керамики); декорирование изделий из керамики (огневая патинировка в окислительной и восстановительной среде, тонирование и роспись изделия солями и кислотами металлов, взятыми в чистом виде или введенными в состав цветного ангоба, глазури, эмали); работа на гончарном круге; участие в выставках, конкурсах) [1].

Таким образом, в качестве основных педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования творческих способностей подростков в процессе обучения искусству керамики на занятиях творческого объединения учреждения дополнительного образования, можно выделить следующие:

- мотивация и стимулирование подростков на творческую деятельность в процессе обучения керамике;
- наличие специально организованной творческой среды на занятиях художественной керамикой;
- организация индивидуальной творческой деятельности подростков с применением различных методов и приемов обучения.

Модель организации процесса формирования творческих способностей подростков средствами керамики с учетом обозначенных выше педагогических условий мы реализуем в процессе обучения подростков по авторской программе «Керамическое чудо», которая содержит следующие блоки: теоретико-методологический (компоненты процесса формирования творческих способностей подростков), содержательный (компоненты реализации диагностического исследования – задачи, методы и планируемые результаты ее этапов); технологический (технология организации процесса формирования творческих способностей подростков, принципы, методы, средства и педагогические условия формирования творческих способностей подростков во взаимодействии с внешней средой), оценочный (диагностический

инструментарий для замера уровня сформированности творческих способностей подростков через его отдельные компоненты).

### Список литературы:

1. Бреусова Т.А., Власенко Т.К. Методические аспекты обучения детей основам керамики // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Таганрог, 20 апреля 2018 г. / Науч. ред. Карнаухова Т.И. – Таганрог: Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)», 2018. – С.402-407.
2. Палецкая Т.В. Формирование творческих способностей учащихся в процессе учебно-творческой деятельности. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – 198 с.
3. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий: способности и одаренность / Б.М. Теплов. – Москва // Хрестоматия по психологии: учебное пособие / сост. В.В. Мироненко; ред. А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1977. – С. 333–338.

**Грекова Аксана Реевна,**  
доцент кафедры «Дизайн».

**Качан Ирина Витальевна,**

*старший преподаватель кафедры «Дизайн».*

*Институт архитектуры и дизайна ФГАОУ ВО «Сибирский  
федеральный университет»,  
г. Красноярск, Россия.*

### СТИЛЬ В ИСКУССТВЕ ИЛИ НЕЧТО БОЛЬШЕЕ

Этимология слова «минимализм» идет от латинского «*minimum*», то есть наименьший. Энциклопедия культурологии трактует «минимализм» как художественное течение, исходящее из простоты форм, минимальных преобразований материала, монохромности, творческого аскетизма [1]. По



своей сути, минимализм является тенденцией, зародившейся в ответ на любовь человечества ко всему чрезмерному, вычурному, декоративному. Его появление можно назвать «прямой реакцией отрицания на излишне усложненные формы...» [4]. Особенно заметно это стало проявляться в первой половине XX века. Пропаганда простоты – вот новое главное направление, которому следовали тогда революционно настроенные художники. Они считали, что большое количество декора не делает жизнь (объект) красивее, а главное, комфортнее. «Интересная простота – это драгоценная вещь, которую сложнее всего достигнуть», – говорил известный немецкий архитектор, один из основоположников минимализма Людвиг Мис ван дер Роэ. И это утверждение и по сей день не берется никто оспорить. Идеи гармонии, ясности, порядка, чистоты – вот основы эстетической концепции, являющейся базой минимализма.

Первыми поклонниками стиля аскетизма и лаконичности стали достаточно обеспеченные люди. Будучи в состоянии приобрести любую понравившуюся им вещь, они имели возможность экспериментировать и рисковать в своих предпочтениях. Благодаря их мощной финансовой поддержке мы сейчас имеем возможность наслаждаться творчеством Геррит Ритвельда, Эль Лисицкого, Ле Корбюзье и др.

Итак, родившийся как течение в искусстве начала 20-го века, минимализм заставил о себе заговорить уже в 60-е годы прошлого столетия. Его парадигма нравилась не только художникам, архитекторам, но и музыкантам. Однако, если в визуальном искусстве внешним проявлением минимализма являются чувство меры, чистота и простота формы, сдержанность цвета, четкая функциональность, то в музыке он выражается в композиции, построенной на основе простейших модулей – паттернов (*pattern*) [3]. Паттерн может быть образован отдельным звуком, аккордом, интервалом, музыкальной фразой. Композиция строится на многократном повторении паттернов точно или с небольшими вариациями. Музыкальный минимализм, так же, как и

визуальный, отличается строгая простота выразительных средств и неприятие декоративной детализации [2]. Среди основоположников этого музыкального направления по праву называют британского композитора, критика Майкла Лоуренса Наймана и американского композитора, графика Джона Кейджа. В России минимализму отдали в свое время дань Владимир Мартынов, Николай Корндорф, Павел Карманов, Михаил Чекалин и др.

Если еще раз вернуться к минимализму как стилевому течению, то хочется отметить, что его уникальность заключается в том, со времени своего возникновения и по настоящее время он не только не теряет своих позиций, но приобретает все большую популярность. Сегодня, кроме искусства, он все больше и больше подчиняет себе такие сферы нашей жизни, как оформление пространства жилища, отдых, одежду.

Минимализм в искусстве костюма возникает как следствие процессов происходящих в начале XX века. Так, 20-е годы прошлого столетия стали временем больших перемен. Социальная адаптация женщин, их востребованность в производстве общественного продукта, борьба за свои права давали им возможность чувствовать себя все более независимыми. Новый образ жизни требовал и нового костюма. Художники-модельеры делали первые попытки освободить костюм от лишней мишуры. Упрощение костюма было не мимолетной прихотью, а общественной необходимостью. Яркий реформатор женского костюма, Коко Шанель стремилась освободить женщину от неудобства и зажимов, дать ей свободу для работы, передвижений, для выбора новых увлечений, а значит, и для самой жизни. Женщина становилась полноправным членом общества, а не декоративным элементом мужского мира. Создание функциональной одежды отвергало излишнюю декоративность и стремилось скрыть гендерное неравенство. Этот период можно определить как первый этап стремления к минимализму в костюме, девизом которого было «избавление от всего лишнего».



Рис. 1. Проект Музея Metropolitan о Коко Шанель  
 ([https://artsandculture.google.com/exhibit/7QKCy\\_v7yDpuIg](https://artsandculture.google.com/exhibit/7QKCy_v7yDpuIg))

Тенденция «освобождения» костюма от длины, сложного силуэта и перегруженных смыслов проявляется на протяжении всего 20-го века. Всплески женственности 50-х и сексуальных 80-х лишь обостряют в 90-е годы бум на потребность в практичности и стремлении к избавлению от излишеств.

В 90-е годы минимализм становится одним из самых модных и дорогих стилей в дизайне костюма, так как становится необходима статусная и функциональная одежда, демонстрирующая равенство мужскому костюму. Минималистические решения образов подразумевали высокое качество материалов, уникальное исполнение, отказ от чрезмерной детализации моделей и бизнес-подход к цвету: сдержанность в палитре, монохромность. Новые технологии производства материалов позволяли любоваться совершенством их структуры, экспериментировать с чистой формой, вести поиск технологичной конструкции. Минимализм становится базой бизнес среды, ведь строгость костюма и лаконичность декора – основные требования делового дресс-кода. Девиз «Лучше меньше, да лучше!» – кредо работы апологетов стиля минимализма в костюме, таких, как немецкий дизайнер Жиль Сандер (Jil Sander) и австриец Гельмут Ланг (Helmut Lang). Лозунг этого периода: «Минимализм – это дорого». В наши дни сторонниками концепции минимализма, помимо марок Jil Sander и Helmut Lang, являются многие известные бренды: Calvin Klein, DKNY, Peter Jensen, Celine, Cerruti, Maison Martin Margiela, Acne, 3.1 Phillip Lim, Costume National...



Рис.2. s/s 2011 Calvin Klein

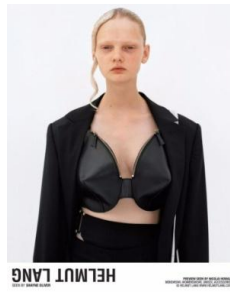
Рис. 3. s/s 2018  
Helmut Lang

Рис. 4. f/w 2015 Jil Sander,

Минимализм стал прямым продолжением промышленной революции.

В XXI веке ритм жизни ускоряется, жизнь глобализуется. Костюм становится проще, чтобы соответствовать мультизадачности образа все усложняющейся жизни. Четко прослеживается тренд на рациональные гардеробы, универсальные капсулы для любой ситуации, появляется тренд на униформу. Новой роскошью снова объявлен идеальный крой, простота линий, превосходное качество. Но теперь простота должна обладать уникальностью. «Все гениальное просто!»

Стремление создавать практичную, функциональную, но концептуально и технически безупречную одежду, наполняет

современный минимализм новыми глубокими контекстами. Концептом современного минимализма является фраза Дональда Джадда: «Простое выражение сложной мысли». Многие молодые марки выбирают концептуальный минимализм стержнем идеологии бренда. Студенты университетов, исследуя феномен минимализма, выбирают его способом творчества в своих коллекциях (рис. 5).



Рис. 5. Дипломный проект «RUNAWAY»

Скоробогатова Кристина, СФУ, ИАиД,  
кафедра Дизайн (костюм), 2017г.

(Источник: <https://fyrclothes.ru/diary12>)

Минимализм сегодня уже не просто стилевое решение в искусстве, сегодня – это тренд, целая жизненная философия. Порой мы устаем от насыщенного излишествами окружающего мира и стараемся ограничить свое пространство только нужными вещами, важными мыслями, делами. Посыл минималистического образа жизни как раз и заключается в отказе от всего лишнего, мелочного, неважного не только в окружающем вещественном мире, но и в нашем нематериальном мире. Сосредоточенность на главном заставляет нас не растрачивать себя по мелочам, а концентрироваться на основополагающем. Минимализм в повседневной жизни помогает самоорганизоваться, выделить приоритетные направления, цели, избавиться от ненужной повседневной суеты. При этом, чтобы научиться жить по принципу: «Меньше – значит больше» [1], нужно быть высокообразованным человеком, обладать высоким уровнем интеллекта. Возможно, поэтому среди минималистов немало успешных людей.

#### Список литературы

1. Де Стейл / А. Н. Шукурова // Григорьев – Динамика. – М.: Большая российская энциклопедия, 2007. – С. 580.
2. Катунян М.И. Минимализм // Большая российская энциклопедия. Т.20. – М., 2012, с. 371.
3. Поспелов П. Минимализм и репетитивная техника // Музыкальная академия. 1992. №4.
4. Ханон Ю. Минимализм до минимализма. (Этика в эстетике). [Культурно-историческое эссе на сайте Хронограф. URL: \[http://khanograf.ru/artel/\]](http://khanograf.ru/artel/)

**Киба Михаил Павлович,**  
кандидат архитектуры, доцент.  
*ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»,  
г. Сочи, Россия.*

## **МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СРЕДЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА ОСНОВЕ ОРНАМЕНТА**

В учебной практике подготовки дизайнеров нами выработано несколько методик, прививающих бережное отношение к орнаменту как особой организации композиции. Применение этого направления эстетизации формы объектов является древнейшим. Исследование, осуществленное А. Риглем, подчеркивает тот факт, что появление орнамента требовало от создателей большого художественного воображения [1, 48]. Процесс трансформации объемной натуральной формы в плоское, или уплощенное, изображение формирует изображение орнаментального модуля, а затем и метрического ряда любой протяженности и площади. Эта универсальная особенность «клонирования» модуля проявлялась в украшении архитектурных форм и предметов быта на протяжении множества веков.

С середины XVIII века перед общественностью стал вопрос кризиса культуры, который обозначился в связи с развитием техники. Многие традиционные художественные средства выразительности потеряли свою актуальность. Прежде всего, речь идет об орнаменте, в котором апологеты функционализма видели регрессивные формы художественного оформления вещей. Абстрактный формализм и идеи функциональной целесообразности вытеснили орнамент из практики индустриального производства. Как обстоит дело с ролью орнамента в средовом проектировании сегодня? Плюрализм проектных методик позволяет по-новому оценить этот вид художественной организации форм.

Однако и в XIX веке, когда встал вопрос о красоте технических форм и о включении техники в культуру, однозначно негативного отношения к орнаменту не существовало. Многие видели возможности его использования в

индустриальном искусстве. Анализируя полемику вокруг поиска методов эстетизации форм техники и строительных конструкций, можно выделить несколько путей, к которым пришли теоретики и практики в XIX веке. Так, Г. Земпер стремится найти способ получения художественно преобразенных форм [4, 16]. И здесь в первой части своей эмпирической теории (теории стиля) он указывает на важность декоративных структур, получивших художественно-образное выражение в форме какого-либо объекта. Как наиболее применяемая традиционная форма художественной организации, Земпером был упомянут орнамент. В процессе систематизации накопленного художественного языка прошлого Земпер указывал на возможность создавать новые по назначению объекты. Орнаменту в этом процессе отводилась не последняя роль, особенно в поиске гармонии между техникой и архитектурой.

Якоб фон Фальке в своем труде «Эстетика прикладного искусства» отмечал, что орнамент в ряду с другими закономерностями формообразования, должен развивать символическую структуру формы и может служить основой для стилизации новых технических устройств [4, 19]. По словам фон Фальке, орнамент выступает как высокохудожественная форма, и является примером того, как можно достигать желаемых результатов путем трансформации природных мотивов. «Стиль в орнаментальных искусствах – это процесс превращения природных форм в художественные», – писал фон Фальке [1, 20]. Задачи технического искусства он видел в выявлении всех видов взаимодействия между техникой, орнаментом и несущей конструкцией.

В подобном ряду взаимосвязей архитектура традиционно искала компромисс между орнаментом и несущей конструкцией. В своей публикации «Лексикон технических искусств» П. Кронвальд видит технический стиль как соответствие формы декору с учетом технических и функциональных требований [4, 20]. В связи с этим он не ограничивает применение орнаментальных мотивов по виду, исходя из позиций уместности.

Уолтер Крейн, последователь идей Уильяма Морриса, утверждал, что в допромышленные эпохи все предметно-пространственное окружение человека отвечало универсальным художественным закономерностям [2, 130].

Основными модулями были параметры человеческого тела и природных форм. С началом промышленного искусства эти основы были подорваны. В восстановлении связи «форма – декор» Крейн ведущую роль отводит орнаменту.

В работе Алоиза Ригля «Вопросы стиля. Основы истории орнаментики» указывается на то, что подлинная художественная способность человека проявляется в орнаменте гораздо ярче, чем в изобразительном искусстве. Доказывая этот тезис, Ригль освещает созидательную, преобразующую сторону художественной деятельности, в которой действуют свои гармонизирующие законы [1, 46]. Наблюдения Ригля позволяют ему сделать вывод о том, что в орнаменте человеком отражаются на практике универсальные композиционные принципы – ритм, симметрия, пропорция.

В индустриальном формообразовании второй половины XIX – начала XX веков возникает такое направление, как художественный китч [3, с. 90]. В его рамках повышение эстетических качеств выпускаемой продукции осуществлялось за счет примитивного украшательства. Истоки такого положения вещей Ганс Зедльмайр видит в стилистическом хаосе второй половины XIX века. В это время орнамент стал рассматриваться отдельно как самостоятельная декоративная художественная единица, в отрыве от пластического единства с формой, на которой он был размещен. Г. Зедльмайр писал, что орнамент может выражать духовные отношения и истинный контакт между людьми и вещами.

В учебном проектировании мы опираемся на инновационный принцип использования орнаментального модуля и его развития. В пространственных решениях мы отходим от традиционных принципов использования закономерностей орнаментальной композиции, которые проявляются в декорации несущих конструкций в архитектуре, обрамлений проемов и членений. На первом этапе нами используется преобразование орнаментальной композиции в техниках традиционного монументально-декоративного искусства (МДИ) (Рис. 1,а). В этом направлении ставится задача



трансформировать орнаментальный мотив, имитируя такие техники МДИ, как: сграффито, витраж, мозаика, роспись, рельеф (фактурные керамические изразцы, резьба по дереву и камню, теснение на коже и др.). Имитация каждой техники целиком зависит от характеристик материала, при помощи которого она создается.

Следующий этап – использование орнаментальной композиции в техниках МДИ в формировании целостных тектонических характеристик пространства интерьера (Рис. 1, б) при помощи вариаций одной орнаментальной композиции, трансформируемой в техниках МДИ, где единство формообразования является гармонизирующим условием.

Размещение орнаментальной композиции на фасаде скупого в архитектурном отношении решения сооружения может значительно расширить тектонические характеристики объекта, внести образные ассоциации (Рис. 1, в). На этом этапе может быть использован как регулярный орнаментальный строй, так и свободная трансформация в монохромном и полихромном решении. При этом логика пластического формообразования первичного элемента распространяется на все поле композиции (Рис. 2, а).

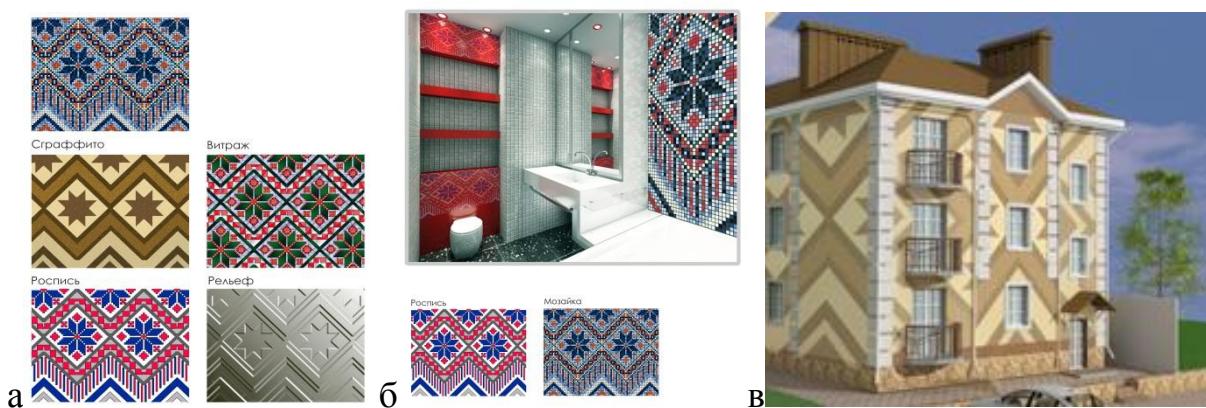


Рис. 1. а – преобразование орнаментальной композиции в техниках традиционного монументально-декоративного искусства; б – использование орнаментальной композиции в формировании пространства интерьера; в – преобразование орнаментальной композиции на фасаде сооружения.



Рис. 2. а – трансформация орнаментального мотива; б – организация средовой ситуации в ландшафте на основе орнамента; в – проектирование городского средового пространства.

Переход из плоского вида в объем является необходимым условием для преобразования плоских и развития пространственных композиций в городской среде (Рис. 2, б). В ряд решаемых задач входит разработка оригинальных ландшафтных композиций и оборудования. Закономерности построения орнаментального модуля и его развития вносят регулярные мотивы в создаваемую среду. Проектируемое средовое пространство может быть размещено в любой градостроительной ситуации: одно или несколько зданий с прилегающей территорией, пространство площади, улицы (Рис. 2, в).

Малые архитектурные формы, разработанные на основе орнаментального мотива, могут иметь несколько вариантов решений (Рис. 3). При моделировании объема малой формы предлагается использовать следующие виды решений:

1. Малая форма, в организации композиции которой преобладает плоский декор.
2. Малая форма, которая целиком строится на композиции объемов.



Рис. 3. Разработка малых форм на основе орнаментального мотива.

Предлагаемые к рассмотрению проектные методики являются частью подготовки дизайнеров среды. Они знакомят будущих проектировщиков с принципами гармонизации на основе орнамента, в котором композиционные принципы заложены на глубинном уровне. Природные закономерности построения орнамента, переходя в плоскость гибкой трансформации, могут создавать новые варианты дизайнерских решений.

### **Список литературы**

1. Арсланов В. Г. История западного искусствознания XX века: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 768 с.
2. Материалы по истории дизайна: Сб.-хрестоматия. – М., 1969. – 368 с.
3. Михайлов С. М. История дизайна. Том 1: Учеб. для вузов. – М.: Союз Дизайнеров России, 2002. – 270 с.
4. Теоретические концепции зарубежного дизайна. Том 1. – М.: ВНИИТЭ, 1992. – 122 с.

**Киба Ольга Владимировна,**  
старший преподаватель.  
*ФГБОУ ВО «Сочинский государственный  
университет», г. Сочи, Россия.*

## **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА ОСНОВЕ БИОФОРМЫ**

Реализуя опыт интеллектуального и материального развития, духовной культуры общества и мира в целом, архитектурно-дизайнерская деятельность в каждый период времени по-разному отражает представления о материальной среде, которая ему соответствует и является результатом архитектурно-дизайнерской деятельности.

Формирование предметно-пространственной среды как основная цель архитектурно-дизайнерской деятельности. Архитектурно-дизайнерское

проектирование, как непосредственный процесс разработки проектных решений, призвано решать задачи общества для удовлетворения его ведущих потребностей – в труде, быте, отдыхе, в развитии материальной и духовной культуры. Три блока знаний, соответствующих глубокому освоению профессии дизайнера, затрагивающих инженерно-технические, художественные, функционально-гуманитарные аспекты создания среды, реализуются в основном содержании архитектурно-дизайнерской деятельности – архитектурно-дизайнерском проектировании.



Рисунок 1. Интерьер Rosa London Gallery.  
арх. Заха Хадид



Рисунок 2. Интерьер Rosa London Gallery. арх. Заха Хадид

Создание сложного архитектурно-дизайнерского объекта предполагает изучение природы и использование её закономерностей, что отражается в мировой архитектуре. Например, концептуальный интерьер салона элитной сантехники в Лондоне, созданный Захой Хадид на основе капли воды (Rosa London Gallery) (рис.1, 2). Водная стихия протекает сквозь всё и связывает воедино интерьер с экстерьером. «Гигантские капли» объединяют зоны этой огромной территории. А также небоскрёб «Огурец», созданный по проекту известного архитектора Нормана Фостера. «Поворачивающийся торс» архитектора Сантьяго Калатравы – небоскрёб, созданный на основе мужского торса, и многие другие объекты мировой архитектуры.

Процесс проектирования архитектурно-дизайнерского объекта построен таким образом: от выявления первичных задач архитектурно-дизайнерского объекта, решения несложной плоскостной композиции до понимания функционирования архитектурно-дизайнерского объекта как сложной системы,

испытывающей влияние различных факторов и взаимодействующей с окружающей средой. Студентами Сочинского Государственного Университета был опробован этот метод.

Изучение последовательно охватывает весь комплекс проблем, возникающих при создании архитектурно-дизайнерского объекта и среды с постепенным усложнением рассматриваемых профессиональных вопросов. Вместе с тем, специфика архитектурно-дизайнерского мышления и особенности понимания любой архитектурно-дизайнерской задачи таковы, что не дают возможности четко прочертить границу между простым и сложным в архитектурно-дизайнерской деятельности и архитектурно-дизайнерском проектировании. Уровень осмысления любой творческой задачи зависит от таланта, опыта, знаний, трудолюбия дизайнера, умения видеть творческую задачу в контексте своего времени, духовных потребностей общества и перспектив его преобразования в современном мире.



Рис. 3. Стилизация и трансформация биоформы (мидия)

В живой природе целесообразность неотделима от общей гармоничности ее форм. Структура природной формы, цвет, фактура ее поверхностей – все подчинено единому замыслу, одной цели: оптимальному функционированию в данных условиях. В единстве содержания и формы образований живой природы, очевидно, кроется секрет их красоты.

Неповторимость природных форм, усиленная их цветовым решением, динамичность созданий живой природы – в этом заложена их способность эмоционально воздействовать на человека. Важной особенностью является гармония форм в живой природе. Неразрывная связь с окружающей средой отражается как в структуре ее созданий, так и в характере их окраски. Расположение прочного материала по линиям главных напряжений, образование ребер, складок и волн на поверхности визуально согласуются с нашим представлением о прочности и устойчивости конструкций. Элементы природных конструкций, работающие на растяжение или сжатие, легко воспринимаются при их рассмотрении. Благодаря этому мы называем природные конструкции тектоничными. Так как конструктивные системы в живой природе образуют определенную форму, создают объемно-пространственную структуру, можно сказать, что композиция природных форм обусловлена их содержанием, т. е. является смысловой. По ее особенностям можно судить о функциональной сущности формы. Понятие композиции в архитектуре гораздо шире, но ее смысловое значение является одной из важнейших ее характеристик. Средствами композиции выявляются функционально значимые объемы архитектурной формы, осуществляется соподчинение ее частей согласно их значимости и т. п. В достижении поставленной цели архитектор активно использует линии и цвет, в которых заключено потенциальное воздействие на человека. Так, продольные линии формы способны удлинить ее, усилить ее перспективу, вертикальные линии

придают архитектурной форме большую стройность и т. п. Малые архитектурные формы на основе биоформы.



Рис. 4. Малые архитектурные формы (мидия)

Понимание закономерностей создания архитектурно-дизайнерского объекта – сложный процесс, включающий овладение композиционно-художественными, гуманитарными, инженерно-техническими знаниями, позволяющими решать задачи архитектуры и дизайна, сформулированные в I в. Марком Витрувием Поллионом – «польза – прочность – красота».

#### Список литературы:

1. Рамсей Ч. Дж. Архитектурные графические стандарты [Текст]: Architectural graphic standards: Справочное издание / Рамсей Ч. Дж., Г. Р. Слипел; Науч. ред. Г.В. Есаулов; гл. ред. Дж. Р. Хоук; Американский институт архитекторов. – 10-изд. – М.: Архитектура-С, 2008. – 1088 с.: ил. – 6500-00

2. Стасюк Н. Г., Киселева Т. Ю., Орлова И. Г. Основы архитектурной композиции [Текст]: Учеб. пособие / Н. Г. Стасюк, Т. Ю. Киселева, И. Г. Орлова. – Изд. 2-е. – М.: Архитектура-С, 2003. – 96 с.
3. Рунге В.Ф. Эргономика в дизайне среды [Текст]: Учебное пособие / В. Ф. Рунге, Ю. П. Манусевич. - Рек. УМО. – М.: Архитектура-С, 2005. – 328 с.
4. Бесчастнов Н.П. Черно-белая графика [Текст]: Учеб. пос. / Н. П. Бесчастнов. – Рек. УМО. – М.: Владос, 2005. – 271 с.

**Коврик Оксана Александровна,**  
кандидат искусствоведения, доцент, заведующий  
кафедрой художественно-педагогического образования.  
*Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка.  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **МОБИЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: НАПРАВЛЕНИЕ ПОИСКОВ**

Такое модное сегодня определение и целое направление развития современной педагогической мысли как «мобильная образовательная среда», трактуемое, на наш взгляд, зачастую слишком широко и расплывчато, мы в данном сообщении склонны рассматривать непосредственно в контексте организации реального образовательного пространства с его конкретным предметным наполнением. В нем качество мобильности неизбежно приобретает свойства изменчивости, подвижности или же трансформируемости.

Среда – это пространство, наполненное веществом, то есть предметными формами, предназначенными для прямого тактильного взаимодействия с реципиентами. А что значит сегодня организовать предметно-пространственную среду? Это значит эстетически оформить и организовать,



или обеспечить, процессы и деятельность, в ней происходящие и разворачивающиеся, обозначив систему функций и наметив траектории перемещения в заданном пространстве. Ведь пространство осваивается человеком моторно, то есть физически, телом, в процессе непосредственного нахождения и перемещения в нем. И в отличие от ручных техник прошлого сегодня для его организации на помощь приходят передовые промышленные технологии и научные разработки, обработанные посредством средового или архитектурного дизайна. Мобильная среда – это, прежде всего, трансформируемое, или модифицируемое в данный конкретный момент в зависимости от конкретной потребности, преобразованной в функцию, пространство. Преобразование, или приспособление, пространства в зависимости от конкретной потребности и есть, на наш взгляд, проявление его мобильности. С данной позиции, вся современная архитектура, начиная от классиков модернизма, мобильна, так что провозглашенное новое оказывается хорошо забытым старым.

Организованное пространство задается архитектурной оболочкой, наиболее фундаментальной в системе искусственных оболочек, воздвигнутых человеком вокруг своего телесного естества, начиная от одежды до здания, для гармонизации взаимоотношений с окружающей, прежде всего, природной средой [1]. Ценнейшим свойством искусственно созданного пространства является безопасность. Оно не только упорядочено и обеспечено системой функций, но еще и противостоит миру живой природы как «освоенное, защищенное» – «дикому, опасному, хаотическому» миру. Однако сегодня для большинства жителей мегаполиса такой искусственно созданный мир, наполненный огромным разнообразием предметных форм, – это целостная система жизнеобеспечения, «вторая природа», заменившая собой первую. Это своего рода многосоставный буфер, не просто смягчающий «силу трения»

окружающей природной среды и ее давление на человека, но почти что начисто ее снимающий. Сегодня мы, жители мегаполисов, живем в окружении полностью искусственной среды, главными свойствами которой являются безопасность и управляемость, то есть предсказуемость и необходимость регулярной модификации. Ведь в отличие от мира природы эта среда сама не развивается, но подлежит искусственной трансформации. Для чего, собственно, и был придуман дизайн. А наполняющие ее предметы, вещи, помимо своего прямого функционального назначения, в котором зачастую видят их единственную ценность, – это, прежде всего, посредники в системе коммуникации между человеком и природой, человеком и социумом, человеком и другим человеком [2].

Сегодня, в юбилейный год празднования столетней годовщины открытия в г. Веймаре (Германия) БАУХАУЗа, первой европейской школы художественного проектирования (1919–1933), особенно приятно обратиться к наследию и творческому завещанию пионеров дизайна, утверждавших, что среда формирует человека так же, как и человек – среду. А это значит, что осознанно моделируя искусственно создаваемую среду жизнедеятельности человека, мы тем самым формируем человека будущего в его наиболее существенных заданных характеристиках.

С точки зрения Гештальт-подхода, человеческая экзистенция разворачивается на границе «человек-среда», в прямом контакте с окружающей средой (природной или искусственно созданной, культурной, как материальной, так и нематериальной, виртуальной, представленной пространством электронных киберсетей). Регулятором их взаимоотношений являются наши телесные ощущения и эмоциональные переживания, чувства. Ведь процесс осуществления человеческой жизни в значительной степени происходит бессознательно, посредством чувств и телесного опыта, жизни

тела, то есть вследствие и благодаря реализуемой человеком эмоциональной и физической активности. Активности, которая является прямым результатом и следствием контакта человека с окружающей его средой. Поэтому говоря «среда», мы имеем в виду определенным образом организованное и наполненное веществом, то есть предметными формами, пространство.

Что значит организовать пространство? Любое искусственно организованное пространство – это определенная Модель мира, выстроенная по образу и подобию мира реального или же исходя из некой воображаемой (идеальной, желаемой) его модели. Организовать пространство – это значит задать его конфигурацию, определить границы, масштаб, обозначить точки или каналы взаимодействия с внешним по отношению к нему миром (окна, двери), определить траектории перемещения в нем. Ведь масштаб, как и прочие искусственно задаваемые характеристики пространства, определяется числом людей, находящихся в нем, характером их занятий, длительностью их пребывания в нем, частотой перемещения, интенсивностью движения, наличием определенных коммуникативных каналов, связывающих мир внутри с миром снаружи, то есть интерьер с экстерьером. Ведь двигаться физически – это и значит жить с точки зрения организации пространства. Неподвижен покойник или бог, или царь, являющийся наместником бога. А живой человек физически активен, и его активность следует упорядочить, организовать, придать ей цель, смысл, ритмическую структуру.

Искусственно созданное пространство в первую очередь определяется своими границами, вертикальными и горизонтальными, то есть стенами, полом и потолком. Недаром архитектурная конструкция характеризуется тем способом, посредством которого соединяются вертикальное ограждение и горизонтальное покрытие. Если пол – это плоскость действия, перемещения в пространстве, то стены, как, впрочем, и потолок, – плоскости преимущественно

визуального восприятия. Именно внутренние границы пространства оказываются наиболее информативно маркируемыми.

Визуальная акцентуация пространственных границ – тема многовековая. Начиная с пещерных росписей палеолита, человечество наделяло места своего обитания повышенной информативностью. Древние египтяне в росписях гробниц сцены земной и загробной жизни своих владык соединяли миры земной и загробной жизни. Древние римляне украшали внутренние стены своих покоев росписями, напоминая имитацию нарядной мраморной кладки или же изображением уличных портиков, стремясь визуально «стереть» границы между миром внутренним и внешним, пространством частной жизни и социумом. Так что даже в домашнем кубикуле можно было почувствовать себя, как в открытом пространстве городского форума. Впрочем, форум ведь тоже искусственно созданное пространство внутри городского ансамбля.

Мастера барочной квадратуры XVII-XVIII веков в иллюзионистической живописи «раскрывали» своды и плафоны католических соборов, воочию демонстрируя чудо вселенской славы господней и стремясь напрямую соединить дух человека с открытыми небесами. Таким образом, средствами художественного синтеза реальная граница пространства визуально уничтожалась, «стиралась» перед взором смотрящего, демонстрируя единство и гармонию мира через слияние искусственного и естественного окружения.

Что является отличительным признаком образовательного пространства сегодня? В первую очередь, безопасность создаваемой в нем среды и ее повышенная информативность. Предлагаемые сегодня современные технологии для организации мобильной образовательной среды, такие как «умный пол» и «говорящие стены», во-первых, предназначены в большей степени для определенной категории пользователей: детей дошкольного и младшего школьного возраста. Во-вторых, они «заряжены» скорее на активное

развлечение, нежели собственно на образование и воспитание учащихся. Интенсивный поток льющейся на них максимально разнообразной информации не оставляет возможности на ее осмысление и отбор с точки зрения конкретных потребностей индивида. Это точное отражение информативно-пассивного способа существования современного человека в ситуации тотального господства масс-медиа. Но что и кого мы воспитываем, искусственно моделируя данную ситуацию в сфере образования? Индивидуума с лабильным мировоззрением, социальную марионетку?

Усиленная информативность современного образовательного пространства вкупе с интенсивностью подаваемой информации подразумевает, что информация должна буквально со всех сторон окружать человека, школьника, студента или взрослого. Однако опыт недавно проведенного на факультете эстетического образования научно-методического семинара, посвященного организации мобильной образовательной среды, продемонстрировал иные запросы заинтересованного сообщества. В качестве идеального средового обеспечения образовательного процесса одна часть принимавших в эксперименте увидела кресло, палатку, гамак, помещенные в свободной природной среде. Другая часть собравшихся предпочла закрытое, предназначенное для индивидуального пользования мини пространство типа кокона, или искусственной матки, уходя в которое на определенное время обучаемый призван максимально сконцентрироваться на решении индивидуальных учебных задач в обстановке тотальной защищенности. В то время как первая группа проявила тяготение к естественному природному окружению и минимальному физическому комфорту, обеспечивающим условия для здоровой приспособляемости к окружающей среде, для представителей второй группы оказался актуальным запрос на организацию безопасности учебного пространства на уровне воссоздания младенческого опыта жизни. И

это заставляет задуматься о том паническом страхе перед лицом окружающего мира, который испытывают сегодня многие люди.

Возникает вопрос: в чем же состоят цели и задачи организации передового современного образовательного пространства? Какие потребности оно призвано обеспечить? Какие качества человека будущего мы закладываем? К чему мы готовим наших воспитанников? К встрече с реальным миром, или же к осознанному бегству от него? К закреплению в искусственной изоляции и к подмене понятий: реальное/воображаемое? Большая проблема современной школы состоит в их неразличимости, в путанице между вымыслом и реальностью, между целями и средствами. Это происходит, когда контакт с окружающим миром недостаточен или отсутствует вовсе, а значит активность ученика осознанно тормозится или изначально затруднена. Классические способы визуальной акцентуации пространства минувших веков учили людей в большей степени умению жить в согласии с миром. Современные мобильные образовательные технологии, предлагаемые на рынке, направлены на разрыв с ним, на закрепление навыков игнорирования или противодействия ему, а также на противопоставление объективной реальности субъективному миру персональных фантазий и искусственно созданной фантастической среде.

#### **Список литературы:**

1. Арнхейм Р. Перцептуальный вызов в системе художественного образования: Новые очерки по психологии искусства: Сб. ст. Пер. с англ. – М.: Прометей, 1994. – С. 250–259
2. Байбурин А. К. Семиотические аспекты функционирования вещей // Этнографическое изучение знаковых средств культуры. Сб. ст. / Академия Наук СССР. Институт этнографии имени Н.Н. Миклухо-Маклая. Ленинградская часть. Отв. ред. А. С. Мыльников. – Л.: Наука, 1989. – С. 63–88

3. Габричевский А. Одежда и здание // Вопросы искусствознания. – 1994. – № 2-3. – С. 381–404
4. Фрейденберг О. М. Семантика архитектуры вертепного театра // Декоративное искусство СССР. – 1978. – № 2. – С. 41–44
5. Фрейденберг О. М. Семантика первой вещи // Декоративное искусство СССР. – 1976. – № 12. – С. 16–22

**Косырева Валентина Игоревна,**  
педагог дополнительного образования  
*МАУ ДО «Детская школа искусств»,*  
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный*  
*институт культуры», г. Пермь, Россия.*

### **ТЕМА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В КРЕСТЬЯНСКОЙ СЕМЬЕ В КАРТИНАХ РУССКИХ ХУДОЖНИКОВ XIX ВЕКА**

Изучая детский и материнский фольклор, воспитание и быт детей XIX – начала XX столетий, в ходе занятий фольклорного ансамбля и народного творчества учащиеся знакомятся с жизнью детей прошлого. Живопись русских художников, запечатлевших разные моменты крестьянской жизни, наиболее ярко и наглядно раскрывает эти стороны.

С давних времен к воспитанию детей в русских семьях подходили достаточно строго, но с огромной любовью. Носители народных традиций так говорили о детях: «Детки – радость! Мой-то, он мне богоданный, умолённый, такой-то желанный. С Божьей милостью, моя надёжа и укрепа», – Роза Павловна Рыжкова [2, 13].

С первых дней жизни ребенок окружен заботой матери, которая проявляется, например, в пении колыбельных песен для него. Байки, баюкальные песни, коты, баюшки – песни, адресованные младенцу, сопровождалась мерным покачиванием ребенка в колыбели (зыбке, люльке), которая прикреплялась к потолку таким образом, что при качании двигалась

снизу вверх. Считалось, что это способствует быстрому росту и развитию ребенка. «Перинки в люльке не было, на дно клали ячменную солому, а под головку мелкую стружечку и пелёнкой покрывали» [2, 131].

Картины, отражающие эти сюжеты, трепетны и полны нежности. Это «Колыбельная песня» Франца Рисса (ранее 1886), «Первенец» Ивана Пелевина (1888), «Няня» Михаила Игнатъева (до 1913), «Дети в избе» Константина Савицкого (1860-е) и «У люльки» («Больное дитя») Карла Лемоха (1875). На всех перечисленных картинах мы можем видеть, как выглядела традиционная колыбель, и, в целом, русская изба. При разучивании колыбельных песен на занятиях фольклорного ансамбля важно показать эти сюжеты учащимся для более полного погружения в тему.

Несмотря на тяжелую судьбу женщин на Руси, воспитание и развитие детей приносило огромное счастье. Так, первые шаги ребенка к матери запечатлены на одноименной картине Алексея Венецианова (нач. 1830-х). Похожий сюжет встречаем в картине Василия Максимова «У колыбели» (1860).

Часто, особенно в летнее время, родители много работали и заботы о малышах ложились на плечи старших детей, бабушек или нездоровых мужчин. Это изобразили и художники. Так появились картины «В избе» И. Пелевина (1885), где бабушка кормит младенца в люльке и «Слепой хозяин» Василия Максимова (1884), где ребенка кормит слепой отец. Хлопоты старшей сестры о малышах запечатлены в картине «Кормление ребенка» И. Пелевина (1890).

Заботы о детях не сводились только лишь к кормлению. Когда ребенок немного подрастал, взрослые развлекали его пестушками, потешками, играми на коленях, пели детям прибаутки и рассказывали сказки. Картины с такими сюжетами также есть в творчестве русских художников. К ним относятся «Родительская радость» К. Лемоха (1910), здесь запечатлены счастливые лица родителей, общающихся с ребенком; «Возвращение из города» Алексея Корзухина (1870), где отец раздает гостинцы детям. Дети постарше тоже любили слушать сказки, что отражено в картинах Н. Богданова-Бельского



«Новая сказка» (1891) и «Рассказы деда» (1881) Константина Маковского [3]. Для того, чтобы учащиеся школы искусств могли наглядно изучить, как исполняются пестушки, потешки и т. д., можно показать им вышеперечисленные картины.

Очень естественная, на наш взгляд, картина «Крестьянские дети» Владимира Маковского, где за оравой ребятишек глядит бабушка. На картине показано логичное деление на социальные группы: женщина и девочка постарше занимаются рукоделием; в центре – плачет маленький малыш, а рядом ребенок постарше закрывает уши; справа – группа мальчишек общаются между собой. Все дети бедно одеты, но никто от этого не страдает.

С самого детства из девочек растили помощниц, будущих хранительниц домашнего очага, они учились прясть, вышивать, помогали по дому и огороду, в поле, занимались с младшими братьями и сестрами; мальчиков приучали к труду, обучали различным промыслам: рыбалке, охоте, пахоте. Все дети с младшего возраста привыкали трудиться. Деятельность мальчишек, будущих мужчин запечатлена в картинах Иллариона Прянишникова «Дети на рыбалке» (1882), Николая Богданова-Бельского «Мальчишки ловят пескарей» и «На послеполуденной рыбалке» и на картинах Н. В. Маковского «Сенокос» (1873) и «Пастушки» (1904).

Крестьянские мальчишки часто трудились в мастерских в тяжелых условиях. В. Маковский показал это в картине «Свидание» (1883). На картине изображен мальчик, который с детских лет трудится в мастерской; расстроенная мать, которая пришла к нему на свидание, смотрит на своего голодного сына, поедающего с жадностью только что принесенный ею калач. О трудности крестьянской жизни детей громко говорит знаменитая картина «Тройка», написанная Василием Перовым (1866), где дети-ученики везут воду в мастерскую. Похожий сюжет встречаем в картине Н. Богданова-Бельского «Дети везут дрова зимой по снегу». Новые трагические страницы в теме социальной несправедливости, равнодушия капиталистического общества к

судьбам обездоленных детей раскрывает музыка композиторов XX века (к примеру, опера Х. Лахенмана «Девочка со спичками» по Г. Х. Андерсену [см. об этом: 4]).

В картине В. Маковского «Ткачиха с внучками» (1886), девочки наблюдают за работой бабушки, ведь вскоре им самим придется научиться непростому труду. На картине «У хаты» (1915) Фетода Сычкова запечатлены девочки, которые перематывают нитки с больших бабин. «Юная пряжа» (1870) изображена на картине Николая Дубовского.

Старшая сестра в традиционной культуре часто играла роль няньки. «Летом у себя дома обычно девочки нянчились с маленькими детьми. Пока старшие в поле да на огородах, они с дитём водились, как только расплечется, укачивали в зыбке» [2, 147]. Это изображено в картинах Николая Кошелёва «Утро в деревне» (1880-е), К. Лемоха «Сестрёнка» (1890), где юная девушка что-то шьет, а маленький ребенок, только проснувшись, наблюдает за сестрой, и на картине Харитона Платонова «Маленькая няня» (1880).

В свободное время любимым занятием детей были игры. Девочки играли в куклы, что отобразили художники: К. Лемох «Варька» (1893), А. Стрелковский «Девочка с куклой» (1871), В. Тропинин «Девочка с куклой» (1841), В. Голынский «Дети в лесу» (1890-е).

Мальчишки тоже играли. В. Маковский запечатлел народную игру в бабки в одноименной картине («Игра в бабки», 1870). Смысл игры заключается в ловкости бросания косточек («бабок»). Развлечения мальчишек также показаны в картинах «Птичьи враги» А. Корзухина, «Дети разоряют гнёзда в лесу» В. Васнецова [3] и «Играющие дети» Н. Богданова-Бельского (1909).

Одним из любимых видов досуга крестьянских детей была игра на народных музыкальных инструментах и пение песен. Чаще, мальчишки играли на инструментах, а девочки плясали или просто слушали, но иногда и сами играли. Ни одно народное гуляние не проходило без сопровождения музыкальных

инструментов, что также важно показать в ходе занятий фольклорного ансамбля и народного творчества.

«Мальчик с балалайкой» (1835) Петра Заболотского – наиболее ранняя картина, изображающая игру на балалайке. Здесь можно заметить, что форма балалайки напоминает другой народный инструмент – домру, что связано с неоднократным изменением конструкции инструмента. Необычная форма балалайки с широким и длинным грифом встречается в картине А. Лашина «Мальчик с балалайкой».

Почти все картины Н. Богданова-Бельского, посвященные теме игры на народных музыкальных инструментах, написаны на фоне природы, таким образом, подчеркивается как бы естественная среда бытования народных инструментов. Органично в сюжеты картин вплетаются образы деревьев, травы, полей. Игра на балалайке изображена в картинах «Виртуоз» (1891 год), «Талант и поклонник» (1910 г.), «Деревенские друзья» (1912) и др.

Ещё одним любимым инструментом русского народа были гусли. Н. Богданов-Бельский изобразил мальчишек, играющих на этом инструменте, в картинах «Юный музыкант» (1920-е) и «Концерт гусяров» («Весенняя репетиция»). В творчестве художника также есть картина, изображающая игру мальчика на гармошке («Веселая компания», 1920-е) и игру на цитре, струнном щипковом музыкальном инструменте («Игрок на цитре»).

Многих русских художников волновала тема детства крестьянских детей. Наблюдая за ними, мастера писали свои яркие, разнообразные картины. В результате знакомства учащихся на предметах фольклорного цикла с данными картинами происходит наиболее глубокое погружение в темы, связанные с судьбой крестьянских детей, их бытом и забавами. Учащиеся посредством изучения картин знакомятся с окружающим миром детей прошлых столетий, одеждой, предметами быта и взаимоотношениями с родными, близкими и друзьями.

### Список литературы:

1. Живопись, картины и художники – онлайн-музей Gallerix [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://gallerix.ru>.
2. Науменко Г.М. Этнография детства: сборник фольклорных и этнографических материалов. – М.: Российский союз любительских фольклорных ансамблей, Издательство Беловодье, 1998. – 390 с.: ил., нот.
3. Образы детей в живописи русских художников XIX века [Электронный ресурс] / Сайт: Живой журнал. Режим доступа: <https://anastgal.livejournal.com>.
4. Петрусева Н. А. Траектории: Лахенман, Адорно, Арто, Бодрийяр. 9 тезисов к интерпретации музыки Лахенмана / Н. А. Петрусева // Обсерватория культуры. – М.: Российская гос. библиотека. Информкультура, 2012, № 6. – С. 64-71.

**Красновская Наталья Владимировна**,  
член Союза художников РФ, старший преподаватель.

**Заинчковская М.В.**,  
студент.

*Инженерно-технологическая академия ФГБОУ ВО «Южный  
федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия.*

### МЕТОДИКА ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ МАКЕТА КНИГИ.

#### ДЭНИЕЛ КИЗ «ЦВЕТЫ ДЛЯ ЭЛДЖЕРНОНА»

Методическая цель данного дизайн-проекта – создание оригинал-макета книги американского писателя и филолога Дэниела Киза «Цветы для Элджернона», которая входит в программу обязательного чтения в современных американских школах. Это единственная история в жанре научной фантастики, автор которой был дважды награжден сначала за рассказ, а потом за роман с тем же названием, героем, сюжетом [1]. Эта фантастическая история обладает поразительной психологической силой и заставляет

задуматься над общечеловеческими вопросами нравственности: имеем ли мы право ставить друг над другом эксперименты, к каким результатам это может привести, и какую цену мы готовы заплатить за то, чтобы стать «самым умным»? А одиноким?

В 1966 году роман вышел в свет и был удостоен премии «Ньюбюла». Произведение экранизировалось 5 раз и несколько раз ставилось на сцене, но, несмотря на это, самому печатному изданию не было уделено должного внимания. Можно выделить несколько наиболее популярных примеров книг, изданных как в нашей стране, так и за рубежом. Самое часто встречающееся на полках книжных магазинов издание (издательство «Эксмо, Домино», формат: 76×100/32 (115×180 мм), переплет: мягкая обложка), но её эстетика весьма сомнительна: обложка не дает никакого намека на содержание книги (рис. 1). Более удачным дизайном обладает книга издательства «Эксмо» (рис. 2), выполненная в минималистическом стиле, однако, несмотря на нестандартную, в отличие от всех остальных аналогов, подачу, оформление самой книги (формат: 21x16.6x1.5; тип обложки: мягкая, бумажная) довольно скучное.



Рисунок 1. Обложка книги серии *Pocket Book*, 1972



Рисунок 2. Обложка издательства «Эксмо», 2014

Критический обзор всех найденных аналогов позволяет выстроить проектную деятельность по разработке дизайна и иллюстраций для книги «Цветы для Эджернона», а именно:

- необходимо использовать качественные материалы, чтобы повысить привлекательность книги;
- наибольшее внимание следует уделить иллюстративному материалу, чтобы выделить издание среди аналогичных, представленных на рынке;
- книга должна иметь нестандартную верстку и обложку;
- для успешного продвижения на рынке следует разработать сопутствующие рекламные продукты [2].

Поскольку произведение имеет стилистику личного дневника, формой книги принят блокнот (рис. 3), внешний вид которого не превосходит содержание книги, но, когда мы открываем правую часть, то перед нами предстает графический элемент в виде цветов, вводящий непосредственно в тему романа. Туда же вкладывается ручка для ведения дневниковых записей самонаблюдения. Верстка книги также соответствует дневниковым записям, в конце книге оставлено несколько пустых страниц, намекающих на некую недосказанность (рис. 4).



Рисунок 3. Обложка в развернутом виде



Рисунок 4. Обложка с ручкой в развернутом виде

Книга нуждается в развитии, прежде всего, в создании художественно-выразительных форм иллюстрирования, соответствующих запросам современного читателя [3]. Целью иллюстраций было усилить впечатление от книги путем создания образов героев. Удивило отсутствие иллюстраций в проанализированных аналогах, поэтому предлагаемые иллюстрации основаны исключительно на личных впечатлениях дизайнера, расставленных ключевых моментах и разработанной концепции дизайн-проекта.

Определившись с целевой аудиторией, можно приступить к изучению основных требований, предъявляемых данной возрастной группой. В основу композиции положено движение полос, которые дают ощущение клетки, олицетворяющей препятствия и разного рода ограничения: умственных способностей, финансового или должностного положения персонажей [3].

Иллюстрации не являются строго сюжетными, а изображают героев, которые, так или иначе, влияют на перевоплощение главного героя (рис. 5). Пространство изображения объединяется некой деталью, характерной для данного персонажа. Иллюстрации для книги выполнены вручную на бумаге с использованием акварельных красок, затем работы сканировались и обрабатывались в программе *Adobe Photoshop* (рис. 6, 7).



Рисунок 5. Эскизный поиск иллюстраций



Рисунок 6. Чарли Гордон в детстве



Рисунок 7. Чарли Гордон и Эджернон



Технология печати выбирается с учетом тиража. Цифровая печать книг рентабельна, если необходимо изготовление книг в количестве до 300 единиц, офсетная печать – для тиража более 1000 экз. Изготовление книг в твердом переплете получило большее распространение, так как книги получаются гораздо более функциональными и износостойкими [4].

Следующая ступень – печать книги. Отпечатанные листы формируют в тетради и скрепляют в единый блок клеем, нитками или проволокой. Далее из картона изготавливается переплетная крышка, которую можно покрыть ламинированной бумагой, бумвинилом, балакроном, тканью, кожей или синтетикой. Чтобы книга в твердом переплете легко раскрывалась, вдоль корешка у края обложки на специальной машине продавливают узкие полоски, т.е. выполняют «штриховку». Формат книги – 250×176 мм. Это достаточно распространенный и привычный формат для книг и личных дневников (рис. 8). Откидная часть фиксируется с помощью кнопки.

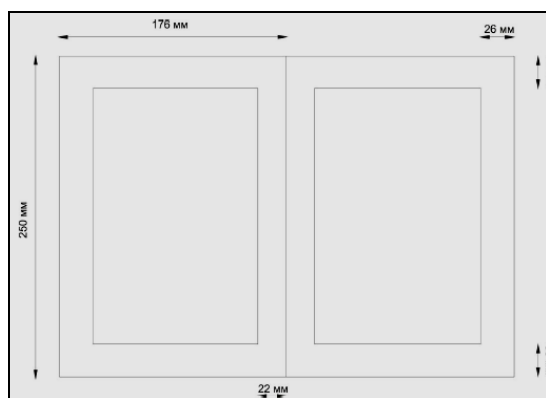


Рисунок 8. Модульная сетка разворота: поля и формат страниц

Набор текста производился в программе *Microsoft Word*, а затем текст был скопирован в *Adobe InDesign*, где уже происходила окончательная верстка. Шрифт для основного текста и заголовка – классический *Minion Pro*. Для обложки был выбран шрифт *Franklin Gothic Medium Cond*. Для книжного блока выбрана офсетная бумага 80 г/м<sup>2</sup>. При офсетной печати необходимо учитывать то, что разворот книги вмещается в формат А3, красочность 4+4, СМУК.

В дополнение к макету в качестве рекламной продукции были разработаны: плакат, буклет, CD-диск и коробка для диска.

#### **Список литературы:**

1. LiveLib [Электронный ресурс]. – <http://livelib.ru/book/1000440471/>.
2. Калашникова Т.Г., Барвенко В.И. Метод проектов в обучении дизайнеров как технология личностно-ориентированного образования // «Наука и современность». – 2015. – №37, ч.1. – С. 68–72.
3. Д. Шервин. Креативная мастерская: 80 творческих задач дизайнера / Пер. с англ. С. Силинской. – СПб.: Питер, 2013. – 240 с.
4. Красновская Н.И., Корецкая С.С., Самарская М.Н. Дизайн детской книги «Царица – серая утица» // Проблемы современной науки. – 2015, – №20. – С. 71–78.

**Ли Валерий Георгиевич,**  
доктор технических наук, доцент.

**Голда Юлия Борисовна,**  
студент.

*Инженерно-технологическая академия ФГБОУ ВО «Южный  
федеральный университет», г.Ростов-на-Дону, Россия.*

### **МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ ЭЛЕМЕНТОВ ГРАФИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФЕСТИВАЛЯ ДЕТСКОГО РИСУНКА**

Графический дизайн называют искусством, при помощи которого проектируются различные объекты. Наилучшей формой проявления индивидуального художественного творчества студентов – графических дизайнеров является курсовое проектирование [1]. Рассмотрим методику учебного дизайн-проектирования на примере разработки графического сопровождения VIII Международного фестиваля (биеннале) детского рисунка под девизом «А.П. Чехов и герои его произведений». Целью проведения мероприятия является формирование и поддержание устойчивого интереса к творческому наследию А.П. Чехова у детей и юношества разных стран через изобразительное и декоративно-прикладное творчество.

Целью данной работы является создание целостного графического оформления фестиваля, системы визуальных коммуникаций по городу и месту проведения фестиваля и четкое определение стилистического оформления проводимого фестиваля. В соответствии с целью сформулированы следующие задачи:

- изучить графический образ, представить классификацию, основные задачи, выявив особенности для продвижения детского биеннале;
- собрать информацию и проанализировать существующие графические образы детских фестивалей рисунка;
- на основе исследования разработать графическое сопровождение биеннале, которое удовлетворит потребности целевой аудитории.

Выполнение работы можно разделить на следующие этапы:

- сбор фактических материалов о мероприятии;
- поиск и анализ аналогов;
- составление структуры графического сопровождения мероприятия;
- разработка и анализ главного имиджевого элемента – логотипа;
- разработка сопутствующих графических рекламных продуктов;
- художественный и маркетинговый анализ результатов проектирования.

В ходе проведенных поисков были проанализированы три фестиваля детского рисунка. Логотип Московской биеннале (рис 1) следует оценить, как несущий очень необычный сложный шрифт, насыщенное яркое оформление, целостность логотипа, эффектное цветосочетание [2].

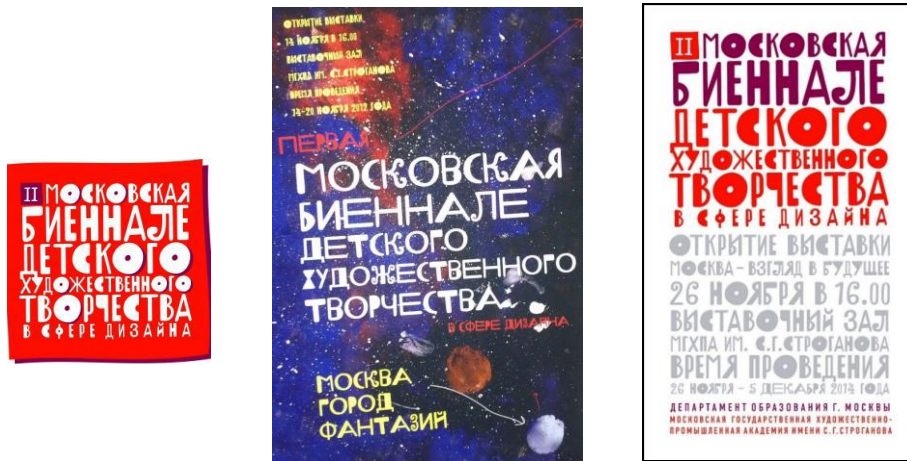


Рисунок 1. Логотип и афиша Московской биеннале

Логотип первой Международной петербургской биеннале творчества детей и молодежи «Буква. Слово. Книга» правомерно отнести к сложным по своей структуре, включающим очень много деталей, что затрудняет восприятие, неоправданно сложен авторский шрифт, перегружена цветовая гамма (рис 2).

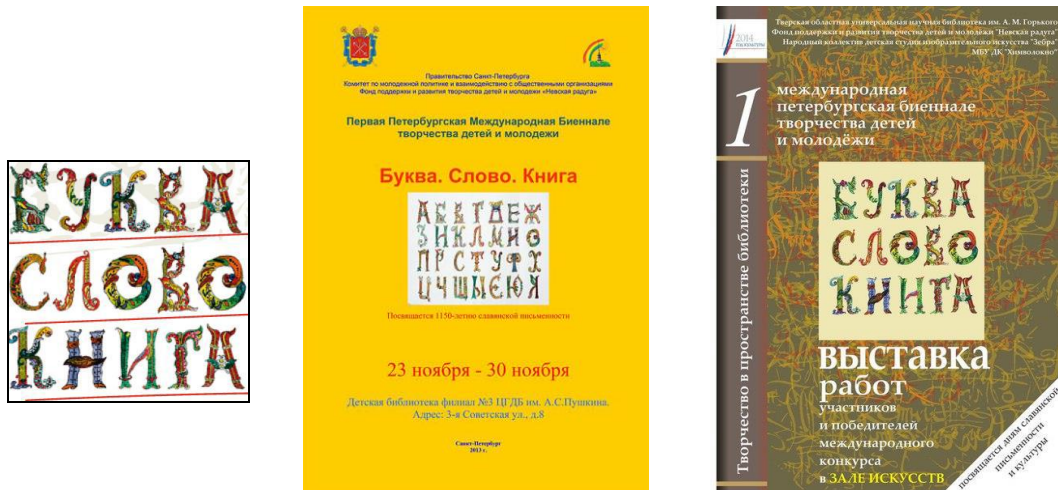


Рисунок 2. Логотип и плакаты Петербургской биеннале

Третий аналог – V Международная биеннале детских рисунков под тематическим названием «Радости Ташкента». Логотип очень яркий, с множеством деталей, несет в себе много информации, по форме, модульно взятой в окружность, обеспечивает целостность (рис. 3).



Рисунок 3. Афиша биеннале «Радости Ташкента»

При формировании концепции фирменного стиля фестиваля особое внимание должно уделяться созданию логотипа. Назначение логотипа – донести до целевой аудитории главную идею мероприятия, при этом он должен выполнять и такие обязательные функции, как: отличительная и ассоциативная; защитная и гарантийная; эстетическая и рекламная [3].

Эскизы рисовались как от руки, так и в графических программах (рис. 4, 5).



Рисунок 4. Поиски логотипа с портретом А.П. Чехова



Рисунок 5. Поиски логотипа на основе эмблемы

Используются яркие, сочные цвета. Упрощены детали. Графическая часть представленных логотипов различна, от стилизованного изображения катушек ниток до имитации плетения ткани. Критический художественный анализ привел к окончательному варианту (рис. 6).



Рисунок 6. Окончательный вариант логотипа фестиваля

Данный логотип символизирует мир и полет фантазии, который стимулируется данным проектом у детей. Цветовая гамма отвечает задачам логотипа – жизнерадостность и позитивное отношение к художественному творчеству.

Основным рекламным продуктом мероприятия является афиша, – графический рекламоноситель. В отличие от плаката, афиши обычно анонсируют грядущие события. На рис. 7 представлены два варианта афиш фестиваля.



Рисунок 7. Афиши фестиваля детского художественного творчества

Помимо представленных элементов фирменного стиля и наружной рекламы мероприятия разработаны также дизайны таких атрибутов, как: бейджи для организаторов и волонтеров; фирменные майки; сити-форматы; альбомы для рисования; пакеты; флажки; дипломы и сертификаты участников; каталог работ участников фестиваля. На рис. 8 представлен макет разворота каталога.

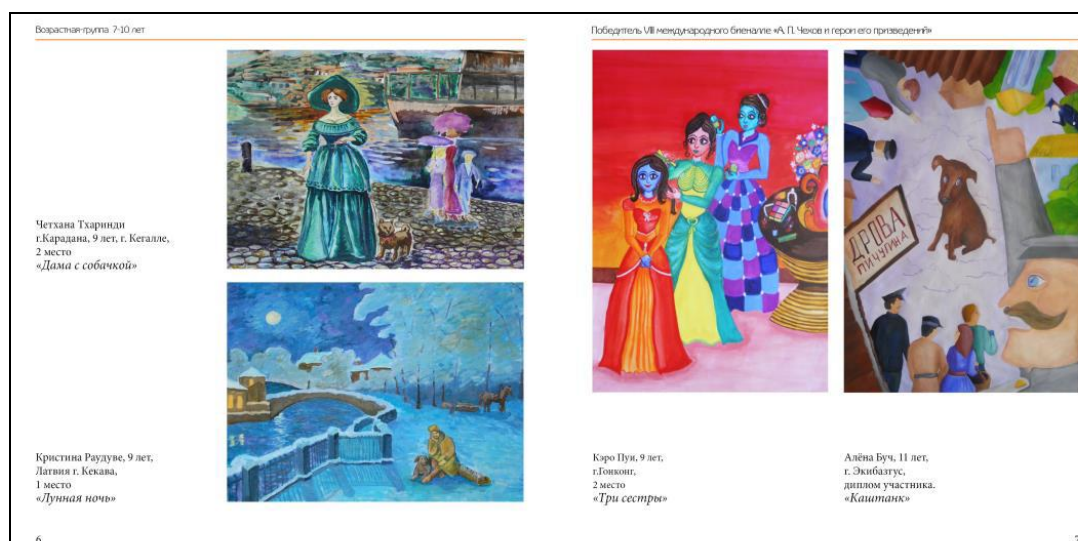


Рис. 8. Макет разворота каталога

### Список литературы:

1. Калашникова Т.Г., Барвенко В.И. Графический дизайн: разработка графического сопровождения мероприятия // Проблемы современной науки. – 2015, – №20. – С.54-64.
2. Ученова В.В., Старых Н.В. История рекламы. – Москва: СПб., 2003. – 261 с.
3. Эйри Д. Логотип и фирменный стиль. Руководство дизайнера. 2-е изд. / Пер. с англ. В. Шрага, Л. Родионова. – СПб: Питер, 2016. – 224 с.

**Лимарева Анна Александровна,**  
ведущий библиотекарь сектора  
информационной поддержки образования.  
*МБУК РО Ростовская-на-Дону городская централизованная  
библиотечная система «Центральная городская детская  
библиотека имени В.И. Ленина»,  
г.Ростов-на-Дону, Россия.*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ НА БАЗЕ МУНИЦИПАЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ: ЦИКЛ ЗАНЯТИЙ ПО ДЕКОРАТИВНОМУ РИСОВАНИЮ «СКЕТЧИНГ ПО-РУССКИ»**

В настоящее время детская библиотека идет нога в ногу со школой в вопросах организации досуга учащихся, являясь одним из активных участников внеурочной деятельности. С одной стороны, основной функцией библиотек по-прежнему остается культурно-просветительская деятельность в таких сферах, как патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, экологическое, правовое воспитание, профориентация и т. д. С другой стороны, в их повседневной деятельности возрастающее значение приобретает организация клубов и кружков для читателей.

У детей, посещающих библиотеки, на протяжении последних лет наблюдается устойчивый интерес к художественной деятельности, особенно к декоративно-прикладному творчеству. В связи с этим в летнее время на базе многих муниципальных детских библиотек Ростова-на-Дону функционируют те или иные кружки. В частности, в Центральной городской детской библиотеке имени В.И. Ленина в рамках творческого объединения «Город мастеров» в прошлом году проходили занятия в кружках «Мастерская бумажных фантазий» (работа с бумагой в различных техниках), «Юные мастерицы» (вязание крючком и спицами) и «Пластилиновая ворона» (лепка из пластилина). Однако в целом спрос на подобного рода развивающие занятия сохранялся на протяжении всего года. В связи с вышесказанным возникла



необходимость разработки цикла культурно-массовых мероприятий по эстетическому развитию детей 6-10 лет.

Объявление губернатором Ростовской области В.Ю. Голубевым 2019 года Годом народного творчества на Дону натолкнуло нас на идею цикла занятий по декоративному рисованию под названием «Скетчинг по-русски».

Данный цикл включает в себя 6 мастер-классов, каждый из которых посвящен знакомству с одним из видов русской художественной росписи: «Мезенские лошадки», «Пермогорский Сирин», «Дымковская игрушка», «Городецкие птички», «Хохломской петушок» и «Гжельский букет». Все занятия построены аналогичным образом и сводятся к тому, что дети создают в современной популярной технике быстрого рисунка декоративную композицию по мотивам традиционной русской росписи.

Основными целями занятий являются популяризация народного творчества в России и знакомство с технологией создания декоративных изображений в русской художественной росписи.

При проведении занятий планируется решить следующие задачи:

– обучающие: познакомить детей с историей возникновения различных видов русской художественной росписи; раскрыть технологию выполнения основных элементов той или иной росписи; дать представление о декоративной композиции; помочь освоить элементарные приемы рисования маркером и гелевой ручкой;

– воспитательные: воспитать в детях чувство прекрасного; привить любовь к традициям народного искусства; воспитать чувство гордости за культуру своей страны;

– развивающие: развить образное мышление, творческие способности, эстетический и художественный вкус; содействовать формированию всесторонне развитой личности.

Занятия цикла «Скетчинг по-русски» проводятся 1 раз в месяц по воскресеньям для разновозрастной группы в составе от 8 до 14 человек. В

качестве формы занятия определен мастер-класс продолжительностью 1 час. Форма организации работы – индивидуальная. Тип занятий – комбинированный. В ходе мастер-классов используются следующие методы обучения: словесный, наглядно-демонстрационный, объяснительно-иллюстративный и репродуктивный.

Материально-техническое оснащение библиотеки позволяет активно задействовать при проведении занятий персональный компьютер, проектор и экран. Благодаря этому каждый мастер-класс сопровождается демонстрацией электронной презентации, иллюстрирующей рассказ преподавателя о том или ином виде русской художественной росписи. Для участников занятий необходимыми материалами и инструментами являются акварельная бумага, цветные маркеры (либо фломастеры), черная и белая гелевые ручки, простой карандаш, ластик.

План каждого мастер-класса включает в себя 4 основных этапа: организационный, изучения теоретического материала, практической работы, подведения итогов.

На организационном этапе происходит приветствие с последующим знакомством с участниками мастер-класса, так как состав группы не является постоянным. Затем осуществляется проверка наличия у детей необходимых инструментов и материалов. В случае отсутствия им раздаются недостающие маркеры или ручки. После этого следует сообщение участникам мастер-класса цели и задач текущего занятия.

Этап изучения теоретического материала в среднем составляет 15-20% от общей продолжительности занятия. В ходе него дети прослушивают рассказ преподавателя, сопровождаемый демонстрацией слайдов электронной презентации.

Далее следует основная часть занятия – этап практической работы. Участники мастер-класса наблюдают очередность действий преподавателя при

создании той или иной декоративной композиции, а затем приступают к самостоятельной работе.

Каждое занятие завершается подведением итогов. Этот этап включает короткое обсуждение работ участников мастер-класса, анонс темы следующего мастер-класса, уборку рабочих мест и прощание.

В целом предполагается, что цикл занятий по декоративному рисованию «Скетчинг по-русски» будет способствовать активизации творческого потенциала детей, посещающих библиотеку, и раскрытию их художественных способностей. Надеемся, что некоторые из наших читателей после участия в подобных мероприятиях всерьез задумаются о получении дополнительного художественного образования.

#### **Список литературы:**

1. Навигатор по организации внеурочной деятельности / Авт.-сост. Н.В. Кулдашова. – Волгоград: Учитель. – 141 с.
2. Олесина Е.П. Художественное образование как основа развития культуры личности // Педагогика искусства. – 2014. – № 3.; URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/hudozhestvennoe-obrazovanie-kak-osnova-razvitiya-kultury-lichnosti> (дата обращения: 12.03.2019).
3. Проектирование и анализ учебного занятия в системе дополнительного образования детей / Авт.-сост. Л.Б. Малыгина. – Волгоград: Учитель, 2016. – 171 с.
4. Рахимбаева И.Э. Художественное образование в современном мире и перспективы его развития // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27924> (дата обращения: 12.03.2019).

**Лупандина Елена Александровна,**  
старший преподаватель кафедры  
художественно-эстетического воспитания.  
*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный  
педагогический университет», г. Оренбург, Россия.*

## **РОЛЬ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА ОРЕНБУРЖЬЯ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В современном российском образовании проблема эстетического воспитания личности является одной из приоритетных. Современному поколению весьма трудно оценить эстетическую красоту того или иного произведения, поскольку само понятие эстетики в современном обществе утратило свое значение, уступив место практичности и доступности [7]. Подрастающее поколение перенасыщено различного рода произведениями современного искусства сомнительного содержания. Единственный критерий, по которому сейчас определяется ценность какого-либо художественного произведения, зачастую является его рыночная стоимость.

Искусство является действенным средством эстетического воспитания, главная цель которого – научить человека понимать и ценить прекрасное, чувственно воспринимать его проявления в жизни и в искусстве, отражать свои представления в продуктах своей деятельности [3].

Эстетическое воспитание тесно связано с разными видами искусства, в том числе и с декоративно-прикладным, которое способно оказать не только эстетическое, но эмоциональное воздействие на личность. Историческая память, преемственность поколений сохраняется именно в народном декоративно-прикладном искусстве. Данная проблема разработана достаточно полно в работах Кузина В.С. [5], Неменского, Б.М. [9], Некрасовой М.А. [8] и многих других.

Категория «эстетическое воспитание» органично связана с дефиницией «эстетика», характеризующей науку о прекрасном. Поскольку эстетическое воспитание тесно связано с искусством, то его содержание должно быть направленно на изучение и приобщение младших школьников к многообразной палитре художественного творчества, реализуемой в процессе таких учебных предметов, как музыка, мировая художественная культура, изобразительное искусство [6].

В связи с небольшим количеством часов изобразительного искусства, отводимых на изучение предмета в рамках школьной программы, воспитательный потенциал предмета «Изобразительное искусство» остается нереализованным в полной мере. Поэтому проблема эстетического воспитания младших школьников средствами изобразительного искусства является особенно актуальной.

Известный методист Н.М. Сокольникова отводит урокам изобразительного искусства первостепенную роль в эстетическом воспитании младших школьников, в развитии знаний учащихся об окружающем мире, представлений о безобразном и прекрасном в повседневной жизни и искусстве [10].

Изучение декоративно-прикладного искусства такого поликультурного региона, как Оренбургская область, может быть рассмотрено как эффективное средство эстетического воспитания младших школьников. Освоение искусства родного края как мира целостной культуры помогает воспитать в душе человека чувство патриотизма, способствует осознанию преемственности поколений [1].

Учитывая содержание Региональной Программы развития воспитательной компоненты в общеобразовательных организациях Оренбургской области, имеющей такие существенные отличия, как концептуально-методологическое осмысление особенностей воспитательной деятельности, учитывающей специфику культурно-образовательного контекста

Оренбуржья; содержательное наполнение, имеющее инвариантную и вариативную части, позволяющие разрабатывать Программы воспитания и социализации, обучающихся на разных уровнях (муниципальном, школьном, классном) с учетом сложившихся традиций и социально-педагогических условий [2], мы предлагаем включить в содержание учебной и внеурочной деятельности изучение декоративно-прикладного искусства Оренбуржья, отражающее российский образовательный контекст и национально-региональную специфику социокультурного пространства Оренбуржья.

Оренбургский край, который расположен на стыке двух частей света – Европы и Азии, богат уникальными талантливыми людьми разных национальностей, благополучно веками соседствующих друг с другом на нашей земле, ставшей для них родным домом. Изучение художественных промыслов и ремесел Оренбургской области способствует сохранению и развитию традиций, обычаев и обрядов национальностей, проживающих на территории Оренбуржья. Веками сложившиеся культурные традиции народов, населяющих Оренбургские земли, оставили свой отпечаток на декоративно-прикладном искусстве Оренбургской области.

Одним из наиболее известных видов декоративно-прикладного искусства Оренбургской области является *Оренбургский пуховой платок*. Знакомство с данным видом народного декоративно-прикладного искусства можно провести в виде классного часа или урока, на котором детям откроется история происхождения платка, может быть показана схема вязания платка, приглашены пуховязальщицы. В качестве итогового продукта художественно-творческой деятельности на уроке изобразительного искусства или во внеурочной деятельности может выступать узор, придуманный ребенком на альбомном листе.

В последующем учителем может быть предложена углубленная работа по изучению истории Оренбургского пухового платка. Выполнение исследовательских заданий по сбору фактов, касающихся создания пухового

платка, сравнение пуховязального промысла с другими видами декоративно-прикладного искусства активизируют восприятие, делают его более глубоким и полным, порождают устойчивый интерес к изучению культуры родного края, формирует у детей с чувство прекрасного и его воплощение в декоративно-прикладном искусстве Оренбургского края [4].

Известной степенью популярности обладает *глиняная игрушка* из г. Акбулак Оренбургской области. Особенностью творчества акбулакских мастеров является то, что игрушки не схожи между собой, каждое изделие выполнено различными способами лепки и декорирования. Творчество акбулакских мастеров пока не зарегистрировано как «промысел», где необходима «единая технология» изготовления игрушки, но работа в этом направлении уже ведется. С помощью знакомства с глиняной игрушкой дети открывают для себя культуру общения народа с первых дней жизни ребенка. А также накапливают целостное представление о жизни народа, его культурном воплощении в декоративно-прикладном искусстве.

Знакомство с декоративно-прикладным искусством Оренбуржья возможно, как в условиях урочной, так и внеурочной деятельности. Именно внеклассная и внешкольная работа дают детям реальную возможность познакомиться с декоративно-прикладным искусством региона. Одной из форм внеклассной работы может быть экскурсия в музей Изобразительного искусства г. Оренбурга.

В музее изобразительных искусств представлены почти все художественные промыслы Оренбургского края, среди них – уникальная коллекция всемирно известного оренбургского пухового платка (шали и ажурные паутинки). Также в музее представлены расписные жостовские подносы, матрешки, деревянная утварь, дымковские игрушки, акбулакская глиняная игрушка, предметы старинного быта, одежда. Особенностью экскурсии в музей является обширное эмоциональное воздействие на учащихся, которое позволяет им воочию познакомиться с величайшими

образцами декоративно-прикладного искусства, как Оренбургского края, так и России, тем самым наглядно формируя эстетические представления о прекрасном.

Таким образом, в ходе знакомства с декоративно-прикладным искусством региона происходит формирование эстетических чувств, которые помогают учащимся во всей полноте воспринимать произведения искусства, на основе которых формируется ценностное отношение к миру. Живое общение с декоративно-прикладным искусством помогает школьникам воспринимать красоту окружающего мира, осознавать себя как его частицу, развивает способность к переживанию и сопереживанию. Используя различные формы обучения, в частности, беседы, рассказы, легенды о происхождении образцов декоративно-прикладного искусства, его видовых особенностях, учитель знакомит учащихся с историей и культурой своего региона, воспитывает историческую память, любовь к Родине, развивает чувство патриотизма, и, самое главное, позволяет сформировать эстетические представления о мире, чувство прекрасного.

#### **Список литературы:**

1. Белов М.С. Исчезающие художественные промыслы России: инновации из прошлого // Формирование культурно-продуктивной личности в меняющейся социокультурной ситуации: Монография : в 2 т. Т. 2.- МГПИ им. М.Е. Евсевьева. – Саранск, 2011. – С. 165–184.
2. Буева И.И. Региональная программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных организациях Оренбургской области/ авт. кол. И. И. Буева, А. Н. Моисеева, Ю. А. Складенко; рук. проекта Г. И. Сафонова; М. Н. Крухмалева. – Оренбург: ООДТДМ, 2014. – 68 с.
3. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – Серия: Стандарты второго поколения. – 24 с.



4. Жданова Л.У. Декоративно-прикладное искусство: учеб-метод. Пособие для студентов, очного и заочного отделения, обучающихся по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» / Авт.-сост. Л.М. Александрова, Л.У. Жданова – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2015. – 96 с.
5. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах. – М.: Просвещение, 1984. – 318 с.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М.: Юрайт, 1998. – 284 с
7. Мамедова И. М. Эстетическое воспитание школьников // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 790-792. – URL <https://moluch.ru/archive/61/9060/> (дата обращения: 06.12.2018).
8. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры: теория и практика / М. А. Некрасова. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – 343 с.
9. Неменский Б.М. Изобразительное искусство. Методическое пособие / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 2010. – 192 с.
10. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. 2-е издание. – М.: Просвещение, 1980. – 239 с.

**Мех Анна Витальевна,**  
студентка кафедры ИГиКД  
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*  
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,*  
*г. Таганрог, Россия.*

## **РАЗРАБОТКА И СОЗДАНИЕ ФИРМЕННОГО СТИЛЯ ДЛЯ ТИ ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА (ФИЛИАЛ «РГЭУ (РИНХ)»)**

В настоящее время большинство абитуриентов определяют с будущей профессией только в течение последнего года обучения в школе, уже накануне поступления в вуз или колледж. Эта большая ответственность ложится на

плечи молодых людей, которые совсем не знакомы с тем, какие возможности перед ними открываются. Самым частым исходом такой ситуации является то, что школьники поступают на специальность, которая им не подходит и в которой они, в конце концов, разочаровываются. В итоге, рынок труда переполнен немотивированными и малоквалифицированными кадрами. Исправить данную ситуацию может более тесное взаимодействие школ, вузов и предприятий, а также ранняя профориентация детей.

Каждый вуз устраивает Дни открытых дверей, которые являются необходимым инструментом в ознакомлении абитуриентов с его научной деятельностью. Но мало кто задумывается о том, какую важную роль для вузов играет фирменный стиль.

В г. Таганроге существуют и активно развиваются престижные вузы (ИТА ЮФУ, ТИ имени А. П. Чехова, ТИУЭ), которые готовят высококвалифицированных специалистов. Эти учебные заведения малоизвестны из-за отсутствия фирменного стиля. Ведь именно айдентика является лицом компании на рынке. Госуниверситету вдвойне важно иметь качественный фирменный стиль: у него подавляющая доля рынка, и он является лицом страны на мировой арене.

До этого у вуза был только логотип, который ни разу не был изменен. Отсутствие узнаваемого стиля – проблема многих российских госуниверситетов, которые остановились на традиционном гербе. Приятную и продуманную айдентику можно встретить, в основном, в частных учреждениях.

В исследовательской работе мы основывались на следующих принципах:

- сохранить образ А.П. Чехова как устоявшийся символа вуза;
- создать лаконичную и презентабельную айдентику, соответствующую международному уровню.

Задачи, которые предстоит воплотить в реальность:

- разработать фирменный знак вуза (логотип);
- разработать фирменный бланк, конверт и блокнот;

- разработать фирменную визитную карточку;
- разработать сувенирную продукцию вуза (ручки, кружки, футболки).

Сложность в создании айдентики госвузов – их история. Государственным учреждениям редко бывает меньше пятидесяти лет. А значит при создании фирменного стиля следует опираться на устоявшиеся образы, чтобы не потерять узнаваемость и не обесценить историю. Образ должен верно передавать имидж университета: строгий, классический, постоянно развивающийся вуз. И соответствовать мировым тенденциям – упрощению и адаптивности. Таганрогский педагогический институт – высшее образовательное учреждение, реализующее профессиональные образовательные программы высшего, послевузовского и дополнительного образования. В 2020 году институту исполнится 65 лет.

Целевая аудитория университета делится на две большие группы. При создании фирменного стиля важно, чтобы он:

1. нравился абитуриентам и студентам (кружки, ручки, футболки);
2. был строгим, стильным и презентабельным для преподавательского и руководящего состава – взрослых, серьезных и солидных людей (визитки, официальные бланки).

Наиболее трудоемкая работа предстоит в создании логотипа. Как уже упоминалось ранее, главной задачей в создании логотипа является сохранение устоявшегося образа А. П. Чехова, который не хотелось бы убирать на задний план. Основная тенденция – упрощение и адаптивность. Символ должен быть изящным, лаконичным и с удобством применяться на разных носителях. Вдохновляющим примером успешного ребрендинга международных университетов и колледжей может служить, например, отличная айдентика для City College of New York (CCNY), разработанная в честь его 170-летия.



Уровень учреждения отражается в каждой мелочи. На данный момент проводится работа над оформлением брендированных предметов и документов, чтобы всё было гармонично, едино и стильно.

Планируется ввести фирменный повторяющийся узор (паттерн) в виде раскрытых контурных книг, который будет нанесен на внутреннюю сторону конвертов и визитниц.

Также предстоит разработать принцип оформления визиток для личного пользования с общими данными вуза и различную сувенирную продукцию: блокноты, письменные принадлежности, одежду и так далее.

Когда создаёшь айдентику для места с историей – государственных учреждений, регулярных многолетних событий и даже города, – важно не «рубить с плеча», а бережно сохранить устоявшиеся символы. При этом изменения должны быть грамотно выверены под общие мировые тренды и настроения в дизайне: для повышения уровня компании и потенциала выхода на мировой рынок.

Стоит только добавить, что фирменный стиль университета – это не только помощь в создании верного имиджа, но и увеличение конкурентоспособности. Не только представление Таганрогского института среди вузов страны, но и формирование образа России на международном рынке образовательных услуг. Мы рады, что лицо нашей страны постепенно меняется в лучшую сторону, и что мы делаем вклад в этот процесс.

#### **Список литературы:**

1. ТГПИ. Об институте. – URL: <http://tgpi.ru/sveden/history/intervyu-rektora-i-v-golubevoi-gazete-taganrogsкая-pravda> (дата обращения 05.03.19);
2. Фирменный стиль и его носители. – URL: <https://www.os-design.ru/services/firmstyle/articles/firmennyy-stil-i-ego-nositeli> (дата обращения 12.03.2019)
3. Fluent design system. – URL: <https://fluent.microsoft.com> (дата обращения 13.03.2019).

**Паршина Ирина Олеговна,**  
студентка 3 курса факультета педагогического  
и художественного образования.

**Варданян Валерий Амбарцумович,**  
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий  
кафедрой художественного образования.  
*ФГБОУ ВО «Мордовский государственный  
педагогический институт имени М. Е. Евсевьева»,  
г. Саранск, Россия, Республика Мордовия.*

## **ВИРТУАЛЬНЫЕ ВЫСТАВКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКОВ К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Стремительное развитие цифровых, компьютерных, сетевых коммуникаций и технологий способствовало появлению в информационной среде такого явления как виртуальные выставки. Визуальное восприятие шедевров мирового изобразительного искусства, свободный доступ в любое удобное время, повторное неограниченное посещение в удаленном доступе делают виртуальные выставки одним из привлекающих внимание средств развития познавательного интереса школьников к изобразительной деятельности.

В словаре термин «выставка» определяется как «совокупность продуктов производства, произведений изобразительного искусства или других предметов, выставленных для обозрения» [2].

Под виртуальными выставками понимается публичная демонстрация виртуальных образов специально подобранных и систематизированных произведений искусства с помощью средств веб-технологий и общедоступных в ресурсах Интернет удаленным пользователям для обозрения, ознакомления и использования [1].

Первыми виртуальными (электронными, интерактивными) выставками в РФ стали выставки на платформах Государственного историко-культурного

музея-заповедника «Московский Кремль», Третьяковской галереи и Государственного музея архитектуры им. А. В. Щусева [1].

В настоящее время перед пользователями сети интернет представлен широкий выбор виртуальных выставок, презентующих тематические, персональные, художественные объекты, экспонаты и учреждения, занимающихся собиранием, хранением и экспонированием шедевров изобразительного искусства, которые можно использовать в образовательной деятельности школьников как средство развития познавательного интереса современных детей к изобразительной деятельности.

Познавательный интерес – это то социально значимое качество личности, которое формируется у школьников в процессе учебной деятельности. Систематическое укрепление познавательного интереса и влияние его на качество обучения подтверждено вековой исторической практикой и отмечено выдающимися педагогами, психологами, исследователями, просветителями (Ф. Н. Гоноболин, А. Дистервег, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев, К. Д. Ушинский, Н. В. Кузьмина и др.) [4].

Познавательный интерес школьников к изобразительной деятельности связан с его психологическими особенностями; эмоциональной, познавательной, волевой сферой; с потребностями в познании, восприятии, выражении своих чувств, впечатлений; в преодолении трудностей в творческом поиске и создании выразительного образа в рисунке [3].

Развитие познавательного интереса к изобразительной деятельности основано на привлечении внимания школьников, осмыслении, переживании, творческом овладении знаниями и умениями.

Образовательный потенциал виртуальных выставок в развитии познавательного интереса школьников к изобразительной деятельности заключается:

– в ярком, красочном интерактивном интерфейсе, привлекающем внимание детей школьного возраста;

- в дистанционном использовании, не ограниченном местом и временем посещения;
- в знакомстве с большим количеством экспонируемого материала за короткое время в ограниченном пространстве,
- в использовании автоматического режима с мультимедийным сопровождением (текст, звук и др.);
- в удобстве транспортировки в другую аудиторию или любое образовательное учреждение;
- в возможности посещения двух и более выставок за один сеанс с быстрым переходом и управлением ссылками;
- в создании персональной тематической траектории на основе использования ресурсов нескольких виртуальных выставок.

Наибольшая результативность в решении данной проблемы может быть достигнута, если творческие продукты изобразительного и декоративно-прикладного искусства, созданные учениками, станут экспонатами виртуальных выставок разного уровня и тематической направленности. Совместная деятельность педагога и учеников по созданию собственных виртуальных выставок превратит выставочную деятельность в направление художественно-эстетического воспитания, позволяющее развивать познавательный интерес, их творческий потенциал за счет ориентации художественного и образовательного процесса на творческий результат.

#### **Список литературы:**

1. Горева, О. Н. Виртуальная выставка – проводник в потоке информации // Национальная библиотека Удмуртской Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unatlib.ru/librarians/methodical-materials/informational-and-analytical-materials/briefs/1172-virtualnaya-vystavka-provodnik-v-potoke-informatsii>
2. Толковый словарь Ушакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/>

3. Трыкова, С. А. Формирование познавательного интереса у младших школьников к изобразительной деятельности : дис. . канд. пед. наук : 13.00.02 / Трыкова Светлана Анатольевна. – М., 2000. – 211 с.
4. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – С. 22–33.

**Пепик Ольга Геннадьевна,**  
старший преподаватель.

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Республика Беларусь.*

## **К ВОПРОСУ ПОДГОТОВКИ К ПРОХОЖДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА**

Вопросы образования подрастающего поколения не теряют своей актуальности с течением времени. Общество заинтересовано в воспитании и обучении человека, который будет способствовать его прогрессу, обладающего моральными качествами, умеющего находить и использовать внутренние и внешние резервы для получения необходимых ему компетенций в успешной, творческой деятельности. В связи с тем, что рынок труда диктует требования постоянного профессионального роста специалиста практически во всех сферах, что обуславливает необходимость использования значительных временных и материальных ресурсов современного человека, а также активного участия женщин в процессе производства, все возрастающую их потребность реализации себя вне рамок семьи, не уменьшающееся количество неполных семей, многие родители делегируют все больше обязанностей в процессе воспитания собственных детей, помимо обучения, учреждениям образования.

Реалии современности таковы, что на учителя возлагается основная ответственность за формирование личности ребенка. Одним из важнейших направлений, способствующих гармоничному развитию счастливой,



творческой личности является эстетическое воспитание и художественное обучение, за качество которых отвечает педагог-художник, от чьей квалификации, желания и умения раскрыть перед ребенком мир творчества, погрузить в него учащегося, зависит получение в результате личности, как минимум, не чуждой процессу художественного творчества, способной понимать значимость прекрасного в окружающей действительности и искусстве, его ценность для собственного гармоничного существования. Как верно замечает российский исследователь художественного обучения и воспитания А.А. Мелик-Пашаев, «...эстетически развитый человек воспринимает другого не частично (например, как носителя какой-нибудь полезной функции), не предвзято (под углом зрения житейских пристрастий и предубеждений), а прежде всего как целостную личность, подобную и равную ему, одновременно и единую с ним, и отличную от него... это создает основу непосредственного постижения другого человека, которое включает в себя способность ставить себя на место другого, видеть мир с его точки (не теряя и своей собственной), «чувствовать боль другого, как свою» [2, 99]. Поэтому вопросы подготовки учителя требуют постоянного изучения, уточнения содержания образования, поиска новых эффективных форм и методов, в том числе и при подготовке студента к прохождению педагогической практики, которая направлена «...на систематизацию и обобщение психологических, педагогических и методических знаний и их применение при организации обучающей и воспитательной деятельности учащихся» [1]. Принимая точку зрения выдающегося психолога Б.М. Теплова о том, что «...способности проявляются в деятельности... создаются в этой деятельности» [3, 20] и основываясь на личном опыте многолетнего руководства педагогической практикой, мы утверждаем, что это положение распространяется и на процессы проявления и, что особенно важно, создания способностей студента к занятию педагогикой искусства.

Следует отметить, что педагогическая практика проходит более продуктивно, когда студенты уже имеют опыт общения с учащимися не только в оздоровительных лагерях во время летней практики, но и во время учебного года. Мы полагаем, что такую коммуникацию следует организовывать, начиная уже с первого курса, через знакомство будущих педагогов-художников с филиалами выпускающей кафедры, базами практик, через их участие в воспитательных мероприятиях, направленных на эстетическое воспитание учащихся, первоначально в качестве зрителей, а потом в качестве помощников учителей, а также авторов, реализующих собственные методические разработки, например, в виде проведения мастер-классов, викторин, квестов т.д. А студенты третьего курса, проходящие педагогическую практику там же, где студенты младших курсов начинают пробовать свои силы, участвуя в мероприятиях, направленных на организацию общения учащихся с искусством, могут выступать и в качестве тьютеров для своих младших товарищей. Студентов младших курсов целесообразно включить вместе с практикантами в реализацию какого-либо творческого проекта, который они должны разработать, реализовать и проанализировать достигнутые результаты согласно программе педагогической практики. Таким образом создается преемственность в обучении студента и выдерживается практико-ориентированная направленность подготовки специалиста для системы образования. Интересным проектом совместной деятельности студентов-практикантов и первокурсников может стать работа над созданием анимационных фильмов на базе рисунков учащихся на различные темы, например, посвященные Году малой родины, природе своей страны, а также профориентационного характера, рассказывающего о профессии педагога-художника. Работа над созданием роликов помогает не только создать интересный, востребованный продукт, полезный в экологическом, патриотическом, нравственном, эстетическом воспитании учащихся, но, что представляется особенно важным, апробировать его в условиях практики,

внести необходимые коррективы; продолжительность практики как раз позволяет это сделать. Такая форма организации работы студентов над проектом, который должен быть реализован в течение педагогической практики, способствует взаимному обмену опытом, формированию умения планировать свое время, развитию творческого мышления, передаче знаний в системе, когда студент обучает студента.

С целью раннего вовлечения студента в деятельность, связанную непосредственно с избранной профессией, на кафедре художественно-педагогического образования разработан практико-ориентированный проект «Педагогические клаузуры», в рамках которого студенты первого и второго курсов проводят занятия изобразительным искусством с учащимися в группах продленного дня, в кружках, существующих на выбранной базе практики (это могут быть занятия декоративно-прикладным искусством, компьютерной графикой), а практиканты-третьекурсники выступают в роли консультантов, они также рекламируют предстоящую встречу студентов и учащихся, помогают готовить отчеты о проведенных мероприятиях, формируя, таким образом, у себя навыки организаторской работы, столь необходимые педагогу в его повседневной деятельности.

Следует отметить значимость роли личности педагога, организующего деятельность студента на месте будущего прохождения им педагогической практики. Анализ результатов педагогической практики показывает, что наилучших результатов достигают студенты под руководством тех педагогов, которые сами имели значительный опыт работы в системе среднего образования, что подтверждается педагогическим стажем и высокими категориями. Человек, знающий школу «изнутри», понимающий особенности организации образовательного процесса, специфику работы учителя черчения, изобразительного искусства на основе собственного опыта с одной стороны, и в тоже время имеющий полное представление о подготовке студента в рамках лекционных, практических, семинарских занятий, знакомый с содержанием

учебного плана, задачами, которые ставятся при подготовке специалиста данного профиля с другой, имеет больше возможностей для оказания помощи студенту в процессе консультирования, обсуждения полученных результатов и выстраивания линии дальнейшего развития в данном направлении. Находясь на педагогической практике, студент имеет возможность заниматься научно-исследовательской работой, проводя небольшие педагогические эксперименты, анкетирова, наблюдая за участниками образовательного процесса. Включив студента в исследовательскую работу, начиная с первых курсов, на третьем курсе мы уже имеем человека, понимающего, что и как ему следует делать, человека с уже определившимся направлением исследовательских интересов, владеющего азами академического письма. Конечно, не все студенты склонны к занятиям научной работой, но задача университета – создать условия для реализации исследовательских амбиций у тех, у кого они имеются. Педагогическая практика позволяет студенту изучать образовательный процесс, выбирая различные аспекты воспитания, обучения, через призму педагогики, психологии, частных методик.

Таким образом, педагогическая практика является эффективным средством формирования профессиональных компетенций педагога-художника при условии предварительного вовлечения студента, начиная уже с первых курсов, в процесс коммуникации с учащимися, учителями, старшекурсниками через профессионально-ориентированную деятельность в условиях реальной педагогической среды и при осуществлении методического руководства преподавателем университета, имеющим существенный опыт работы в системе среднего образования.

#### **Список литературы:**

1. Информационный образовательный портал. Образовательный стандарт высшего образования ОСВО 1-03 01 06-2013, № 87 от 30.08.2013 г. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://naviny.org/2013/08/30/by5935>. – Дата доступа 24.02.2019.

2. Мелик-Пашаев, А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
3. Теплов, Б. М. Избранные труды: в 2-х томах. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

**Пестерева Зоя Михайловна,**  
профессор.  
*ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», г. Екатеринбург, Россия.*

### **РЕСУРСЫ МЕТОДА КОЛЛАЖА В ОБУЧЕНИИ ДИЗАЙНЕРОВ**

Техника коллажа в настоящее время активно используется в профессиональной проектной работе – в графическом, индустриальном, средовом дизайне и позволяет решать целый ряд композиционных, концептуальных, коммуникационных задач. Коллаж рассматривается и как дидактическое средство, и как способ развития творческих возможностей, и как методика обучения, соответствующая особенностям современного когнитивного стиля восприятия. При кажущейся простоте базовых технологических операций коллаж даёт возможность реализовать многие художественно-творческие идеи, обогатить инструментарий автора не только в техническом плане, но и в возможностях визуализации смыслового содержания графической разработки, даёт широкий простор для самовыражения. Используя технику коллажа в процессе разработки объекта, дизайнер более эффективно продуцирует идеи, так как свободно комбинирует элементы композиции, цветовые пятна и фактуры, что позволяет уйти от шаблонных решений. Расширяется диапазон поиска художественных средств и приемов визуализации. Эта техника универсальна, мобильна, малозатратна, позволяет использовать разнообразные подручные материалы.

В широком понимании коллаж рассматривается как средство формирования компетенций студентов в процессе обучения. Активное введение метода коллажа в учебный процесс эффективно в таких дисциплинах,

как «Основы композиции», «Материалы и средства проектной графики», «Прикладная проектная графика», «Дизайн-проектирование». Он входит в систему базовых инструментариев профессионального графического дизайнера и является универсальным, экспериментальным и мобильным творческим методом в поисках композиционных решений и образно-пластического языка дизайн-продукта.

Определяются три основных направления использования возможностей метода коллажа: формально-пластический, образно-смысловой и коммуникационный.

Ещё в первых школах дизайна, таких как ВХУТЕМАС и Баухауз, особое внимание уделялось коллажу и как инструменту художественно-пластической организации композиции. Коллажный метод формообразования тогда высоко зарекомендовал себя в развитии творческого потенциала обучающихся. На стадии начального этапа образовательного процесса коллаж трактуется как техника в системе общехудожественной профессиональной подготовки дизайнеров-бакалавров. Первостепенной задачей в постижении основ профессионального обучения является освоение принципов создания формальной композиции. Построенная на сочетании абстрактных элементов и лишенная предметного содержания, она является базой для создания в дальнейшем особого визуального языка проектного образа. Проводится изучение технологических и художественных возможностей коллажа, их использование для освоения законов композиции, цвето-фактурных приемов. На этом этапе элементы коллажа выступают как средство графики и не несут на себе определенной смысловой нагрузки. Используемый материал – бумага – является основным в работе графического дизайнера, и в ходе работы над заданиями по формальной композиции коллаж позволяет изучить её свойства и проанализировать влияние физических и эстетических характеристик в процессе создания поверхностно-плоскостной конструкции. Используются технологические и фактурные свойства бумаги (глянцевая или матовая, плотная или прозрачная, фактурная и другие). В этих заданиях соединяемые элементы или дополняют друг друга, или контрастируют, что позволяет определить

уникальность техники коллажа – возможность создания бесконечного числа цветовых и фактурных комбинаций. Основное внимание в рамках занятий по проектной графике уделяется экспериментальной работе с коллажем для развития творческих навыков студентов. Относительная простота базовых технологических операций, доступность и экономичность исходного материала позволяет оптимизировать работу над заданиями и эффективно использовать время для их исполнения. Материал в учебных заданиях варьируется от использования готовой полиграфической продукции до изготовления фактур в различных авторских художественных техниках. До того как элементы будут зафиксированы на плоскости студенты могут, комбинируя их расположение, выбрать наиболее приемлемый окончательный вариант. Большой выбор материала отдельных фрагментов позволяет сочетать их в более качественно сложные связи.

Метод коллажа имеет высокую степень продуктивности в создании смысловых конструкций и способен наделять объект проектирования образно-смысловой нагрузкой. Взаимосвязи элементов усложняются. Если рассматривать коллаж в семиотическом контексте, то он может быть определён как сложный комбинаторный знак, состоящий из простых знаков. Комбинируясь, отдельные дискретные элементы репродуцируют качественно новый продукт. Обладая конкретной смысловой нагрузкой, они в совокупности создают особую образную знаковую систему, ориентированную на ассоциативный механизм восприятия зрителем [1]. В этом случае работать приходится не только с материальной формой, но и с различными смысловыми фрагментами. Проектировщик задает некий алгоритм их взаимодействия, основанный на концептуальных схемах.

На этом этапе обучения большое внимание уделяется постановке целей и задач в соответствии с общей методикой проектирования. В этом отношении коллаж имеет высокую степень продуктивности за счёт смысловой гибкости и композиционной подвижности элементов. Но требуется сосредоточенность на главной идее проектируемого объекта. При всём многообразии средств,

которые предоставляет техника коллажа, образно-смысловая концепция должна соответствовать основной цели проектирования. Суть метода коллажа на этом этапе обучения заключается в эмоционально-образном воплощении графического образа, создании качественно новых композиционных структур. Используя готовый иллюстративный полиграфический материал, возникает необходимость в интерпретации изображений. При этом иной раз полностью меняется смысл «цитируемых» аналогов. Этому способствуют высокие метафорические возможности коллажа, что в конечном итоге позволяет преодолеть стереотипность решений в проектировании графического дизайн-объекта.

Коллаж также обладает высоким информативным потенциалом. Исторически он был тесно связан с рекламой, визуальной средой современного города, где динамичная активность зрительных образов создаёт в пространстве неожиданные коллажные сочетания. Даже если коллаж не несёт определённого сообщения, он оказывает воздействие за счёт эмоциональной насыщенности и вызывает определенные впечатления. В обобщенном смысле коллаж определяется как некая визуальная знаковая система, передающая закодированные сообщения, интерпретируемые зрителем [2]. Поэтому коллаж играет особую роль в обучении студентов, специализирующихся в графическом дизайне, определяемый в мировой практике как «коммуникационный». Профессиональная деятельность графического дизайнера позволяет создавать смысловые (вербальные или невербальные) визуальные объекты на основе коллажного конструирования, обеспечивая системную взаимосвязь визуальных дискретных элементов. Продуктивно анализируются ассоциативные реакции различных адресных групп и варианты интерпретаций тех или иных визуальных сообщений в расширенном диапазоне. Особенно интересные результаты показывает изучение эмоциональных реакций реципиентов на коллажный объект, организованный по принципам формальной композиции. В зависимости от темы учебного задания, студентам предлагается «сконструировать» определенные реакции, простроить коммуникативные связи



с адресатом, продуцируя наиболее эффективные проектные решения. При этом методы и средства художественной выразительности используются уже в новом качестве и способствуют организации коммуникационного пространства. Таким образом, коллаж, основанный на комбинировании визуальной информации, является одним из средств системного проектирования коммуникации.

Одним из наиболее эффективных способов передачи визуальной информации в коммуникационном дизайне является инфографика, она стала неотъемлемой частью как обучения дизайнеров, так и методическим инструментом исполнения учебных заданий.

Коллажный метод представления выводов аналитической работы на исследовательском этапе проектирования позволяет простроить коммуникацию с преподавателем, организовать продуктивное обсуждение идей и направлений дальнейшей работы. Коллажная инфографика дает представление не только о качестве аналитической работы, но и возможность понять эффективность использования образно-графических приемов реализации идей. По стилю и способам предоставления информации становится возможным оценить степень художественной и профессиональной подготовки студента, возможности использования им в проекте тех или иных графических средств и техник, получить навыки систематизации материала, определить наиболее продуктивные направления дальнейшей работы

Таким образом, коллаж как метод проектирования обладает высоким творческим потенциалом.

#### **Список литературы:**

1. Рыжкина И. Б. Образовательные возможности коллажа как дидактического средства: междисциплинарный подход // Образование и наука. 2014. №6.
2. Решетова М. В. Коллаж в проектной культуре информационного общества // Бюллетень науки и практики. Электронный журнал. 2017. №3 (16).

**Саяпина Лариса Юрьевна,**  
старший преподаватель.  
**Кононенко Любовь Юрьевна,**  
магистрант 1-го курса.  
*ФГБОУ ВО ДГТУ,*  
*г. Ростов-на-Дону, Россия.*

## **ПЛАНИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСТАВОЧНОГО ПРОЕКТА, ПОСВЯЩЁННОГО ГОДУ ТЕАТРА**

Совместная деятельность преподавателей и студентов по подготовке дизайнерских проектов для выставок и конкурсов является одной из сторон развития выставочной и конкурсной активности и служит важной составляющей в подготовке студентов-бакалавров. Продолжая обучение на уровне магистратуры, студенты на учебных занятиях пополняют свой профессиональный багаж знаний и расширяют поле индивидуальной творческой активности. Каждый магистрант выполняет работы-экспонаты для участия в выставочной и конкурсной деятельности, а также применяет практические навыки, полученные во время освоения дисциплины «Менеджмент проектной деятельности в дизайне» и учится самостоятельно разрабатывать проект выставки, конкурса или фестиваля.

Согласно культурной направленности, 2019 год в России объявлен Годом театра, и основная задача связана с сохранением и популяризацией лучших отечественных театральных традиций и достижений. Мы предлагаем идею проведения выставочного проекта, который поможет раскрыть суть традиционных и современных театров (включая пластические, экспериментальные, документальные), через плакатное искусство и фотографию. Мероприятие планируется провести в сентябре 2019 года, что даёт возможность привлечь не только большое количество посетителей – жителей города, но и организовать образовательные экскурсии для

поступивших в вузы абитуриентов-первокурсников, а также для учащихся-школьников.

Выставочный проект называется «Штрихи театра». Основная концепция – привлечение внимание зрителей не только к театральным спектаклям, но и к графическому выражению идеи спектакля – театральной афише. Каждая афиша, разработанная дизайнером или художником, несёт в себе своеобразие; она является отражением души режиссёра и автора пьесы. Немаловажным объектом композиций многих афиш является фотография, но она чаще используется в качестве демонстрации постановки и работает как отдельный рекламный элемент.

Первым этапом планирования выставочного проекта является определение целей и постановка главных задач. Главной целью выставки станет создание художественной экспозиции и ознакомление широкой общественности с искусством плаката и фотографии традиционных и современных театров. Основные задачи проекта: создание условий для самовыражения молодых и практикующих авторов; показ многообразия направлений в разных видах традиционных и современных театров.

Выставочный проект «Штрихи театра» станет информационно-образовательным; он планируется как краткосрочный; по форме финансирования он некоммерческий; по формам работы – комплексный (соединяет образовательную, творческую и презентационную деятельность обучающихся). В качестве аналога проекта был рассмотрен Всероссийский конкурс театрального плаката «Зрелищный плакат». Это художественное мероприятие привлекает внимания зрителей к некогда популярному жанру театрального плаката и демонстрирует тенденцию развития жанра в целом.

Выставочный проект «Штрихи театра» также привлечёт внимание посетителей к современным театрам и позволит переосмыслить деятельность традиционного театра. Особенность нашего проекта в том, что работы на выставке не будут ограничены одним жанром, авторы могут использовать как

инструмент выражения любое произведение; в выставке также могут принять участие не только художники-плакатисты, но сотрудники производственных мастерских театров, декораторы-оформители, а также студенты – будущие дизайнеры.

Местом проведения выставочного проекта «Штрихи театра» предполагается Донская государственная публичная библиотека г. Ростова-на-Дону. Библиотека – это один из крупных культурных центров города; она привлекает большое количество посетителей и имеет лояльную систему планирования мероприятий и размещения экспонатов. Большое помещение библиотеки даёт возможность задействовать всё внутреннее пространство и расположить работы в галереях и на стенах. Это исключает расходы на аренду помещения и значительно сокращает расходы на выставочное оборудование, что является важным фактором при организации выставок с низким бюджетом.

Второй этап деятельности – это структурирование будущего проекта. Планируемый выставочный проект необходимо структурировать, то есть разделить на контролируемые этапы и процессы, а также установить связи между ними. Это будут процессы:

- разделения проекта на поддающиеся управлению блоки;
- назначение ответственных за подготовку этапов проекта;
- планирование выставочного проекта, составление смет для оценки затрат финансовых и материальных ресурсов;
- определение рисков проекта;
- создание информационной и рекламной продукции для продвижения проекта.

На третьем этапе выполняются работы в рамках намеченной структуры будущего проекта. Руководитель проекта составляет укрупнённый план работ, собирает оргкомитет и представителей жюри, проводит обсуждение мероприятия. Далее будет выполнено календарное планирование – определены последовательность и сроки выполнения работ и составлена матрица



Необходимо проводить информационные работы не только в электронном и в Интернет-пространстве, но и вести активную агитационную работу в школах города и области для привлечения на будущую выставку не только жителей города и студентов творческих вузов, но и посетителей школьного возраста.

На пятом этапе планирования выставочного проекта «Штрихи театра» необходимо предусмотреть возможные факторы риска, чтобы снизить возможность невыполнения запланированных целей и задач. На всех этапах жизненного цикла выставочного проекта от создания концепции до его завершения существует опасность нарушения разработанных планов по срокам, по бюджету или по режиму деятельности.

Для проектируемой выставки можно предусмотреть следующие типовые риски: риск переноса сроков выставки, риск недофинансирования, риск недостаточной рекламной кампании, риск неверного определения численности персонала, риск недостаточного оформления (освещения) стендов (модулей) выставки. При планировании сроков выставки, команды проекта и матрицы ответственности необходимо сразу предусмотреть возможные меры корректировки ситуаций.

В шестой этап работ по подготовке выставочного проекта можно объединить работы по заполнению заявок участников, сбору объектов и материалов для оформления экспозиций, отбор экспонатов, их паспортизацию. Сюда же можно отнести и инструктаж сотрудников и волонтеров, планирование выставочных пространств, доставку и развеску экспонатов. Этот этап организации выставочного проекта, собственно, завершает подготовительный этап и становится первым этапом материальной реализации ранее задуманной концепции выставки.

В процессе планирования всех этапов, видов и форм работ по подготовке выставочного проекта каждый студент – будущий дизайнер, став автором и

менеджером-организатором, формирует для себя части общепрофессиональной и профессиональной компетенций:

1. ОПК-5 – «готовность проявлять творческую инициативу, брать на себя всю полноту профессиональной ответственности»;

2. ПК-9 – «способность организации работы творческого коллектива исполнителей, готовность к принятию профессиональных и управленческих решений, определению порядка выполнения работ и поиску оптимальных решений при создании продукции с учётом требований качества, надёжности и стоимости» [1, 10,12].

### **Список литературы:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.04.01 Дизайн (уровень магистратуры). Приказ № 255 от 21 марта 2016 г. – М., 2016. – 21 с. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/540401.pdf> [Дата доступа 30.03.2019].

**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.*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ЦВЕТА И ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ЦВЕТОВЫХ РЕШЕНИЙ ИНТЕРЬЕРА КЛАССА ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Психологическое воздействие цвета было замечено людьми в тот же момент, когда был замечен и сам цвет. У истоков культуры цвет был равнозначен слову, то есть служил символом различных вещей и понятий – тем самым на них акцентировалось внимание, им придавалось особое значение, ценность, духовный смысл [3, 54]. Окраска предметов, одежды, архитектуры

всегда была 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, чувство собственного ничтожества перед величием и блеском. Таким образом, эмоционально-психологическое воздействие цвета становилось очевидным 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, от культурного уровня зрителей и многих других факторов.

В сложной проблеме психологического воздействия цвета 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, стимулирует мозг. Это цвет, побуждающий к действию, а иногда и к агрессии. Двойственная природа этого цвета требует очень тонкого чувства меры при его использовании. Темные теплые оттенки согревают, создают ощущение защищенности, успокаивают. Тогда как холодные оттенки красного способствуют появлению некоторой отстраненности.

**ОРАНЖЕВЫЙ** – тонизирующий, действует в том же направлении, что и красный, но слабее. Создает чувство благополучия и веселья. Это цвет теплого золота, солнечных фруктов, вечернего заката. Дружелюбный, эмоционально уравновешенный, привлекающий, с одной стороны, а с другой, – кричащий, сияюще-жаркий, впитывающий всю мощь энергии красного и желтого оттенков. Большое количество яркого чистого оранжевого цвета способно



вызвать раздражение, в то же время мягкие светлые тона, глубокие оттенки оранжево-коричневого ассоциируются с изысканностью и уютом.

**ЖЕЛТЫЙ** (самый светлый в спектре) – тонизирующий, физиологически оптимальный, наименее утомляющий; стимулирует зрение и нервную деятельность. Это цвет солнца, божественной силы и благородства, внутреннего сияния и теплоты. Активный, жизнеутверждающий, энергетически сильный, согревает и вселяет надежду на оптимизм. Он привлекает внимание и предупреждает об опасности. Холодные и бледные оттенки желтого вызывают тревогу.

**ЗЕЛЕНый** (самый привычный для органа зрения) – физиологически оптимальный; успокаивает, повышает работоспособность. Эффективен при усталости, создает ощущение тепла. Это цвет самой природы. Уравновешенный, гармоничный, успокаивающий, снимающий раздражительность и освежающий. Он снижает остроту переживаний и напряжение. Является гармоничным между теплыми и холодными цветами. Насыщенные, яркие оттенки зеленого несут позитивные и оптимистичные характеристики. В то же время бледные желтовато-зеленые тона могут быть отталкивающими и вызывать генетический страх.

**ГОЛУБОЙ** – цвет всеобъемлющей гармонии; освежающий и успокаивающий, настраивает на возвышенные чувства. Цвет глубины бесконечного неба, утренней прохлады и влаги тумана. Яркие оттенки голубого энергичны и жизнерадостны.

**СИНИЙ** – цвет надежности и постоянства, классики и консерватизма. Помогает сконцентрироваться на самом главном, необходимом. Является источником духовного умиротворения. Относится к холодной гамме цветов. Насыщенный синий всегда привлекает к себе внимание, его оттенки ассоциируются с изысканностью и роскошью. В некоторых случаях изменение оттенка может привести к нежелательным переменам структуры цвета, когда

благородное и успокаивающее действие синего перейдет в угнетающее, способствующее затормаживанию функций физиологических систем человека.

**ФИОЛЕТОВЫЙ** – имеет стимулирующее действие красного и тоническое действие голубого. Цвет психической энергии. Пастельные оттенки фиолетового цвета несут в себе безупречную изысканность и утонченность. Темные тона вызывают чувство тревоги и беспокойства. В больших количествах действие цвета угнетающе. Присутствие горячей энергии красного и холодной флегматичности синего придают этому цвету некоторую неуравновешенность.

Деятельность органов 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, 67].

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.

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 [5, 32].

Любопытно, что в произведениях искусства (живописи, кино, сценографии и пр.) 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 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.

При планировании окраски любой вещи, предназначенной для человека, и в особенности 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: 1. Простые, чистые, яркие цвета. Контрастные сочетания. 2. Сложные, малонасыщенные цвета (разбеленные, зачерненные), 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, крестьяне, люди физического труда, люди, обладающие кипучим темпераментом и открытой, прямой натурой [1, 42].

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.

Таким образом, проблема цветовых предпочтений сложна, интересна и нуждается во вдумчивом подходе.

Подход к проектированию цветового климата любого объекта зависит, прежде всего, от его назначения. В помещениях, предназначенных для учебных целей, должны быть обеспечены оптимальные условия для зрительной работы, но не меньшее значение в этом случае приобретают также психологическое воздействие окружающей среды на человека и ее эстетические качества.

Для обеспечения оптимальных условий функционирования органа зрения следует придерживаться определенной системы отношений яркостей: нижняя зона помещений – относительно темная, средняя зона светлее и верхняя – самая светлая. Такое распределение яркостей наиболее привычно для человеческого глаза, т. к. оно наблюдается и в естественной среде. Слишком светлый пол вызывает впечатление хрупкости и непрочности, ходить по нему неприятно. Следует избегать больших яркостных контрастов. Стену с окнами желательно окрашивать как можно светлее, чтобы простенки меньше контрастировали с окном. Полный ахроматизм так же утомителен для глаза, как чрезмерная насыщенность цвета или пестрота.

Теплые цвета в нашем представлении ассоциируются со светом. Холодные цвета всегда воспринимаются как более темные. Употребляя теплую гамму цветов, можно получить эффект большей освещенности. Окрашивая помещение в голубые и синие цвета, можно получить иллюзию недостаточной освещенности. Поэтому цветовая отделка стен и мебели в классном помещении тесно связана со степенью их естественной и искусственной освещенности.

Темные или ориентированные на север комнаты желательно выдерживать в светлых, насыщенных и теплых тонах: светло-желтом, золотистом, беж. Эти цвета компенсируют недостаток света. В светлых, солнечных комнатах можно

применять более насыщенные цвета, а также холодные: голубые, зеленые, фиолетовые и др. холодные цвета компенсируют избыток света, утомительный для глаз.

Следует иметь в виду, что цвета ассоциируются у человека с определенным представлением обо всем. Так, предметы, окрашенные в теплые и насыщенные цвета, представляются более тяжелыми, чем имеющие холодный и светлый тон.

При выборе цвета для окраски больших поверхностей необходимо учесть, что в натуре выбранный цвет будет производить впечатление значительно более яркого, насыщенного, чем в выкраске. Это происходит за счет многократного отражения света от поверхностей помещения. Чистый белый тон не рекомендуется для рабочих поверхностей классного помещения, т.к. может привести к большой разнице в яркостях, а, кроме того, своим чрезмерным блеском вызвать резь в глазах.

Надо помнить, что чисто белый и ахроматический светло-серый в больших количествах производят впечатление холода и пустоты, но, как всякое ахроматическое окружение, они выгодны как фон для ярких хроматических поверхностей и деталей, несмотря на то, что в силу контраста яркость цветов в белом и светло-сером окружении несколько падает [6, 23].

Черный цвет для отделки рабочих помещений и их мебели нежелателен, т.к. он поглощает много света, снижая тем самым общую освещенность. Воздействие черного и темно-серого цвета в больших количествах действует угнетающе. Однако если черный цвет употребляется в небольших количествах, он по закону контраста значительно усиливает яркость и воздействие цвета, с которым сопоставлен.

Физиологически оптимальными являются цвета от желтого до голубого. Доминирующим хроматическим цветом в классах должен быть, по-видимому, желтый. При недостатке освещения желтый берется более теплый, а при обильном освещении – более холодный.

Цвет в интерьере всегда был сильнейшим средством воздействия на душу человека, на его настроение и поведение. Цвет – это могучий фактор психофизического воздействия.

Яркие красные, малиновые, синие, а также коричневые цвета должны быть отброшены как неблагоприятные для длительной зрительной работы и несоответствующие назначению класса по своему воздействию на психику. Известно, что яркие красные цвета действуют возбуждающе, тонизируют, но и быстро утомляют, синие производят впечатление холода и печали. Коричневые цвета успокаивают, притупляют эмоции.

Применение этих цветов в учебном помещении возможно лишь в незначительных количествах и на тех поверхностях, которые не попадают в поле зрения учащихся во время работы.

Однако следует учитывать тот факт, что дети младшего школьного возраста предпочитают цвета теплые, относительно насыщенные и яркие, т.е. красный, оранжевый и желтый, а из холодных – травяной зелени и светло-синий. Поэтому для создания оптимального, с точки зрения психического и физиологического воздействия цветового микроклимата, в учебном помещении для младших школьников важно не только безошибочно подобрать необходимые цвета, то есть соответствующие особенностям цветового восприятия этой возрастной категории, но и правильно использовать сочетания отобранных цветов, их оттенки. Следует иметь в виду, что цвета с едва уловимыми различиями при окраске помещений производят впечатление вялости цветового решения. Известное разнообразие употребляемых цветов, безусловно, необходимо [4, 28].

Вместе с тем, проектируя цветовой интерьер класса, следует использовать не более двух – трех различных цветов, во избежание беспокойной пестроты и нарушения единства цветового решения школьного помещения, причем один цвет может быть взят в нескольких вариантах насыщенности и светлоты.

Классная мебель должна быть светлой, а цвет ее отделки должен гармонировать с цветом стен. Классные доски лучше всего выкрасить в темно-коричневый, темно-зеленый или темно-синий цвет, в зависимости от общей гаммы помещения. Заднюю стену класса и простенки рекомендуется окрашивать в белый цвет, но непременно слегка приглушенный. Это способствует более равномерному распределению яркостей в помещении. Переднюю стену можно слегка притемнить для снижения контраста между классной доской и стеной. Пол может быть светло-коричневым, темно-оранжевым, темно-желтым, но не серым.

В любом случае очень важно, чтобы у вошедшего в учебное помещение возникло ощущение единства и связности гаммы, используемой для создания его цветового интерьера.

Итак, вполне очевидно, что роль цвета в нашей повседневности чрезвычайно велика. Цвет окружает или сопровождает человека в течение всей его жизни, каждый день, каждый час, везде и всегда. Поэтому хочется вслед за Л. Н. Мироновой, нашей замечательной современницей, крупнейшим специалистом в области цветоведения, сказать, что «цвет войдет в жизнь людей как средство достижения гармонии, как фактор художественного мироустройства».

#### **Список литературы:**

1. Агранович Е.С. О цветовых предпочтениях как основе выбора цвета в формировании школьного интерьера. – М., 2002.
2. Ефимов А.В. Цвет в японской школе. – М., 1998.
3. Зернов В.А. Цветоведение. – М., 2010.
4. Ивенс Р.М. Введение в теорию цвета. – М., 1995.
5. Миронова Л.Н. Проблема психологического воздействия цвета и методика ее изучения в вузе. – М., 1980.
6. Миронова Л.Н. Цветоведение. – М., 1984.
7. Соловьев С.П. Цвет в интерьерах общеобразовательных школ. – М., 2010.
8. Шаронов В.А. Свет и цвет. – М., 2015.

**Смолин Юрий Александрович,**  
ст. преподаватель кафедры музыкального  
и художественного образования.  
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
г. Таганрог, Россия.*

## **РАБОТА ЦВЕТНЫМИ КАРАНДАШАМИ**

Замечательный материал для рисунка – цветные карандаши – незаслуженно забыты, хотя этот материал в свое время был очень популярен среди художников. Цветным карандашом выполнял свои работы И.И. Шишкин. Его работы этим материалом соперничали с живописными работами. Они были выполнены с великолепной цветопередачей. Цветные карандаши были популярны в среде художников до 50-60 годов XX века. Правда, крайне редки случаи исполнения больших картин цветными карандашами, но они прекрасно подходят для рисунков небольшого размера, который характерен для карандашного рисунка. Незаменимым материалом могут послужить цветные карандаши жарким летом, когда акварелью или гуашью работать трудно, краски быстро сохнут и возникают технические трудности. Небольшой набор цветных карандашей может сослужить хорошую службу художнику, находящемуся в дороге, карандаши всегда готовы к работе, не требуют долгой подготовки. Цветные карандаши делают не только наброски и заготовки, но и длительные этюды с подробной проработкой деталей. Это может быть портрет, пейзаж и т.д. Очень немногие художники сейчас пользуются ими. Среди таких художников достойное место занимает Станислав Михайлович Никиреев. Может быть, в силу нетрадиционности, с этой техникой почти не знакомы студенты художественных училищ и вузов. В нашем вузе (Таганрогский институт имени А.П. Чехова) мы применяли его на дополнительных занятиях, на занятиях по станковой графике, при выполнении курсовых и дипломных



работ. Студенты с удовольствием и увлеченно работают цветными карандашами, выполняя как натюрморты, так и портреты, а также иллюстрации к различным произведениям (сказки, поэзия и др.). Этот материал показал себя с самой лучшей стороны в учебном процессе.

Карандаш является одним из основных инструментов художников и наиболее полезных инструментов, средством отличных возможностей. Он не требует длительных или трудных приготовлений, всегда готов к работе. Законченные рисунки не нуждаются в особой осторожности: необходимо чтобы они были сделаны на качественной бумаге, тогда они надолго останутся светлыми и привлекающими внимание [1, 28].

Карандаш отвечает почти всем возможным требованиям, предъявляемым к графическим материалам. Остро заточенный, он дает мягкую и жесткую (резную) линии, заточенный лопаткой, может применяться почти как кисть, нанося штрихи достаточно легкие или жирные; главное – карандаш реагирует на малейшее изменение давления или направление движения руки, позволяет студенту реализовывать любой индивидуальный прием, создавая области ровного или изменяющегося от светлого к самому темному тону [2, 56].

Карандаш прекрасно сочетается с любыми другими материалами, например, в работах пером и чернилами, кистью и тушью, акварелью.

Для работы цветом есть много хороших наборов цветных карандашей, включая сюда так называемые акварельные карандаши («Живопись»). Если по рисунку, сделанному ими, пройти мокрой тканью, то можно получить интересные акварельные эффекты. Мы в своей работе со студентами использовали карандаши отечественного производства, состоящие в наборе из 24 цветов; также есть наборы, состоящие из 48 и более цветов. Опыт работы с различными типами карандашей определит ваш выбор и выбор студентов [5, 47].

Карандашом рисуют. Но что такое рисунок? На этот вопрос не так-то просто ответить кратко. Каждый значительный художник вносит свою лепту в искусство рисования, хотя имеется общее мнение о рисунке как основе, костяке изобразительного искусства. Вспоминаю слова замечательного советского художника К.А. Кибрика, у которого мне посчастливилось учиться. Он говорил: «Прошло не одно десятилетие, прежде чем я понял, что такое рисунок». Он имел в виду рисунок высокого, самого трудного по своей художественной манере реалистического искусства, где линия и штрих выстраивают предметы, фигуры, ландшафты объемно, весомо, характерно [3, 36].

Рисунок карандашом, естественно, не может сравниться с картиной маслом, акварелью или пастелью в возможности создания богатства и глубины оттенков. Так же он не способен дать разнообразных градаций тона и фактуры. Карандаш не всегда уместен для работы на относительно малых листах [2, 28].

Надо сделать еще одно замечание по поводу применения карандашей. Большим недостатком, как цветных, так и графических (деревянных) карандашей является необходимость постоянно их чистить. Они обычно бывают разных типов, предназначенных для художников и студентов. Речь идет как о деревянных, так и о механических, или цанговых карандашах. Цветные грифели есть в продаже тоже. Попробуйте их и вскоре обнаружите, что у них есть как достоинства, так и недостатки.

Укрепилось мнение, что цветной карандаш беден и ограничен в цветовом диапазоне. Стоит ли, требовать от него сложности и богатства масляной живописи? Но нужно стремиться использовать до конца его возможности.

Как у всякого художественного средства, есть свои технические трудности; их особенность в том, что они не смешиваются на палитре, как краски, что, вероятно и отвращает рисовальщиков от этого замечательного

изобразительного материала. Но зато они смешиваются непосредственно на рисунке. В больших наборах карандашей (по 48 штук) есть красивые и сложные оттенки, которыми можно работать в чистом виде. В основном же это открытые, спектральные, очень яркие цвета, умение пользоваться ими приобретается опытным путем. В рисунке цветными карандашами для достижения сложных оттенков пользуются цветами, их составляющими, это могут быть два и три цвета. Покрывая штрихом нужный вам кусок, следите, чтобы между штрихами оставался «шаг» – небольшие промежутки, покрывая вторично другим цветом, старайтесь не забивать бумагу до блеска [1, 45].

При бережном отношении к бумаге рисунок может вести долго и тщательно прорабатывать все детали. Легкая прокладка одним цветом допускает две-три легкие прокладки поверх карандашами другого оттенка. Вы знаете, что два и три различных цвета в небольшом количестве, положенные рядом, с расстояния воспринимаются как сложный цвет, то есть как сумма этих цветов. Это свойство использовали в живописи пуантилисты.

Если какие-то отдельные куски в рисунке начинают слишком ярко выделяться из общей гаммы – «выскакивать», смотреться активнее, чем надо, их можно несколько пригасить цветным мягким карандашом или проработать простым карандашом. Обычный графитный карандаш хорошо ложится поверх цветного, но цветной карандаш на простой – плохо, размазывает его. Старайтесь не растирать рисунок, затертость всегда смотрится небрежно. Во время работы подкладывайте под руку листок гладкой бумаги, чтобы не испортить уже нарисованное.

Старайтесь меньше пользоваться резинкой, цветной карандаш полностью стереть невозможно, особенно если штрихи положены с нажимом, можно лишь немного облегчить тон, снимая его на резинку и зачищая ее о доску либо крупную наждачную бумагу, чтобы запачканный конец резинки не оставлял

пятен. Но если уж приходится стирать, то делайте это не поперек штрихов, а в том же направлении, в каком они положены (стирая поперек штрихов, вы их размажете).

Чтобы в длительной работе исправлений было меньше, надо хорошо закомпоновать и нарисовать натуру простым графитным карандашом, так же, как для этюда под акварель, и только после этого начинать работу цветом.

Особое значение в этой технике имеет подбор бумаги. Гладкие бумаги для рисования цветными карандашами не годятся, по их поверхности грифель скользит, оставляя бледный след. Рыхлая, слабо проклеенная бумага не выдерживает нескольких прокладок цветом, она быстро портится, а резинкой пользоваться на ней вообще нельзя [5, 74].

Для работы цветными карандашами лучше всего брать бумагу плотную, хорошо проклеенную, слегка шероховатую. Особенно удачна тонированная бумага, она обобщает рисунок, создает особую среду и несколько гасит даже очень яркие цвета. Начинать осваивать цветные карандаши лучше на тонированной бумаге.

Цветные карандаши требуют осторожного обращения, грифель у них хрупкий, который крошится от ударов и падений. Затачивать их лучше перочинным ножом, а не выкручивать точилкой.

Для художественных работ лучше всего мягкие цветные импортные карандаши, у них шире тональный диапазон, но и отечественными карандашами можно делать хорошие рисунки. Техника работы цветными карандашами несколько напоминает работу пастелью, но сцепление с бумагой карандашей гораздо лучше, чем у пастели, поэтому рисунки можно не закреплять.

Для сохранности их желательно закрывать калькой.

Самым простым фиксатором может служить лак для волос в аэрозольной упаковке, пользоваться им следует осторожно, в меру. Чтобы не повредить рисунок случайными каплями лака, пузырек ставят вертикально и на расстоянии примерно 30-50 см быстро и равномерно проходят весь рисунок. После фиксации тон рисунка углубится.

Люблю карандаш за то, что им можно рисовать. Люблю ревниво, ибо он способен еще на многое – чертить, писать. Люблю его за удивительную доступность и простоту.

### **Список литературы**

1. Кирцер Ю.М. Рисунок и живопись. – М.: Высшая школа, 2003
2. Константинова С.С. Техники изобразительного искусства (конспекты лекций). – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004
3. Лушников Б.В., Перцов В.В. Рисунок. Изобразительно выразительные средства. – М.: Владос, 2006
4. Ростовцев Н.Н. Учебный рисунок. – М.: Просвещение, 1976
5. Смит С. Рисунок. Полный курс. – М.: Астрель, 2001

**Соболевская Дарья Михайловна,**  
Учитель ИЗО и технологии, МБОУ Вареновская СОШ,  
магистрант  
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
г. Таганрог, Россия.*

## **РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНООБРАЗИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МАТЕРИАЛОВ**

Современные тенденции развития науки и техники, оказывают существенное влияние на общественное сознание и культуру каждой отдельной

личности. Поэтому главной целью современного образовательного процесса стало раскрытие личностного потенциала каждого обучающегося в области науки, культуры и искусства. Процесс обучения должен стать интереснее, качественнее, выявляя одаренных детей, содействуя раскрытию способностей каждого школьника во всех сферах.

Одним из наиболее значимых и эффективных средств духовно-нравственного воспитания в школе является предмет «Изобразительное искусство». Однако, на данный момент можно выделить две основные проблемы современного художественного образования. Во-первых, большинство мастер-классов, уроков носят шаблонный характер, предполагающий создание объекта по готовому образцу. Это приводит к тому, что ребенок в дальнейшем будет совершенно не способен создавать что-либо свое. Во-вторых, занятия, где наоборот, школьник обладает большой свободой действий, изображает, не имея достаточной теоретической базы, тогда изобразительная деятельность преобразуется в простое интуитивное отражение действительности. Вследствие, детские рисунки будут иметь примитивный характер, что приведет к неудовлетворенности своими работами, снижению мотивации и потере интереса к предмету «изобразительное искусство».

Актуальным остаётся вопрос о формировании мотивации к изобразительной деятельности у современных детей. Мотивация, как совокупность факторов, определяющих целенаправленное поведение, создает особое состояние предпусковой интеграции, которое обеспечивает готовность человека к выполнению соответствующей деятельности, к возрастанию поисковой активности человека [3]. Большое значение в образовательном процессе приобретает внутренняя мотивация, когда инициатива исходит от самого школьника. Мотивацией в данном случае выступает интерес. Интерес (от лат. *interest* – иметь значение) – эмоционально окрашенная установка, направленность на тот или иной вид деятельности или на какой-либо объект, вызванная положительным отношением к данной деятельности или объекту

[4;14]. Именно такая мотивация делает процесс обучения для школьников легче и интереснее, новая информация лучше усваивается, а также побуждает школьников работать и расширять свои знания по теме занятия вне школы, используя дополнительные источники информации, развивая творческую активность.

На уроках изобразительного искусства и во внеурочное время развитию интереса и повышению уровня мотивации способствует смена вида деятельности и выбор художественных материалов. Знание художественных материалов, и умение их использовать, позволяют школьнику найти свой путь в творчестве, отражающий его индивидуальность, формируя положительную оценку своего творчества и самооценку. Основной причиной отсутствия желания заниматься художественным творчеством заключается в отсутствии достаточного количества знаний в этой области. Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов, во многом индивидуально и может меняться под воздействием обратной связи со стороны деятельности человека. Это значит: то, что получается, то и привлекает. Человеку свойственно стремиться к познанию, поиску новых решений, поэтому изучение новых художественных материалов вызывает желание узнать, попробовать. Это ключевой момент в развитии внутренней мотивации, обучающийся самостоятельно проявляет инициативу в процессе обучения.

Заинтересованность школьников творчеством напрямую зависит от их собственной системы ожиданий от процесса и результата своей деятельности. Поэтому выбор материала должен формироваться с учетом индивидуальных способностей обучающихся, начиная с знакомых и более доступных. Еще К.Д. Ушинский писал о том, что предмет, для того чтобы стать интересным, должен быть лишь отчасти нов, а отчасти знаком [10]. К примеру, в школьной практике на уроках ИЗО чаще всего используется простой карандаш, однако, не многие школьники знают о классификации жесткости карандашей, упражнения с карандашами разной твердости позволяют облегчить процесс рисования,

сделать его более увлекательным. В рамках школы возможно использование восковых мелков, пастели, сангины, угля, соусов, туши. Новые материалы привлекают внимание детей и формируют познавательный интерес, даже если процесс рисования окажется сложным, необходимо дать школьнику возможность попробовать поработать с этим материалом, при этом создавая ситуацию успеха, формируя положительное отношение к изобразительной деятельности.

Изучение разнообразия и свойств художественных материалов позволяют школьникам овладеть большим количеством приемов и техник. Наиболее интересным для школьников материалом являются краски, они не только помогают выразить эмоциональные переживания, но привлекателен и сам процесс нанесения мазков на поверхность листа. Распространёнными материалами являются акварель и гуашь. Акварель – краски, разводимые на воде, поэтому позволяет работать во множестве техник. Среди них можно выделить техники: «сухая кисть», живопись «по-сырому» и «по-мокрому». Свойства акварели позволяют работать лессировками, нанесением полупрозрачных слоев поверх основного цвета. Вариативность использования одного и того же материала в разных по характеру работах формируют личностные качества и художественные способности обучающихся. Использование акварели подразумевает определенную смелость и способность быстро принимать решение из-за ее свойств и насыщенности цвета. Противоположными свойствами обладают гуашевые краски. Гуашь позволяет вести работу дольше, дает возможность исправлять ошибки, быстро сохнет и высветляется. Работа с гуашевыми красками формирует трудолюбие, последовательность ведения работы, детальность в изображении.

Развитие мотивации зависит от содержания обучения. До ученика необходимо донести содержательную специфику изобразительной деятельности. Использование масляных красок и темперы, как живописных материалов, дает возможность школьникам почувствовать себя художниками,



изучая процесс работы над картиной изнутри от подготовки грунта до закрепляющего слоя лака. Использование самих живописных художественных материалов позволяют прочувствовать пластические возможности живописи. Например, при высыхании темпера изменяет свой тон и цвет, поверхность произведений, выполненных в этом материале матовая. Акрил быстро высыхает, не имеет запаха, не требует разбавителя, обладает неповторимой цветопередачей. Масляная живопись более сложная по своей технологии, но при наполняя работу контрастом и насыщенностью цвета. Работая с разными художественными материалами обучающиеся изучают их свойства в ходе осознанной практической деятельности, в зависимости от материала изменяется эмоциональная составляющая произведения и сюжет. Для написания лирических пейзажей, передачи спокойного характера портретируемого, приоритетным выбором материала станут темпера и гуашь. Масло, акрил, позволяют создавать контрастные соотношения, что характерно для яркой выраженности чувств, поэтому мотивом для изображения могут стать багровый закат над лесом или морской шторм, портрет уверенного в себе харизматичного человека, работы наполненные контрастных и чувственных по своему смыслу сюжетов.

Сам выбор художественного материала являет средством отражения индивидуальности школьника: бумага, картон или холст, основа цветная или белая, краски или карандаши, гипс или пластилин. К примеру, возможно в работе использовать цветной фон, этот простой способ поставит перед учеником новые задачи, заставит мыслить нестандартно, так как общий тон работе уже задан. Обучение через трудности – это еще один способ мотивации школьников, при котором развиваются волевые качества, мышление и познавательный интерес.

Следует отличать познавательный интерес от заинтересованности. Отличие заключается в том, что подлинный интерес к изобразительной деятельности связан с поиском и достижением прямых и косвенных целей, а

рассмотрение только внешней стороны проблем вызывает быстро проходящее внимание, не возбуждая желания понять. Показатель сформированной мотивации определяется потребностью школьников в занятиях изобразительной деятельностью, которая проявляется в осознанном стремлении к повышению своего культурного уровня, расширению кругозора, проявлению инициативы в решении творческих задач. Роль педагога – подвести ребенка к цели, раскрыть возможности художественных материалов, при этом способ и выбор работы каждый обучающийся выбирает для себя индивидуально. Разнообразие художественных материалов – это одно из условий устойчивого интереса к предмету, первый шаг в осуществлении творческого замысла. Такая работа наглядно переносит теоретический опыт на практику, что дает возможность школьникам самостоятельно почувствовать свойства средств выразительности, эстетические качества цвета линий и пятен, характеризующих формы предметов, связь отдельных элементов изображения, помогает понять пластический язык искусства. Организация практических занятий по предмету должны быть основаны на интеграции грамотной передачи изображения и изучения художественных материалов.

#### **Список литературы:**

1. Божович М.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Просвещение, 1976.
2. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности ксамообразованию: Кн. для учителя/ В.Б. Бондаревский. – М.: Просвещение, 1985 г. – 144 с.
3. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф.Бурлачук, С.М. Морозов. – 4-е изд. – К., 2015. – 400 с.
4. Гордон Л.А. Психология и педагогика интереса/ Гордон Л.А. – Киев – 1940 г., – с. 348.
5. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества / Т.Г. Казакова. – М.: Владос, 2006. – 271 с.

6. Международный научный журнал «Инновационная наука» №3//Е.Н. Соколова «Пути формирования мотивации школьников к художественно-творческой деятельности», 2016 г. – 190 с.
7. Одноралов Н.В. «Материалы, инструменты и оборудование в изобразительном искусстве». – М.: «Просвещение», 1988 г. – 180 с.
8. Пакша Л.М. Формирование интереса к урокам изобразительного искусства/ Пакша Л.М. Начальная школа – 2006 г. №10, С. 50-53.
9. Пьянкова Н.И. Изобразительное искусство в современной школе: Книга для учителя – М.: Просвещение, 2006. – 176 с.
10. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии/ К.Д. Ушинский. – Ленинград: Издательство Академии педагогических наук, 1948. – с. 774.
11. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся/ Щукина Г.И. – М.: Педагогика, 1988, – с. 208.

**Ханжов Юрий Геннадьевич,**  
профессор кафедры музыкальных инструментов и сольного пения.  
*Институт культуры и искусств ФГБОУ ВО «Дагестанский  
государственный педагогический университет»,  
г. Махачкала, Республика Дагестан.*

## **ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ДЕТСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ТРАДИЦИИ ДАГЕСТАНА**

Традиции этнокультуры народов Дагестана формировались в условиях совместного проживания этносов, населяющих современную территорию республики. Горная изоляция и локальное бытование автохтонов не способствовали процессам взаимовлияний и проникновению инородных культурных сегментов.

Основополагающей детского воспитания являлась народная педагогика. Это обстоятельство указывает на специфичность методов и форм, применяемых в горской традиции, и позволяет сделать выводы о существенных отличиях от общепринятых европейских педагогических норм.

В ходе этнического синтеза формировался общий субстрат в традициях горской педагогики. Объективно детское художественное воспитание не являлось основополагающим компонентом дагестанской народной педагогики, опирающейся на трудовые и религиозно-нравственные основы. Эстетическая составляющая в горской педагогической системе занимала прикладное значение.

Участие детей в трудовом процессе совместно с взрослыми являлось важным средством народной педагогики. В древней педагогической традиции принцип преемственности являлся доминирующим.

Принятие ислама народами Дагестана (VII в.) послужило основой процессов конвергенции. В национальной этнофонии претерпела изменение палитра звукового самовыражения. Объединяющим фактором становится моногласная основа Азана (призыв к совершению молитвы) и ритуальных песнопений при совершении намаза.

Произнесение текста молитвы на арабском языке не способствовало выработке у детей вербальных навыков, между тем благоприятно влияло на формирование ритмической и метрической структуры мышления.

Отметим, что в древних художественных процессах участвовали только мальчики. Мусульманские адаты запрещали девочкам покидать женскую половину дома. Не приветствовалось их участие в общественной и художественной жизни тухума.

До начала XIX века развитие горской этнокультуры находилось в состоянии статики. В подобных условиях детская художественная составляющая не являлась доминирующей в общественно-политической жизни горцев.

Консолидация разобщенных дагестанских этносов в народности (XVI-XVII в.в.) внутри северокавказской цивилизационной общности оказало непосредственное влияние на изменение общественной жизни, становление мелоса дагестанских этносов, формирование тематики песенного фольклора, отражающей историю и быт народа.

Начало процессов эволюционирования синкретического фольклорного мышления, языка и творчества, в современном понимании, мы относим к событиям Кавказской войны. Появление национальных героев послужило развитию эпических жанров. Народные сказители (ашуги, йырчи) воспевали подвиги горцев в борьбе за свою независимость. В системе горской педагогики формируется сегмент патриотического воспитания.

Вхождение территории Дагестана в состав Российской империи (1860) способствовало процессам национальной унификации. Открытие в горных селениях (Гуниб, Хунзах, Кумух) школ для обучения местного населения грамотности, в частности, алфавиту, разработанному бароном П.К. Усларом, повлияло на активизацию песенно-поэтического творчества у конкретных народов Дагестана.

Художественное воспитание стало приобретать системные черты. Дети являлись свидетелями и участниками концертных мероприятий в русских гарнизонах и офицерских клубах.

Качественные изменения наметились после установления Советской власти в Дагестане. В идеологической составляющей советского государства заметное место отводилось формированию сознания нового поколения, в том числе и в российских автономиях.

Художественная самодеятельность являлась главной формой школьного воспитания и определяла дальнейшие направления цивилизованного развития детского художественного творчества.

Процессы, происходящие в первые годы установления Советской власти в Дагестане, нивелировали культурные различия между субъектами разных

этносов и культурных традиций. В этой связи нарушался традиционный ход временного модуса в горской педагогике. Принцип преемственности, являющийся генетическим хранилищем культурных кодов дагестанских автохтонов, утратил свое доминирующее значение.

Массовое коллективное сотворчество становится одной из главных форм быстро развивающейся пионерской самодеятельности. Духовые оркестры, наряду с детскими хорами, выступали основными трансляторами новых жанровых приоритетов.

В республике открылись первые классы музыки, музыкальные студии и певческие секции. Основной контингент обучающихся составляли дети коренных национальностей Дагестана.

Ассимиляция, выступающая как основной метод в современной, культурной и этнополитической жизни горцев, пришедшая на смену локальным традициям, была нацелена на поиск системообразующих элементов. Новая социалистическая культура не смогла стать сегментом дагестанской национальной традиции.

Между тем в системе новой формирующейся национальной педагогики заметное место занимал социально-коммуникативный компонент, включающий в себя познавательные, коммуникативные, творческие и другие потенциалы в воспитании ребенка.

Важное место в музыкальном воспитании детей отводилось внешкольным формам работы. Большую роль играли пионерские организации, возникшие в республике в 1923 году.

В предвоенные годы в системе детского художественного воспитания отмечаются признаки бесконфликтного параллельного бытования массового коллективного музицирования с индивидуальным.

В сельских и высокогорных районах Дагестана система школьного и внешкольного воспитания учащихся была развита крайне слабо. Причинами тому служили отсутствие квалифицированных педагогических кадров и

местные устои, не поощрявшие занятия детей музыкой и участие их в художественной самодеятельности.

В послевоенные годы центры детского воспитания (дома пионеров, школьная художественная самодеятельность) выполняли задачи по широкому охвату детского населения и вовлечения их в работу кружков художественного творчества.

Привлечение детской аудитории к занятиям в хоровых, танцевальных, музыкальных творческих объединениях являлось частью идеологической работы государства. Через творческие процессы осуществлялась помощь в адаптации детей к мирной жизни. Важно было понимать, что практически все детское население страны не имело опыта бытовой, образовательной и художественной деятельности в условиях не военного противостояния.

Одним из очагов детского художественного воспитания в послевоенные годы становятся детские дома. После окончания войны их количество в республике увеличилось в несколько раз.

Детское художественное творчество в этот период развивались неравномерно. Музыкальное воспитание в городах опережало аналогичные процессы, происходившие в сельской местности.

В середине XX столетия процессы музыкального образования и детского художественного воспитания в Дагестане протекали в тесной взаимосвязи, дополняя, а порой и подменяя друг друга.

В сельских районах, где не было музыкальных школ, детское музыкальное воспитание становилось преобладающим во всем художественном образовательном процессе [1, 187].

В 60-70-е годы ход процессов детского музыкального воспитания в республике отмечен поисками новых форм. Доминантой детского творчества выступала художественная составляющая. Ее характерной особенностью стало

проявление интереса к классическим формам музыкально-сценического искусства, нашедшее свое воплощение в постановках опер и вокально-хореографических композиций.

В настоящее время в республике функционирует сеть детских школ искусств. В Махачкале обучение детей музыке, живописи, хореографии и другим видам искусства осуществляют 8 школ искусств и одна художественная школа; в районах республики – около 70 школ искусств.

Важным событием стало открытие в 2013 году (официальный статус – 2016) первой на Северном Кавказе Детской филармонии города Махачкалы. Деятельность новой детской концертной организации направлена на объединение талантливых детей из числа учащихся махачкалинских школ искусств, мотивированных на творческую и концертную деятельность.

Процессы становления детского художественного воспитания в Дагестане мало изучены. До настоящего времени не разработана программа по музыке для средних школ на материале дагестанской музыки, не выстроена вертикаль дагестанского художественного образования (от дошкольного, среднего до высшего звена).

Решение названных проблем поможет оптимизировать процессы дагестанского музыкального воспитания на современном этапе, поднять уровень их социальной и художественной значимости в многополярном культурном пространстве региона.

#### **Список литературы:**

1. Ханжов Ю.Г. Детское музыкальное воспитание // Музыкальное искусство Дагестана второй половины XX века. Том II. (1954-1960). – Махачкала: МК РД РДНТ, МЦПК, 2018. – 248 с.



**Хурматуллина Резеда Камилевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.  
*ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)  
федеральный университет»,  
г. Казань, Республика Татарстан.*

## **ОТРАЖЕНИЕ ИСЛАМА В ТАТАРСКОМ ТАНЦЕ**

Религиозная практика ислама, несомненно, оказала влияние на развитие форм музыкальной культуры мусульманских народов. Существует точка зрения, что это влияние было сдерживающим, сковывающим народное творчество, что музыкальная культура мусульманских народов вплоть до XX века была примитивной и однообразной.

Однако это мнение весьма ошибочное. Музыкально-танцевальные традиции волжских татар конца XIX – начала XX вв. могли служить прекрасным примером. Это было время пробуждения этнического сознания татарского народа, период становления буржуазно-татарской этнической нации. Это было время рождения национальных артефактов и символов татарского народа – гимна «Туган тел» и танцевального символа татарского искусства «Апипа».

Сегодня татарское танцевальное искусство – это «летающий татарин» Рудольф Нуриев, шедевры современного балетного искусства – хореографические спектакли «Шурале», «Золотая Орда», «Легенда о Юсуфе» в постановках Татарского государственного театра оперы и балета имени М. Джалиля, танцевальный фольклор живет в национальных праздниках «Сабантуй», «Tugarak уен» и др.

Как татарский танец отражает религиозные предпочтения, национальную идентичность народа, его менталитет и историю? Мы постараемся ответить на эти вопросы в нашем докладе.

История и бытование танца в татарской культуре имеет долгую жизнь. В числе археологических раскопок города Булгар, бывшим столицей государства в X-XIV вв., на территории современного Татарстана были найдены ткани с

вышивками, одна из которых изображает две танцующие фигуры (Рисунок 1).

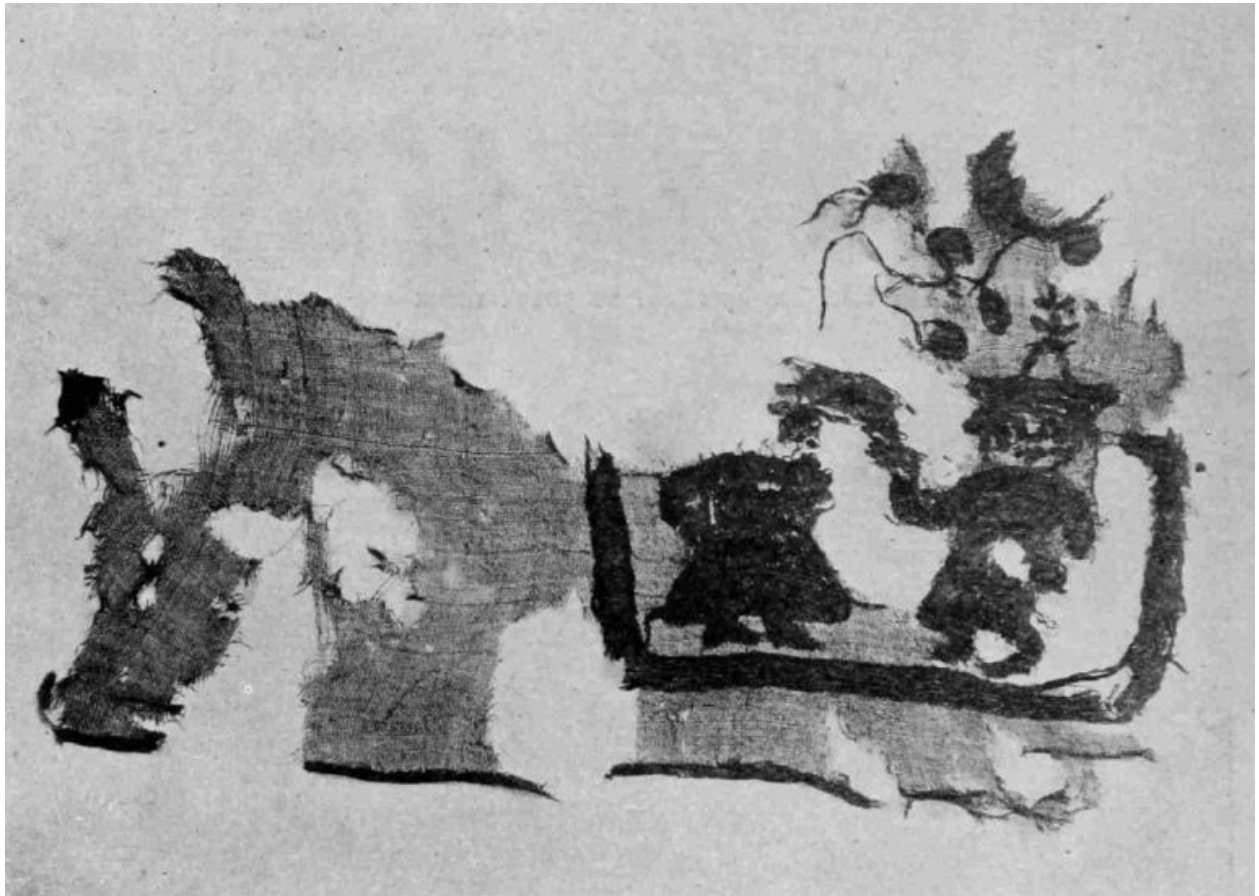


Рис. 1. Вышивка с танцующими фигурками

На ткани представлены две фигуры на фоне дерева, обрамленные рамкой. Первая фигура сохранилась только в нижней части, вторая почти целиком. Она стоит лицом к зрителю и держит в правой руке платок. На голове фигуры видна шапочка с расширяющимся плоским верхом, на котором завершение в виде стержня с перекладинами. На ней прямой кафтан, перехваченный поясом, обшитый тесьмой по подолу и на рукавах. Трудно утверждать, что здесь запечатлён именно татарский танец, но пластический характер фигур на рисунке и присутствие платка в руках девушки подразумевает это.

Надо заметить, что платок является чуть ли не главным атрибутом в татарском танце и постоянно обыгрывается. Сорвать платок с головы девушки означало подвергнуть ее позору. Поэтому девушка в танце с помощью рук как бы закрывает себя от возможного вторжения. В других случаях она прикрывается платком, как бы от смущения.

Фольклорные танцы татарских девушек отличались пластичностью и изяществом, застенчивыми движениями, без каких-либо резких всплесков энергии. Монотонные движения с небольшими шагами почти на одном месте в национальном татарском танце, а также протяжные печальные песни, сопровождающие эти танцы, свидетельствуют об уединенной аскетичной жизни мусульманских девушек. По мусульманским канонам, татарская девушка, разумеется, закрывала лицо от постороннего мужчины, для прикосновения запретны даже ее руки, об объятьях не могло быть и речи. Тогда подаренный платок, вышитый этими «запретными» руками становился больше, чем просто знаком внимания, больше, чем просто сакральный знак любви.

Ислам, официально принятый Волжской Булгарией в 992 году, проник во все сферы жизни, быта, культуры татарского народа, определял его моральные устои. Религия была основой, сутью жизни татар-мусульман в течение тысячелетия. Русский философ и публицист Соловьев В.С. писал: «Мусульмане имеют перед нами то преимущество, что вся их жизнь согласуется с их верой, что они живут по закону своей религии» [3]. Несомненно, жизнь в рамках канонов ислама наложила свой отпечаток на все стороны бытия людей, в том числе и духовную, – на его творчество. Философией ислама проникнуты в той или иной степени все жанры татарского фольклора. В проекции на танцевальное творчество – это, прежде всего, такие качества, как камерность, сдержанность, целомудрие, достаточно узкий диапазон рисунка движения, акцент на мелкую технику ног, особенности костюма и прочие проявления.

Как пишет историк Азат Ахунов: «Развитие ислама в Волжской Булгарии привело к появлению слоя суфиев – мусульманских дервишей. Суфии исполняли радения-зикры, различные поэмы на известные коранические и восточные сюжеты, сопровождая своё пение и танцы игрой на музыкальных инструментах....» [2].

Сейчас традиция зикра наблюдается, в основном, у кавказских мусульман. Однако, по свидетельству Дмитрия Опарина, «московские татары,

потерявшие общинный дух, часто пытаются влиться в комьюнити ... многие молодые татары посещают зикры» [4]. Однако элементы зикра в современной религиозной практике татар все же наблюдаются.

Татарские девушки обычно танцевали отдельно от юношей, играли там, где их никто не видел. Отдельное времяпрепровождение мужчин и женщин также связано с влиянием исламских канонов, но все же, несмотря на запрет, коллективные танцы и игры продолжали существовать («Сабантуй», «Каз эмесе», Аулак эй»).

Религиозным влиянием отмечены и элементы одежды танцующих. Так, кроме обязательного платка на голове, девушка должна была быть в длинном платье и шароварах (штанах). Подол платья в танце ни в коем случае не должен был подниматься. Поверх платья надевался камзол или жилет. Одежда мужчин предполагала обязательный элемент – головной убор. Голова должна была быть покрыта. Обувь должна была закрывать ступни (лапти, чебота, сапоги).

В конце XIX века стали возрождаться парные танцы татар, бытовавшие в еще доисламский период. Танцы стали обогащаться новыми элементами за счет проникновения других национальных культур.

Для татарской культуры конец XIX – начало XX века был периодом необыкновенного подъема культуры в целом.

Пытаясь затоптать просыпающееся самосознание татар, правительство предприняло ряд мер репрессивного характера. Оно запретило обращение напечатанного в России Корана, подчинило строгой цензуре все издания на татарском языке, ограничило участие татар в органах местного самоуправления – земствах, запретило принимать в мектебы (школы) и медресе (школы при мечети) детей татар, отпавших от православия, ввело образовательный ценз для мусульманского духовенства, основным требованием которого было знание русского языка. Мусульманские конфессиональные школы были переданы под надзор Министерства народного просвещения, хотя государством они не финансировались.

Однако как бы не старались реакционеры, но против музыкального и танцевального творчества целого народа практически ничего предпринять не могли, ибо на песни и танец невозможно было наложить цензуру. Именно в это время среди татар самых разных сословий широко распространяются и сочиняются песни гимнического характера, среди которых настоящим музыкальным символом татар стала песня «Туган тел» на стихи Габдуллы Тукая в 1909 году, а танец «Апипа» стал танцевальным символом татар, наиболее емко выражающим его пластический характер. Апипа – такой же символ татарского народа, как полька – символ чешского, мазурка – польского, фламенко – испанского, лазги – узбекского народов и т.д.

Гай Тагиров, первый профессиональный балетмейстер и собиратель татарского танцевального фольклора, изложил следующую версию происхождения танца, которую, по его собственному признанию, ему довелось услышать в 1929 г. из уст бывшего потомственного ямщика Салих-бабай, проживавшего в районе Сенного базара на территории старо-татарской слободы г. Казани. Когда Салих-бабай еще был молодым джигитом, его отец любил рассказывать вечерами за чаепитием интересные случаи об увиденном, а также разные истории из своей жизни. Салих-бабай хорошо помнил, как его отец рассказывал о музыкальном дуэте Мафтухи-апы и ее внучки, которые жили в татарской слободе («Яна бистэ»). Они ходили по дворам, распевая под бубен песни-частушки, зарабатывая себе на пропитание. Несмотря на свой преклонный возраст, Мафтуха-апа держалась молодежью. Не любила, когда ей говорили «бабушка» («эби»), а просила называть ее «Мафтуха-апа». Мафтуха-апа распевала куплеты своих частушек и, слегка подтанцовывая, двигалась по кругу, сопровождая на бубне танцу внучки. Она то ударяла ладонью о бубен, то протягивала его в сторону смотрящих, прося бросить в свой нехитрый инструмент несколько мелких монет. Жители татарского квартала города любили своих бродячих артистов Мафтуху-апу и ее юную внучку, плясунью Апиу. Особенно была пленительна и грациозна Апипа. Когда она плясала, ее

сравнивали то с белым лебедем, плывущим по зеркальной глади озера, то с райской птицей [5].

XIX – начало XX века для татар было временем сотворения «национальных артефактов» (по Б. Андерсену), обладающих «глубокой эмоциональной легитимностью» [1], среди которых татарский народный танец занимает свое почетное место.

Возникновение, бытование и широкое распространение татарского танца «Апипа» в XIX свидетельствует о несостоятельности утверждений о реакционности ислама, сдерживающего художественно-творческие импульсы народа. Однако доминирование ислама как основной религии татар, несомненно, отразилось, не только в способе мышления и жизни народа, но и в его творчестве. Ислам в татарском танце отражается через своеобразие в рисунке движений, в обозначении четких гендерных границ танцующих, в специфике их костюмов, и, наконец, в сюжетах танца.

В попытке прочтения народного танца как текста культуры религиозный фактор является одним из важнейших, без учета которого понимание искусства не может быть разносторонним и полным.

#### **Список литературы:**

1. Андерсон Б. Воображаемые сообщества: размышления о происхождении и распространении национализма / Лондон – Нью-Йорк, 1991. – 256 с.
2. Ахунов А. Татарская музыка / Татарская электронная библиотека. URL: <http://kitar.net.ru/ahunov6.php> (Дата обращения 7 марта 2019).
3. Журавский А.В. Ислам в религиозно-философской системе Владимира Соловьева. URL: <http://www.vehi.net/soloviev/zhuravsky.html> (Дата обращения 1 марта 2019).
4. Сагомоян М. Большая Татарская Москва URL: <https://snob.ru/selected/entry/113481>].
5. Тагиров Г. 100 татарских фольклорных танцев. – Казань, 1988. – 160 с.

## Секция 4.

### Современные информационные технологии и практики в преподавании предметов искусства

**Аббасов Ифтихар Балакишиевич,**  
доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой  
инженерной графики и компьютерного дизайна,  
*Инженерно-технологическая академия Южного федерального  
университета.*

**Баленко Валерия Юрьевна,**  
магистрант кафедры дизайна.  
*Академия архитектуры и искусств Южного федерального  
университета,  
г. Ростов-на-Дону, Россия.*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ И ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ**

Применение современных технологий обусловлено современными целями образования. Система образования вступает в жесткую конкуренцию со сферой развлечений, поэтому необходимы механизмы привлечения и вовлечения учеников в учебный процесс. В связи с этим уже сейчас в зарубежных школах и университетах имеет свое развитие применение технологий дополненной и виртуальной реальностей.

Дополненная реальность (Augmented Reality AR) – добавляет в реальный мир интерактивные элементы, создавая тем самым уникальный опыт. Виртуальная реальность (Virtual Reality VR) – это трехмерный интерактивный мир, реализованный с помощью компьютерных технологий [1]. При погружении в такой мир у зрителя создается ощущение реальности происходящего, от чего и следует название.

Существует определенная классификация приложений и программ, разработанная в соответствии с ролью преподавателей и учеников, последовательностью получения информации и выполнения заданий. Первый

сценарий имеет линейную структуру предоставления материала, аналогичную структуру имеет книга или лекция. Ученик может лишь ограниченно влиять на работу приложения, определяя, какой именно материал ему необходимо изучить. Второй сценарий представляет собой набор элементов, связанных между собой статическими или динамическими связями – ссылками, которые позволяют перейти от одного элемента к другому. При таком сценарии обучающийся способен выбирать, какой раздел ему изучить, самостоятельно управляя траекторией обучения. Третий сценарий предоставляет возможность самостоятельного создания материалов и элементов. Это отличный способ развития образного мышления и творческих способностей. Четвертый сценарий ориентирован на практическое закрепление полученных знаний, путем совместного решения поставленных задач. Материал можно осваивать в доступном для всех темпе, используя интерактивные возможности приложения. Первые три сценария возможны при самостоятельном обучении, в то время как четвертый подразумевает групповое обучение, зачастую с участием преподавателя [1, 2].

Стоит отметить, что существование виртуальной реальности и ее интерактивной составляющей невозможно без зрителя, или участника. Разработчики приложений и программ виртуальной и дополненной реальности не стремятся к излишнему реализму в изображении интерактивного мира, однако во время контакта с ним задействуются все органы чувств, что компенсирует условность графики.

Существует несколько форматов обучения при помощи технологий VR, перестроенных под учебный процесс. Во-первых, это очное образование, лекция с возможностью интегрировать 5-7 минутное погружение в интерактивный мир, вовлекающий учеников в процесс и наглядно иллюстрирующий изучаемый материал. Во-вторых, дистанционное образование. При таком формате обучения ученикам не обязательно физически находиться рядом в одной группе, однако они могут совместно выполнять



задания, слушать лекции, имея полное ощущение присутствия. Подобные уроки более продолжительны, чем очные занятия, и длятся порядка 45 минут. В-третьих, это смешанное образование. При обстоятельствах, когда у ученика нет возможности физически присутствовать на занятии, помогают шлемы виртуальной реальности.

Помимо шлема, класс необходимо оборудовать камерой для съемки видео в формате 360<sup>0</sup> градусов, а также, с возможностью трансляции в реальном времени. Ученики могут дистанционно присутствовать на уроке, не ограничивая свое участие в происходящем. И в-четвертых, самообразование. Многие из существующих образовательных курсов могут быть перестроены под самостоятельное изучение при помощи смартфона и шлема виртуальной реальности.

К примеру, проект Physics Playground, погружая в трехмерную среду, позволяет узнавать строение Вселенной и экспериментировать. Массачусетский технологический институт в своем проекте MITAR Games объединяет реальное положение на местности с виртуальным игроком и сценарием. В игре Environmental Detectives необходимо найти на местности губительный источник утечки токсинов.

Все указанные форматы возможны не только в школах и высших учебных заведениях в рамках образовательных программ, но и как тренировочные площадки в различных организациях. Практически все производители самолетов и авиакомпании снабжены авиационными тренажерами для обучения авиадиспетчеров и пилотов. Подобными технологиями пользуются и водители локомотивов во время обучения, а также спортсмены.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

- технологии AR и VR в образовании помогают в освоении материала тем, что могут наглядно изобразить любой процесс с возможностью взаимодействия с отдельными элементами.

- виртуальная реальность, как правило, включает в себя игровые элементы, что влияет на вовлечение учеников в учебный процесс.
- заложенный в программу сценарий позволяет сфокусировать внимание учеников на определенных элементах курса, сосредоточиться на предложенном материале и исключить внешние раздражители [2].
- любые опасные для здоровья и жизни процессы (будь то техника безопасности при пожаре, тест-драйв автомобиля или же операция на сердце) можно безопасно изучить при помощи современных технологий.

Однако на данном этапе развития технологий возникает проблема, преграждающая их внедрению в образовательные программы, поскольку любая дисциплина слишком объемна, многогранна и многозадачна. Это требует большого количества материалов для каждого урока, будь то полный обучающий курс, либо десятки или сотни непродолжительных занятий. Главным минусом на данный момент является недоступность подобного образования ввиду стоимости оборудования и программного обеспечения.

Тенденция развития технологий виртуальной и дополненной реальности показывает, что при разработке приложений необходима интеграция обучающих элементов, сопряженных в особенности с курсом школьных предметов для достижения наиболее рационального сочетания учебного процесса с игровым.

#### **Список литературы:**

1. Андресен, Бент. Б. Мультимедиа в образовании: специализированный учеб. курс: [пер. с англ] / Бент. Б. Андерсен, Катя Ван Ден Бринк. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Дрофа, 2007. – 221 с.
2. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2-х книгах. – Книга 1. – Челябинск, ЧГПУ, 2012. – 411 с.
3. Иванова А. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения //Стратегические решения и риск-менеджмент. – 2018. – Вып. 3. – С.88-107.

**Александрова Татьяна Николаевна,**  
доцент кафедры звукорежиссуры  
*ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный  
институт культуры»,*  
звукорежиссер  
*ООО «МТРК «Краснодар»,*  
*г. Краснодар, Россия.*

## **ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ЗВУКОРЕЖИССЕРСКОГО ПРОФИЛЯ**

Изучая особенности научно-исследовательской деятельности студентов звукорежиссерского профиля на современном этапе обучения, необходимо отметить, что именно она является важным составным элементом и главным связующим звеном между теоретической и практической частью курса, причем на всех уровнях. С момента накопления знаний на начальном этапе, до систематизации их и глубокого понимания профессии в целом на выпускных курсах, или обучения уровня магистратуры. Всегда возникает необходимость более глубоко изучить вопрос, перейти к практике, попробовать варианты, получить статистику и провести анализ. Участие в научных конференциях, причем не только студенческих, направлено на обеспечение последовательности овладения студентами профессиональных знаний, формирование исследовательского мышления, а также на развитие систем художественной коммуникации между участниками творческого процесса (композитор, исполнитель, музыковед, звукорежиссер). Практические разработки вопросов звукорежиссуры в рамках курсового и дополнительного исследования целых тем, или отдельных направлений: активизируют интерес студента, формируют собственное мнение, оттачивают профессиональные навыки и умения, воспитывают уверенность в самооценке. Для студентов звукорежиссерского направления обучения именно практические исследования приобретают особенно важный аспект. Вопросы, которые подвергаются

исследованиям, как правило, многогранны, следовательно, результаты не идентичны. Сложность еще и в нестатичности (постоянных изменениях) условий проведения таких исследований, и в подход к оценке результатов, который носит объективный (визуальный) и субъективный (слуховой) аспект. Многослойность, зависимость одновременно от технических возможностей и условий, эмоциональных и чувственных решений требуют отдельного разговора и осмысления. Однако проведение научно-исследовательской практики может выявить направление процесса, характер изменения, возможность влияния на различные показатели. В качестве такой характеристики может выступать корреляционная функция (вероятность), которая выявляет средний по времени результат анализируемого процесса и дает возможность определить или предположить (спрогнозировать) процесс во времени. Именно для звукорежиссеров это важное направление. В помощь этому на современном этапе развития звукорежиссуры создано много виртуальных программ, моделирующих, например, акустику зала, параметры и расположение оборудования, виртуальные пульты и т.д. Возможности классической звукорежиссуры исчерпываются исследованиями звучания коллектива и расположения его составляющих относительно микрофонов, применение приборов обработки, так же ограничено их наличием. Особенности современных научных исследований в области практического обучения студентов звукорежиссерского профиля много шире, если не сказать безграничны. Программное обеспечение позволяет одновременно использовать несколько микрофонов, получить несколько их комбинации, применив различные варианты обработки: можно разными студентами или разными плагинами, изменяя очередность и студентов, и обработок. Возможность зафиксировать результат работы на каждом этапе и сохранить его во времени. Все это позволяет выработать у обучающихся многообразие практических навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Современное развитие информационных технологий открывает новые

возможности и для педагогов в организации процесса обучения, особенно это касается дисциплин, практический опыт в которых является и техническим, и творческим одновременно. Звукорежиссура одно из таких направлений, где даже профессионал должен постоянно находиться в процессе обучения, получения опыта работы, генерируя творческие идеи, объединяя их с накопленными научными знаниями и исследованиями.

Задачи студента в результате такой практики получить универсальные практические навыки самостоятельной работы, опробовать методику на различных стадиях процесса (например, технику и технологию звукозаписи), применяя современную диагностику, оценить качество и сделать практические выводы. Особого внимания достойна современная диагностика. Наличие плагинов анализаторов с визуальным отражением процесса (графическим или цветовым) объективно подтверждает субъективные слуховые ощущения. Систематизация таких показателей, передача их на расстояние, дистанционный контроль и консультации педагога или внешнего специалиста, явно улучшают качество научно-исследовательской деятельности и результата обучения студента в целом.

Задачи педагога собрать материал с первого курса до последнего по двум направлениям: профессиональный рост обучающегося, особенно по оценке результатов творческой активности и научно-практической деятельности (сделанным выводам) – это дает понимание роста профессиональной пригодности обучающегося. Второе: выработать шаблоны для быстрых решений в определенных ситуациях, объяснить их научную основу, выявить проблемы и дать возможные прогнозы по развитию процесса. Помочь в этом аспекте может такое направление, как блоггинг. Главная цель блога – это накопление знаний и получение личного практического опыта в условиях реального места работы, возможность по средствам интернета контактировать с разными концертными площадками (студиями), имея свободный обмен идеями или записывая видео-блог, обозначить собственные идеи для дальнейшего

обсуждения группой. Блоггинг может выступать и, как курс дистанционного обучения, или обмена между профильными вузами. Процесс создания блогов студентами (представление видео – отчета) решает и задачу публичных выступления, презентаций. Заставляет осуществлять поиск информации, формирует навыки анализа, оттачивает умение структурировать материал. Такие проекты предполагают аргументацию и актуальность выбранной темы, ориентированность на современные направления развития процессов в профессиональной области, в данном случае это звукорежиссура и связанные с ней акустика, оборудование, исполнительство.

Научно-исследовательская деятельность, как теоретическая, так и практическая, дополняет объем знаний их качественный потенциал, осуществляет непрерывность цикла обучения и становления конкурентно способного выпускника. Воспитывает самосознание, профессиональную этику поведения, способность работать в коллективе. Мотивирует к постоянному повышению квалификационного уровня, планированию, принятию нестандартных решений и дисциплине.

**Вендина Анастасия Владимировна,**  
учитель музыки.  
*МОУ СШ № 51,*  
*г. Ярославль, Россия.*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

«Отец кибернетики» Н. Виннер говорил: «Информация – это обозначение содержания, полученного из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособления к нему наших органов чувств. Процесс получения и использования информации является процессом нашего приспособления к случайностям внешней среды и нашей жизнедеятельности в этой среде» [24]. За словом информация кроется коммуникация, а не знание: более

информированный человек – это не тот, кто больше знает, а тот, кто участвует в большем числе коммуникаций. В современном обществе информация – это идол [25].

Исследователь информационного общества С. Московичи утверждает, что на протяжении всего нескольких поколений был совершён переход от культуры слова к культуре наглядных образов. В современную эпоху информация – это коммуникация, побуждающая к действию.

Технология (от греч. *techné* – искусство, мастерство, умение и греч. *Logos* – изучение) – совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата; метод преобразования данного в необходимое; способ производства.

Изучив теоретическую литературу по проблеме исследования, мы определили, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – совокупность технологий, обеспечивающих фиксацию информации, ее обработку и информационные обмены (передачу, распространение, раскрытие). Специально проведенные исследования К.К. Колина, А.В. Запорожца, А.И. Ракитова, Э.П. Семенюка показывают, что средства массовой информации значительно больше влияют на складывающуюся у школьников картину мира, чем уроки или внеклассная работа педагога. Важно не просто использовать информационно-коммуникационные технологии в процессе воспитания детей. Важно научить школьника критическому восприятию и осмыслению получаемой информации. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь понять скрытый смысл того или иного сообщения. Помочь учителю в решении этой непростой задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе и компьютерных.

Применение современных информационных технологий в обучении – одна из наиболее важных и устойчивых тенденций развития мирового образовательного процесса. В отечественной общеобразовательной школе в последние годы компьютерная техника и другие средства информационных

технологий стали все чаще использоваться при изучении большинства учебных предметов, в том числе и на уроках музыки.

Современные цифровые образовательные ресурсы, используемые на уроках музыки условно можно разделить на следующие группы:

- музыкальные проигрыватели;
- программы для пения караоке;
- музыкальные конструкторы;
- музыкальные энциклопедии;
- обучающие программы;
- программы для импровизации, группового музицирования, сочинения

музыки.

Обучающие программы, предназначенные для детей школьного возраста по предмету «Музыка», дают возможность знакомить с творчеством композиторов в занимательной форме с использованием отрывков из музыкальных произведений и анимацией, а также проследить уровень знаний обучающихся с помощью викторин. Рассмотрим возможности применения информационно-коммуникационных технологий на уроках музыки на примере программ «Музыкальные энциклопедии». К сожалению, они пока не многочисленны. Наиболее интересными являются «Энциклопедия классической музыки» (Коминфо), «Энциклопедия популярной музыки Кирилла и Мефодия», «Шедевры музыки», «Музыкальный класс», «Музыкальные инструменты». Материал этих энциклопедий может использоваться совместно, дополняя друг друга.

Применение материалов из электронных музыкальных энциклопедий упрощает учителю подготовку к урокам, позволяет повысить эффективность работы с учащимися. Для того чтобы познать закономерности музыкального искусства, учащиеся должны иметь определенный опыт восприятия музыки. В настоящее время разработаны «Цифровые образовательные ресурсы» для УМК «Музыка» в формате мультимедийных проектов. Они позволяют не только



слушать, но и визуально наблюдать за развитием музыки во времени, прежде всего, в музыкально-сценических жанрах.

С точки зрения создания, редактирования и записи музыки интересна программа «Электронный ди-джей 7», которая представляет собой виртуальную музыкальную студию. Работу со звуком при домашней подготовке к урокам можно осуществлять с помощью программ: «AdobeAuditionv 3.0», «AdobeSoundboothCS 3», «CarewalkMusikCreatorv 4.0».

Караоке – современная информационная технология нашего времени. В конце 70-х гг. XX века в Японии было изобретено устройство, быстро получившее широкую популярность (переводится как «пустой оркестр»). Для области караоке характерен чрезвычайно богатый выбор вокальных композиций: на DVD дисках и в Интернете содержится до нескольких тысяч произведений всех стилей и направлений – от классики до эстрады. Караоке на уроках музыки – это одно из средств, позволяющих не только повысить интерес к урокам за счёт разнообразных фонограмм, но и дающих возможность в разы расширить репертуар и более качественно проводить оценку исполнения песен учениками.

Еще одной формой использования информационно-коммуникационных технологий на уроках музыки является выполнение докладов, тестов, проектов с презентацией. Мультимедиа презентации – электронные диафильмы, включающие в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты, элементы интерактивности (реакцию на действия пользователя) – наиболее распространённый вид представления демонстрационных материалов. Такой вид заданий очень полезен, потому что, для подготовки презентации ученик должен провести определенную исследовательскую работу, использовать большое количество источников информации, ученик проявляет свой творческий потенциал, все это превращает подобную работу в продукт индивидуального творчества. В процессе демонстрации презентации ученики

приобретают опыт публичных выступлений, который пригодится в их дальнейшей жизни.

Современные информационно-коммуникационные технологии сочетают в себе много компонентов, необходимых для успешного обучения школьников. Грамотное использование этих средств помогает решить дефицит наглядных пособий, оптимизировать процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, поднять на неизмеримо более высокий уровень интерес к предмету «Музыка». Информационные технологии, в совокупности с правильно подобранными (или спроектированными) технологиями обучения, создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания.

Таким образом, сегодняшний урок музыки уже не мыслим без использования современных средств обучения: музыкальных проигрывателей, программ для пения караоке, музыкальных конструкторов, музыкальных энциклопедий всевозможных обучающих музыкальных программ, программ для импровизации, группового музицирования и сочинения музыки. Они дают не только учителю, но и ученикам возможность творить и фантазировать, моделировать взаимное общение на уроке, делая его активным и интересным. При этом не следует забывать о том, что, во-первых, всего должно быть в меру, а, во-вторых, что никакие новые технологии никогда не заменят учителя.

#### **Список литературы:**

1. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: МПСИ, 2008. – 352 с.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
3. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. – М.: Политиздат, 1991. – 287 с.

**Волченко Владимир Васильевич,**  
старший преподаватель кафедры звукорежиссуры.  
*ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный  
институт культуры»,  
г. Краснодар, Россия.*

## **СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОЦЕССА МАСТЕРИНГА В ОБУЧЕНИИ ЗВУКОРЕЖИССЕРА**

Обработка записанного материала является неотъемлемой частью практики звукорежиссера. Процесс производства фонограмм делится на четыре основных этапа: запись, монтаж, сведение и мастеринг. Процесс сведения преподается студентам как отдельный предмет, процесс мастеринга отдельно не изучается, поэтому считаем целесообразным уделить этому вопросу внимание, что позволит студенту понимать процесс производства фонограммы в целом и при этом дифференцировать процедуры сведения и мастеринга.

При изучении технологии сведения фонограмм невозможно не затронуть аспекты, связанные с обработкой и финальной доводкой микса – мастерингом. В учебном процессе целесообразно не разделять процесс обработки материала на отдельные процедуры сведения и мастеринга, так как именно в одном интегрированном проекте можно выявить, систематизировать и усвоить наиболее важные закономерности обоих процессов.

Мастеринг – финальная стадия обработки фонограммы перед ее переносом на целевой носитель и тиражированием на аудиокассетах, виниловых грампластинках, CD, в теле-, видео-, кинофильмах и т.п. Исходным материалом для мастеринга является предварительная мастер-копия фонограммы или «рабочая пленка» – стереофоническая запись, полученная в процессе сведения. Основной задачей мастеринга является достижение максимально возможного субъективного качества звука для данного вида носителя [1, 543].

Изначально мастеринг являлся в большей степени технической процедурой для адаптации звукового материала к различным носителям или трансляции по радио и телеканалам, но в дальнейшем художественная сторона процесса стала занимать свое законное место в индустрии звукозаписи.

Исторически процедура мастеринга возникла как процесс финальной обработки записи перед тиражированием, с учетом технических особенностей целевого носителя. Так, например, в аналоговую эпоху при подготовке материала для записи на виниловую пластинку у фонограммы следовало контролировать динамический диапазон низких частот и уменьшить стереобазу в этом участке спектра, для предотвращения перескакивания иглы, перед тиражированием на магнитной ленте в фонограмму вносились частотные предискажения для компенсации завала высокочастотной части спектра свойственной магнитофонам. В борьбе с шумами ленты возникла тенденция сжимать динамику сигнала при записи и экспандировать ее при воспроизведении (компандерная система шумоподавления).

Представление сигналов в цифровой форме создало ряд новых специфических задач для мастеринг-инженеров. Форматы записи цифрового аудио в условиях студии и у конечного потребителя отличаются частотой дискретизации (*sampling rate*) и разрядностью сигнала (*bit depth*). Исходный материал в студии обычно записывается в формате WAV 96 кГц 24 бит. Избыточно высокое качество оцифровки сигнала применяется для более точного просчета всех нюансов обработки и микширования аудиоданных. В процессе обработки звука в DAW неизбежно происходит деградация качества сигнала, так как при вычислениях производятся округления отдельных значений отсчетов сигнала, которые невозможно отобразить точно из-за недостатка используемой разрядности. В этом случае приходит на помощь избыточно высокое качество исходного сигнала, так как даже при деградации в процессе обработки сигнал обладает заведомо большим качеством, чем необходимо для тиражирования. В процессе сведения фонограммы выводится

микс в формате WAV 96 кГц 32 бит для дальнейшего процесса мастеринга. У конечного потребителя на CD формат 44,1 кГц 16 бит. Вывод фонограммы в требуемом формате является одной из задач мастеринг-инженера. При конвертации фонограммы в требуемый формат возникает необходимость преобразования частоты дискретизации (ресемплирование) и понижения разрядности сигнала (транкейт). Во время данных преобразований неизбежно увеличивается «ступенчатость» сигнала, что приводит к увеличению шума квантования. Шум квантования – алгебраическая разность между аналоговым сигналом и его цифровым (ступенчатым) представлением. Для минимизации артефактов понижения разрядности сигнала применяется дитеринг (dithering) и нойзшейпинг (noise shaping).

Суть дитеринга состоит в том, что перед понижением разрядности к сигналу подмешивается очень слабый специфический шум. В результате шум квантования маскируется этим шумом, который в силу своих статистических свойств менее заметен человеческому слуху. Нойзшейпинг представляет собой систему округлений звуковых отсчетов специальными алгоритмами при понижении разрядности, результатом работы которых является перенос основной энергии шума квантования в область высоких частот, которые воспринимаются человеком слабее.

Основные инструменты мастеринга: эквализация, компрессия, лимитирование, сатурация, суммарно-разностное преобразование (mid-side) и манипуляции со стереобазой. Данный набор инструментов мы можем найти в плагине iZotope Ozone или пакете для мастеринга от FabFilter.

Для хорошего усвоения материала студентами мастеринг следует преподавать студентам на примере работы с музыкой различных стилей и жанров, используя для этой цели предварительно сведенный мультитрек-проект. Приборы для мастеринга используются непосредственно в мастер-секции проекта. Это дает возможность вносить коррективы в имеющиеся установки параметров сведения и сравнивать результаты воздействия на материал приборов на отдельных дорожках и в мастер-секции проекта.

Особенная роль мастеринга (его творческий аспект) проявляется при обработке эстрадной музыки или рока.

Следует заострить внимание студентов на том, что компрессия отдельных дорожек микса менее заметна слушателю, чем компрессия в мастер-секции. Компрессор в процессе мастеринга может придавать миксу характер и танцевальную раскачку за счет правильной синхронизации постоянных времени (attack, release) с темпом композиции. Это обусловлено тем, что компрессор при восстановлении усиления после срабатывания от очередного удара большого барабана, подчеркивает определенные доли такта и варьируя параметр release можно продуманно управлять этим процессом. Так же следует противопоставить примеры компрессии академической музыки и эстрады, доводя до студентов знания о том, что в академической музыке следует сохранить динамику за счет мягкого колена компрессии и низкого значения параметра ratio, в то время как в эстрадной музыке более сильная компрессия напрямую формирует саунд композиции, являясь мощным творческим инструментом. В плагине iZotope Ozone есть прекрасный инструмент для реализации динамической обработки, который содержит в себе компрессор, экспандер и может работать как в обычном режиме, так и в многополосном.

В процессе мастеринга звукорежиссер стремится придать огибающей спектра форму аналогичную розовому шуму, то есть равномерно распределить энергию всех источников звука по всему частотному диапазону с легким ослаблением в области высоких частот. На данном этапе следует показать студентам спектрограмму до и после мастеринга и проанализировать какие изменения можно было внести эквализацией отдельных дорожек, а какие только эквализацией всего микса. Так же следует уделить внимание жанровой специфике применения эквалайзера. Отдельного внимания заслуживает применение мастер-эквалайзера в режиме mid-side. Данная технология может внести очень тонкие изменения в микс, затронув либо только центр панорамы, либо только боковые зоны. Эквалайзер от FabFilter позволяет реализовать все возможные методы воздействия на фонограмму. В плагине iZotope Ozone есть два эквалайзера, до и после секции динамической обработки.

Сатурация – вид обработки, позволяющий насытить микс гармониками и сделать его тембрально богаче. Перед применением данной обработки следует повторить со студентами физику возникновения в спектре сигнала высших гармоник при его нелинейных искажениях. Данный процесс описан преобразованием Фурье. Обогащение спектра можно осуществить секцией иксайтера в iZotope Ozone или плагином FabFilter Saturn. Оба плагина позволяют выбрать количество полос обработки и характер вносимых искажений (лента, ламповый триод и т. д.).

Расширение стереобазы. Данный метод позволяет контролировать ширину стереобазы, но студентам следует помнить, что искусственное расширение стерео может привести к возникновению противофазы между каналами и пагубно скажется на моносовместимости фонограммы. В плагине iZotope Ozone есть секция контроля стереобазы, позволяющая работать в многополосном режиме.

Лимитирование микса. Данный процесс позволяет без клипирования увеличить громкость фонограммы, при этом растет RMS, но уменьшается динамика сигнала. Следует напомнить студентам про жанровую специфику мастеринга применительно к динамике.

На данном этапе развития звукозаписи, мастеринг является самостоятельным процессом, сочетающим в себе и техническую и творческую стороны. В процессе работы мастеринг-инженеры заметили ряд позитивных изменений в субъективном звучании фонограммы после мастеринга и стали активно использовать процесс мастеринга не только в технических, но и творческих целях. С помощью компрессии, лимитирования и клиппирования звучанию фонограммы можно придать жесткость или мягкость, скорректировать саунд в сторону большей плотности или прозрачности. Эквализация позволяет подчеркнуть участки спектра для акцентирования определенных инструментов либо их маскировки, так же эквалайзер помогает окрасить фонограмму, сделать весь микс ярче или мутнее. Еще точнее на звук позволяет воздействовать многополосная компрессия. Сатурация может

добавить звучанию яркости и агрессивности, в зависимости от жанровой специфики.

В настоящее время появилась тенденция переиздавать записи прошлых десятилетий на основе сохранившихся студийных исходных материалов. Фонограммы являются «звуковой летописью» истории и студийные архивы записей в профессиональном качестве – ценнейшие артефакты. Так как техническое качество студийного оборудования даже 40-х годов XX в. было достаточно высоким (гораздо выше, чем качество аппаратуры у конечного потребителя), оригиналы исходных записей представляют немалую ценность. Исходные материалы можно переиздавать на совершенно новом качественном уровне, благодаря применению современных цифровых методов обработки сигналов. В процессе работы с такими записями уместно использовать термин «ремастеринг». Еще большие возможности появляются при наличии многоканальных исходных записей, процесс современной обработки которых можно назвать «ремикширование и ремастеринг». Переиздание архивных записей методами ремикширования и ремастеринга дает фонограммам новую жизнь и бережно хранит культурное наследие, зафиксированное в выдающихся записях прошлого.

В учебном процессе знакомство с процедурами сведения и мастеринга тесно взаимосвязано. Различные виды обработки сигналов на отдельных дорожках или в мастер-секции проекта могут по-разному влиять на результат. Для успешного понимания этих отличий следует преподавать процессы сведения и мастеринга на примере одного мультитрек-проекта. Так же необходимо обратить внимание студентов на жанровую специфику различного материала, для чего следует обработать несколько произведений разных стилей и жанров. Преподавателю следует дифференцировать техническую и художественную стороны процедуры мастеринг. Для полной ясности в этих вопросах целесообразно рассматривать процесс мастеринга в исторической ретроспективе.



### Список литературы:

1. Петелин Р.Ю., Петелин Ю.В. Музыкальный компьютер секреты мастерства. Издательство: БХВ-Петербург; Арлит, 2001. – 608 с.

**Горушкина Людмила Анатольевна,**  
заведующая теоретическим отделением, преподаватель  
теоретических дисциплин.

*МБУ ДО «Детская музыкальная школа»,  
село Вареновка Неклиновского района  
Ростовской области, Россия.*

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ДМШ

Мультимедийный учебный курс «Учимся понимать музыку» (из серии образовательных мультимедийных продуктов компании «Кирилл и Мефодий») основан на новом подходе к развитию способностей человека и формированию навыков саморазвития. По мнению авторов проекта, он является эффективным электронным пособием для формирования и развития творческой личности. Занятия полностью соответствуют требованиям современной системы образования, создавались ведущими специалистами отечественной психологии и педагогики, которые взяли за принцип девиз: «Просто о сложном».

Данный продукт предлагает 18 занятий по следующим темам: «Язык музыки», «Симфонический оркестр», «Вокальная музыка», «Русский романс», «Инструментальная музыка», «Музыка для симфонического оркестра», «Музыкально-драматические жанры в музыке», «Музыка земная и небесная», «Музыка эпохи Возрождения», «Музыка барокко», «Величие венских классиков», «Тревожный мир романтизма», «Зарубежная музыка XX века», «Истоки русской народной музыки», «Русская духовная музыка XVIII века», «Золотой век русской музыки», «Традиции и новаторство русской музыки XX века», «Массовая музыкальная культура».

Каждое занятие состоит из нескольких слайдов (страниц), обязательно содержащих текстовую информацию и, в зависимости от темы, иллюстрации, видеофрагменты, звуковые фрагменты, а также гиперссылки на статьи Энциклопедии или Словаря, текст которых можно копировать. Кроме этого, каждое занятие содержит 1–3 упражнения.

Например, упражнение «Мелодия», содержащееся в каждом занятии (теме), представляет собой своеобразный диктант: прослушав мелодию и проследив ее по нотам, необходимо затем на пустой стан выставить на нужную высоту предложенные длительности. Получившуюся мелодию можно прослушать, нажав на кнопку «патефон». Оценить правильность составленной мелодии можно, нажав кнопку «Проверить», которая вызовет появление информационного окна с результатами выполнения задания и кнопками «Исправить» и «Повторить». Щелчок по кнопке «Исправить» возвратит к составлению мелодии. Щелчок по кнопке «Повторить» даст возможность выполнить задание заново. Однако, исправить ошибку можно только один раз. То есть, если Вы использовали один раз возможность исправить, но все равно имеете ошибку, то, нажимая кнопку «Проверить», программа уже не предложит Вам ее исправить, а только повторить упражнение заново. В случае успешного выполнения упражнения появится соответствующее сообщение. Для закрепления навыков упражнение можно повторить. В случае неверного выполнения задания упражнения, при желании достичь лучших результатов, его можно повторить. Однако, выполнение упражнения можно прервать и перейти к другому слайду занятия, воспользовавшись кнопками панели управления.

Программа «Учимся понимать музыку» содержит упражнения и другого типа. Например, в занятии «Симфонический оркестр» предлагается расставить музыкальные инструменты в соответствии со схемой расстановки инструментов в оркестре. Аналогичным образом построено упражнение «Фортепианное трио и струнный квартет» в занятии «Инструментальная

музыка». В занятии «Вокальная музыка» предлагается определить тембр солиста.

Практически в каждое занятие включен диагностический тренажер, предлагающий подобрать по три эпитета (из предложенных) к трем прозвучавшим музыкальным фрагментам. По окончании выполнения задания следует нажать на кнопку «Проверить», что вызовет появление информационного окна с результатом выполнения задания и кнопками «Занести результаты в Дневник» и «Далее». Занесение результата в Дневник достижений позволяет наблюдать динамику достижений в изучении выбранного курса. Нажатие на кнопку «Далее» позволит продолжить выполнение упражнения на подбор эпитетов к следующей мелодии. При желании улучшить свой результат упражнение можно выполнить заново, нажав на кнопку «Повторить».

Привлекательным моментом в тренажерных разделах программы «Учимся понимать музыку» является многообразие форм тренажа. Здесь содержатся упражнения, нацеленные на:

- формирование и отработку слуховых навыков;
- тренировку музыкальной памяти;
- развитие музыкального мышления.

Тренажерные разделы программы «Учимся понимать музыку», содержат разнотембровые информационные объекты. В качестве информационных объектов они имеют не только отдельные элементы музыкальной речи, но и различные их комплексы.

Последним слайдом абсолютно всех занятий являются «Выводы», в конце которых предлагается проверить свои знания, ответив на вопросы итогового тестирования.

Программа «Учимся понимать музыку» содержит несколько видов тестов, каждый из которых предполагает свой механизм ответа:

- выбор одного ответа из многих предложенных;

- выбор одной пары из многих;
- парное сопоставление объектов;
- ввод ответа в форме одной строки с клавиатуры.

Особой похвалы тестовый раздел программы «Учимся понимать музыку» заслуживает в связи с тем, что включает различные типы тестовых заданий и медиа-объекты в них. Такого их разнообразия не содержала еще ни одна из широкодоступных обучающих музыкальных программ.

Посмотреть результаты тестирования и узнать правильные ответы на вопросы тестовых заданий можно в Дневнике достижений, нажав кнопку «Теория».

Нажатие на кнопку «Практика» приводит к отображению диаграммы с результатами прохождения занятий, по которым выполнялись упражнения (диагностический тренажер).

Приложение «Музыкальная комната» позволяет прослушать музыкальные файлы всего курса.

Программа «Учимся понимать музыку» во многом соответствует целям и задачам обучающих компьютерных программ, т. к. несет в себе мощный информационный поток. Для предъявления учебного материала используются вербальный текст, аудио- и видеовоспроизведение музыкальных сочинений, репродуцирование фотографических изображений и т. д.

Детальный анализ компьютерной программы «Учимся понимать музыку» позволяет сформулировать выводы и некоторые методические рекомендации.

Данный программный продукт отличают:

- оригинальный интерфейс, позволяющий без труда разобраться в море информации;
- наглядность, динамичность и увлекательная форма подачи информации, что делает процесс обучения интересным и наиболее продуктивным;
- разнообразие форм учебной деятельности (предъявление учебной информации;

– организация учебной практики обучающегося и формирование у него соответствующих навыков; контроль качества усвоения содержания образования):

– разнообразие мультимедиа объектов;

– удобная система поиска и навигации.

– наличие системы диагностики, помогающей проследить динамику развития отдельных навыков;

– возможность построения индивидуального графика занятий, ритма работы и траектории прохождения курса (ученик может в любой момент вернуться к любому занятию, упражнению, тренажеру и тесту; может начать обучение с любого занятия или пропускать какие-либо упражнения), что позволяет правильно скорректировать процесс обучения.

Программа «Учимся понимать музыку» в большей степени содержит информацию по истории музыки, вследствие чего, в первую очередь, может применяться в таких предметах ДМШ, как «музыкальная литература» и «слушание музыки». Однако, содержащееся в каждом занятии (теме) упражнение «Мелодия» позволяет использовать данный программный продукт и в курсе сольфеджио. Гибкость компьютерной программы и заложенный в ее основу индивидуальный график занятий позволят использовать ее в вышеуказанных курсах частично.

Важно отметить, что практический курс «Учимся понимать музыку», на наш взгляд, может быть использован как на уроках, так и в самостоятельной подготовке.

Обучающая программа «Учимся понимать музыку» – это не просто учебник, это современный мультимедийный курс, с помощью которого можно самостоятельно развивать свою личность, изучать предмет, повышать свою эрудицию.

**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.*

## **МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ МУЗЫКЕ**

Современное общество неразрывно связано с медиакulturой. Все виды социальной информации, в том числе и эстетическая, поступают сегодня к человеку через различные виды современных медиа (пресса, радио, телевидение, кинематограф и Интернет). Интерес к медиа неуклонно растет, занимая, практически, все свободное время современной молодежи. Масс-медиа все активнее берут на себя обучающие, просветительские функции, которые не стоит игнорировать.

Существующий сегодня разрыв между музыкальным образованием и современной социокультурной средой может сократить включение элементов медиаобразования в учебный процесс подготовки музыкантов-педагогов.

Одним из таких элементов медиаобразования является знакомство с музыкой в «видеоформате» – введении в учебный процесс просмотров спектаклей (опер и балетов), видеоконцертов, биографических фильмов, фильмов о выдающихся исполнителях, мастер-классов, художественных фильмов о музыке, записей образовательных телепередач и т.д.

Конечно, здесь не обойтись без информационно-коммуникационных технологий, позволяющих найти огромное количество медиатекстов, отобрать, обработать их, скомпоновать и т.д. Обеспечивая несравнимую наглядность, компьютер способен сегодня заменить преподавателя во многих функциях и,

особенно, в функции чисто предъявления материала. Тогда функция преподавателя в аудитории должна измениться с транслятора знаний на организатора общения.

Учитывая, что мы живем в эпоху телевидения и мыслим его категориями, логикой подачи материала, имеет смысл позаимствовать некоторые его жанры в учебную аудиторию. Т.е. сделать занятие своеобразной «...“телевизионной передачей” с ярким “ведущим”, способным зажечь, увлечь, убедить и “завербовать”» [1, 95]. В своей монографии Г.Р. Тараева метафорически называет этот подход «методикой телевизионного формата» [1].

На традиционном лекционном (да и семинарском) занятии сложно активизировать размышление, возражение, дискуссию. Обучающийся должен быть достаточно уверен в объеме своих знаний, чтобы, возражая, посягать на авторитет педагога. Занятие же в «видеоформате» создает у студента, пусть поначалу призрачную, уверенность в силах – как право на мнение (всегда возникают различные мнения по поводу просмотренного). В процессе такого подхода достигается замечательный дидактический эффект – раскрепощение учеников в плане высказывания собственных мнений. Благодаря возникновению демократичной атмосферы, обсуждения видеоматериалов в аудитории не воспринимаются обучающимися как «опрос», в связи с чем они не боятся, не стесняются естественно и незамедлительно высказать свое мнение, пусть даже первоначально на уровне «нравится – не нравится». В этом случае преподаватель, используя свое профессиональное мастерство, должен постараться плавно перевести беседу из категории «житейской» в познавательную, стимулирующую размышление.

Таким образом, занятия в «телевизионном формате» являются мощным фактором в личностном развитии обучающегося, поскольку формируют навык речевого высказывания.

Немаловажным является и тот факт, что в процессе таких занятий достигаются дружественные, доверительные отношения между преподавателем и обучающимся. Каким бы ни был возрастной разрыв, занятия в «видеоформате» сближают, поскольку преподаватель любого поколения живет в той же медиасреде, медиакультуре, что и обучающийся, в ней же производит свой отбор медиатекстов, обусловленный этическими нормами, эстетическими пристрастиями и духовными идеалами. Ему самому дидактически гораздо целесообразнее предпочесть традиционному (зачастую, абстрактному) объяснению просмотр «живой» музыки – ведь выбор принадлежит ему, и он невольно заражает своими интересами обучающихся. А преданность и поклонение, восторг и увлеченность внушаемы, т.е. они вызывают стремление подражать.

Не стоит игнорировать и «интригующий» стимул занятий в «видеоформате». Помимо яркости, наглядности и увлекательности самой формы подачи материала, помимо привлекательности в создании личностно-психологического комфорта (свобода высказывания), у обучающихся возникает желание посмотреть этот материал целиком, вернуться к просмотру еще раз, найти аналогичные примеры, что, в свою очередь, открывает преподавателю возможности по организации новых интересных, современных форм самостоятельной работы обучающихся с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, «методика телевизионного формата» в процессе изучения музыки гарантирует увлеченность ею и эмоциональный тонус на занятиях. Возникает благоприятная психологическая основа для усвоения знания: поскольку видеопросмотры предусматривают общение (т.е. комментарии и обсуждения), то сведения, на которых педагог акцентирует внимание, усваиваются гораздо прочнее, благодаря эмоциональной реактивности.



В таком жанре можно решать самые сложные дидактические задачи: возбуждать мыслительную активность, провоцировать дискуссии и рождение самостоятельных мнений. Однако, данная методика, как составляющая медиаобразования, невозможна без применения информационно-коммуникационных технологий, главными средствами которых являются компьютер и Интернет.

### **Список литературы:**

1. Тараева, Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике [Текст]: Книга 1: Стратегии и методики / Г.Р. Тараева. – М.: Классика XXI, 2007. – 128 с.: ил.
2. Тараева, Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике [Текст]: Книга 2: Технология презентации / Г.Р. Тараева. – М.: Классика XXI, 2007. – 120 с.: ил.
3. Тараева, Г.Р. Медиатексты как творческие формы в музыкальном обучении [Текст] / Г.Р. Тараева // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций: сборник статей. – М.: Российский институт культурологи, 2012. – С. 192.

**Караманова Марина Леонидовна,**  
кандидат искусствоведения, старший преподаватель.  
*ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»,  
звукорежиссер ООО «МТРК «Краснодар»,  
г. Краснодар, Россия.*

## **ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Технический прогресс внес вклад в развитие во все сферы и области жизнедеятельности человека. Появление и развитие глобальной сети Интернет повлияло в значительной степени и на современное образование.

Ученическая и студенческая среда, ориентированная на потребление информации из сети Интернет, использует полученную информацию и в учебном процессе. Следует отметить, что излишняя зависимость современной молодежи от Интернета уже получила свое название. Так, например, уже прочно вошло в обиход выражение «поколение большого пальца», а данное явление получило название интернет-зависимость. У истоков изучения феномена стояли американские ученые: психиатр А. Голдберг и психолог К. Янг. Именно Голдбергу принадлежит термин «интернет-зависимость».

Феномен интернет-зависимости уже нашел отражение во многих научно-исследовательских кругах. Этой проблеме посвящено множество статей в отечественных и зарубежных источниках. Отрицать тот факт, что современная молодежь отдает предпочтение поиску информации, используемой в обучении, в сети Интернет – не имеет смысла. А вероятность того, что данный факт изменится – ничтожно мала.

Отсюда следует, что в процессе обучения непременно следует пользоваться современными средствами получения информации, но делать это очень избирательно, так как, как показывает практика, большой объем информации, встречающийся в сети, следует подвергать детальной проверке, дабы избежать ложной информации.

Некоторые образовательные организации и учреждения предоставляют своим подопечным список сайтов, информация с которых является проверенной и не подлежит сомнениям, что в значительной степени облегчает механизм поиска и отбора информации.

Ресурсы сети Интернет способствуют тому, что каждый обучающийся имеет удивительную возможность получить нужную информацию в считанные минуты, однако будет ли эта информация достоверна – большой вопрос.

Достоверность полученной информации – тема весьма актуальная для современной педагогики. Материал, опубликованный в интернете, зачастую, очень сложно проверить (особенно если дело касается музыкальных шедевров

прошлых эпох). Что касается образцов современной музыкальной культуры, дело обстоит намного проще.

К примеру, при изучении творчества композиторов второй половины XX начала XXI вв. можно ориентироваться на их интервью, записи на радиоканалах, передачи, посвященные их творчеству. Все это, в свою очередь, дает возможность подтвердить или опровергнуть многие факты, которые в той или иной степени вызывают сомнения.

Так, в одном из интервью на радио с крупнейшим грузинским композитором современности Г. Канчели собеседник, ориентируясь на информацию, раздобытую в СМИ, при представлении композитора слушателям назвал его педагогом. На что композитор утвердительно ответил, что он ни дня в своей жизни не преподавал и тот факт, что некоторые называют его своим педагогом или педагогом вообще – для него большое открытие. Канчели отметил, что педагог это отдельная и очень весомая и значительная профессия, которой он никогда не обладал и не обладает.

Аналогичный пример ложной информации можно привести с произведением вышеупомянутого композитора для солирующего альтя, симфонического оркестра и смешанного хора «Стикс». Приведем цитату из одного интернет источника: «В 1994 году грузинский композитор Гия Александрович Канчели пережил большое горе ушел из жизни его близкий друг, армянский композитор Авет Рубенович Тертерян, а по прошествии четырех лет не стало еще одного друга Канчели – Альфдера Гарриевича Шнитке. Потеря двух близких людей сподвигла композитора на создание сочинения-реквиема, которое он назвал «Стикс» [2]. Таким образом, источник утверждает, что произведение было написано после тяжелой личной утраты. Однако если мы обратимся к исследовательским трудам доктора искусствоведения, профессора кафедры истории и теории музыки Академии хорового искусства имени В.С. Попова (г. Москва) Н. Зейфас, то история создания сочинения будет совершенно иной. Следует отметить, что данный

исследователь посвятил творчеству Г. Канчели не один фундаментальный труд, а именно – две монографии: «Песнопения. О музыке Гии Канчели», «Гия Канчели в диалогах с Натальей Зейфас». К тому же докторская диссертация музыковеда также ориентирована на творчество композитора – «Национальное, индивидуальное и общечеловеческое в музыке Гии Канчели: Проблема творческой эстетики и стиля. Т.е. достоверность материалов музыковеда Н. Зейфас не вызывает ни малейшего сомнения.

Для опровержения предыдущей информации приведем цитату из второй монографии Н. Зейфас: «Могу открыть страшную тайну. Ко мне приехали из Амстердама два молодых человека и предложили написать произведение для хора и симфонического оркестра» [1, 483]. Из вышеперечисленного следует, что созданию сочинения способствовал заказ, а не личные переживания, как утверждалось ранее. В подтверждении этому приведем следующий диалог из монографии:

– По какому случаю было заказано сочинение?

– Поводом послужила опять-таки смена тысячелетий [1, 484].

Неверной оказывается и информация о том, что композитор изначально хотел написать Реквием: «Голландцы хотели получить от меня реквием. Я, естественно, стал сопротивляться. Сначала сказал, что вся моя музыка и так слишком похожа на реквием» [1, 484].

Так, проанализировав информацию о творчестве Г. Канчели из сети Интернет и фундаментальный труд музыковеда Н. Зейфас наглядно видно, насколько информация, добытая в сети, отличается от действительности.

Однако, при всех минусах данного факта не следует забывать и о тех плюсах, которые дают нам интернет ресурсы: не выходя из дома, каждый желающий имеет возможность ознакомиться с шедеврами музыкального искусства в отличном качестве, посмотреть и сравнить различные интерпретации одного и того же произведения и выбрать для себя наиболее понравившийся. Используя проверенные интернет сайты и порталы, каждый

обучающийся может найти ценную и полезную для себя информацию. Обилие разножанровых передач с участием выдающихся деятелей современного музыкального искусства также способны в значительной степени обогатить и расширить необходимую информацию. Так, например, информацию о выдающемся композиторе нашего времени Э. Артемьеве в большей степени можно почерпнуть благодаря его участию на различных передачах, нежели из трудов современных исследователей. Композитора можно увидеть не только в передачах, снятых к юбилеям композитора (на данный момент композитору 81 год), но и в передачах совершенно различных по жанрам: начиная от развлекательных – «Вечерний Ургант», заканчивая религиозными – «Слово» на канале «Спас». Все это дает более полную картину о личности и творчестве композитора.

Следует отметить, что именно благодаря наличию сети Интернет многие обучающиеся имеют возможность ознакомиться с новыми сочинениями композитора. Так, например, в ноябре 2017 года на концерте, посвященном 80-летию композитора, состоялась премьера сочинения композитора «Ангел» на стихи Лермонтова для чтеца, хора и электронной фонограммы.

Таким образом, можно смело сделать вывод, что использование ресурсов сети Интернет имеет ряд своих особенностей, как положительных, так и отрицательных. Пользоваться интернет ресурсами можно и нужно, однако следует это делать избирательно и обращаться исключительно к достоверным источникам.

#### **Список литературы:**

1. Зейфас Н. Гия Канчели в диалогах с Натальей Зейфас. – М.: Музыка, 2005. – 587 с.
2. <https://musicseasons.org/77225-2/>

**Корсак Ольга Владимировна,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
*Негосударственное учреждение образования*  
*«Международный гуманитарно-экономический институт»,*  
*г. Минск, Беларусь.*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

На современном этапе образование в любой сфере невозможно без использования новых информационных технологий. Постоянно меняющиеся и возрастающие требования к обучаемым предполагают ускорение информирования и повышение его качества. Так и преподавание хореографических дисциплин должно соответствовать современным тенденциям, связанным с развитием технических средств обучения, внедрением гаджетов, мобильных приложений. Рассмотрим различные составляющие преподавания хореографических дисциплин, в которых используются современные информационные технологии.

*Лекция в хореографии* – это основной вид изложения теоретического материала по определенной проблеме, теме, методу обучения танцам. Для подкрепления устной информации визуальной педагоги-хореографы все чаще используют современные планшеты, ноутбуки, большой экран. Лекция при преподавании хореографических дисциплин может включать в себя: 1 – демонстрацию видеофрагментов исполняемых движений и танцев с разной скоростью; 2 – фотографии положений тела, позировок, поддержек лучших танцоров; 3 – показ обучаемым записей занятий с разбором исполнения движений танцоров по кадрам, анализ положительных и отрицательных сторон исполнения.

Нередко демонстрация исполнения танцев на большом экране может происходить одновременно с показом на площадке. Практикуется также показ слайдов, клипов, усиливающих эмоциональное воздействие на обучаемых во время исполнения хореографической композиции, например, путем показа

видеоряда с записью карнавала при исполнении танца самба.

Для обучения хореографии могут быть использованы групповые дистанционные он-лайн курсы. Для организации таких курсов необходимо наличие у желающих участвовать в них выхода в интернет. Уровень компьютерной грамотности обучаемых должен быть достаточным, чтобы найти необходимую информацию в сети. Как правило, при групповом он-лайн обучении нет ограничений по количеству участников.

Одним из преимуществ такой формы обучения является то, что на подобных курсах потенциальные участники могут заранее ознакомиться с программой занятий и задать организаторам интересующие их вопросы, а также высказать свои пожелания. Программа обучения обычно включает в себя он-лайн лекции. Для практической подготовки обучаемым высылаются задания для самостоятельной работы, проводятся тестирования. После итоговой аттестации может быть предусмотрена выдача сертификатов. По окончании курсов у прошедшего обучение сохраняется право пользования материалами, сохраненными в архиве [1].

Разработку программ курсов облегчает наличие на сайтах интернета в открытом доступе широкого перечня документов, правил, учебных планов и т.п.

С помощью интернета в учебном процессе часто практикуется демонстрация выступлений танцоров в он-лайн режиме, выкладывание фрагментов занятий, подготовки к ним. В интернете размещаются результаты конкурсов, соревнований, текущий и архивный рейтинг исполнителей. По поисковику в интернете можно найти ролики, демонстрирующие процесс подбора и изготовления костюмов, создания танцевальных причесок, нанесения макияжа для выступлений и т.п.

В вайбере, вотсапе, социальных сетях и др. формируются группы, сообщества, которые объединяют обучающихся и/или их родителей. Как правило, группа создается педагогом. Важно интерактивное общение участников с преподавателем и между собой в созданной группе. Информация, выкладываемая в группу, бывает разнообразной, например, видеофрагменты

занятий и выступлений, текущее расписание занятий, график соревнований и концертов, фотографии одежды и обуви, требующиеся для обучения.

Электронный учебник для хореографических дисциплин может представлять собой папку с файлами, содержащими тексты, фотографии, аудио-, видеоматериалы, пошаговые схемы композиций на площадке, расположения танцоров на площадке (для группового исполнения) и др. Такой учебник удобен тем, что он допускает использование всех вышеназванных его компонентов по отдельности. Материалы, касающиеся танцев, могут быть представлены в различных форматах – от простого текста до интерактивного мультимедиа [2]. Существенным преимуществом является возможность постоянного обновления и расширения учебника преподавателем, а также то, что обучающиеся могут иметь непрерывный доступ к таким материалам.

Оценивание выступлений участников на соревнованиях по танцам в настоящее время немыслимо без использования современных технических средств. Линейные судьи имеют специальные планшеты, в которых можно найти необходимую информацию: оцениваемые группы, последовательность туров, названия танцев и номера участников. Результаты оценивания мгновенно передаются в счетную комиссию. Производится фиксация, на какой секунде и как судья оценил выступление танцоров. Судья обязательно подтверждает свои решения электронной подписью.

В настоящее время практически каждый педагог использует в своей ежедневной работе видеосъемки уроков, репетиций, тренировок с помощью планшетов, смартфонов. Обучаемые могут на месте просмотреть отснятый материал и оценить свое выступление, сравнить его с исполнением других. Кроме того, педагог может ознакомить родителей учеников с результатом их работы на занятии, отослав им запись на электронную почту или приложения.

Также практикуется съемка фрагментов занятий на смартфоны обучающихся, для того, чтобы они могли самостоятельно просмотреть их дома. Как правило, педагогами рекомендуется просмотр записей на экране телевизора или компьютера, так как больший экран позволяет ученикам лучше увидеть детали выступлений и заметить их недочеты.



Случаются ситуации, когда в доступе не имеется музыкального центра с громоздкими колонками либо в нем нет необходимости. В таких случаях танцоры могут пользоваться обыкновенным смартфоном, на который заранее переносятся необходимые мелодии для танцев. Если смартфон закрепить на одежде, то источник звука будет перемещаться по залу вместе с танцором. Однако смартфон практически бесполезен в большом зале из-за недостаточной мощности звучания, время его работы ограничено вне возможности подключения к электросети.

Для различного хореографического материала используются самые разнообразные фонограммы. Улучшить обучение можно, используя подбор фонограмм с определенной длительностью, с ускорением или замедлением мелодии или ритма. Поскольку в хореографических залах часто имеются зеркальные поверхности, то при направлении сигнала с пульта можно использовать отраженный в зеркале сигнал для того, чтобы не направлять его непосредственно на музыкальный центр.

В последнее время на репетициях и тренировках используются переносные колонки, в которые может подключаться USB-флеш-накопитель. Они имеют достаточную мощность звука для охвата больших спортивных залов. Такие колонки компактные, помещаются в обычные рюкзаки и сумки. Управлять фонограммами с планшета/ноутбука удобно с помощью пульта, встроенного в наручный браслет, что дает большую свободу действиям перемещающегося по залу преподавателя.

Наиболее часто используемым гаджетом на массовых мероприятиях является беспроводной микрофон с большим радиусом распространения звука. На таком микрофоне имеются настройки параметров звука, возможность регулировки громкости, что важно для организации большого количества людей.

Полезным и удобным в использовании на тренировках и репетициях является фитнес-браслет. В нем заключены различные возможности, но в хореографических дисциплинах для контроля состояния здоровья танцора важными являются: изменение частоты пульса, кровяного давления, динамики

сердечного ритма, уровня кислорода в крови, подсчет потраченных калорий, а также измерение пройденного танцорами расстояния, количества шагов, продолжительности занятия. Подсчитано, что за 45 минут стандартного занятия можно сделать до одного километра шагов. Однако, если руки танцоров зафиксированы неподвижно в поддержке, а шаги исполняются, то с помощью фитнес-браслета они не фиксируются.

Таким образом, в настоящее время современные технологии прочно вошли в организацию образовательного процесса, существенно улучшив его качество.

#### **Список литературы:**

1. Абламейко С.В., Казаченок В.В., Мандрик П.А. Современные информационные технологии в образовании // Информатизация образования – 2014: Педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды: материалы Международной научной конференции. – Минск. 2014 г. – С. 7-13.
2. Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование: сб. ст. Международной научно-практической конференции / под ред.: С.И. Гудиловой, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. – СПб.: Нестор-История, 2013. – 373 с.

**Михайлова Олеся Сергеевна,**  
кандидат искусствоведения, старший преподаватель.  
*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»,  
г. Барнаул, Россия.*

### **К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ ИСТОРИИ МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМЫ MOODLE**

В последнее время в отечественной системе высшего образования прочно закрепилась тенденция к усилению роли внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Эта тенденция отчетливо прослеживается с вступлением в

силу новых федеральных государственных образовательных стандартов, где последовательно снижается количество часов аудиторных занятий и увеличивается время, отведенное на самостоятельную работу. Последняя в учебном процессе является не просто общепризнанной необходимостью, а основой всего высшего образования, тем фундаментом, на котором базируется становление высококвалифицированного выпускника-профессионала. Соответственно, подвергается модернизации и сам образовательный процесс – «изменяется традиционная схема взаимодействия обучающего и обучаемого» [3, 612], и преподаватели отказываются от привычной роли «транслятора» готовых знаний в пользу управления самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов.

Эффективность самостоятельной работы зависит от многих факторов, важнейшими из которых являются личностные. По сравнению с аудиторными занятиями, это более сложный вид обучения, требующий от студента проявления волевых качеств – целеустремленности, дисциплинированности, инициативности, выдержки, самоконтроля. Без них невозможно выстроить систематическую и продуктивную самостоятельную работу, что создает препятствие не только к профессиональной самореализации, но и к дальнейшему совершенствованию личности в течение всей профессиональной деятельности после окончания вуза.

Именно поэтому, особенно на начальном этапе обучения, на преподавателя возлагается большая ответственность в плане контроля и своевременной корректировки хода самостоятельной работы, позволяющих выработать навыки рациональной организации труда для получения требуемых знаний. Если в работе со студентами очной формы обучения это возможно реализовать благодаря регулярным аудиторным занятиям, то в случае со студентами-заочниками возникает множество трудностей, обусловленных недостаточным количеством часов контактной работы. Практически на протяжении всего семестра студент-заочник предоставлен сам себе, так как не имеет возможности контактировать с преподавателем и получать его консультации по освоению материала. Одним из возможных способов

корректировки самостоятельной работы студентов, и, соответственно, повышения эффективности образовательного процесса, является использование информационно-коммуникационных технологий, которые с каждым годом все интенсивнее внедряются в практику высшей школы.

В ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» осуществляется проект по обучению студентов на основе Модульной Объективно-Ориентированной Динамической Учебной Среды – MOODLE. Она ориентирована на коллаборативные технологии обучения, то есть подразумевает организацию учебного процесса путем совместного решения задач и непосредственное взаимодействие обучающего и обучающегося. В настоящей работе будет впервые представлен опыт организации самостоятельной работы у студентов направления 53.03.02 «Музыкально-инструментальное искусство» по курсу «История музыки» с использованием указанной платформы.

На сегодняшний день MOODLE, по признанию отечественных ученых, является наиболее оптимальной системой для организации самостоятельной работы по дисциплинам различной направленности, поскольку она имеет наибольшие преимущества для подготовки студентов, «развития их автономности и нацеленности на образование в течение всей жизни» [1, 54]. Эта образовательная платформа подходит и для цикла музыковедческих дисциплин, и, в частности, «Истории музыки» (зарубежной, отечественной, современной), осваиваемой студентами на протяжении всего периода обучения в вузе.

Сложности организации самостоятельной работы по этому предмету связаны со спецификой его изучения, которая предполагает не только чтение большого объема исторической, теоретической и научной литературы, но и работу с нотным текстом, прослушивание и анализ музыкальных произведений разных жанров и эпох. Следует отметить, что вузовский курс «Истории музыки» предусматривает глубокую аналитическую работу с музыкальными сочинениями, с которой, как правило, студенты-исполнители не знакомы. Обучающиеся должны освоить не только теоретические знания в области

различных видов анализа (музыкально-литературного, драматургического, семантического, композиционного и др.), но и получить основополагающие практические навыки в этой области, которые будут полезны в их будущей исполнительской, педагогической или научной деятельности. Освоить этот курс с минимальными рекомендациями преподавателя сложно, так как самостоятельный поиск информации, нотной литературы, аудиозаписей и последующей аналитической работы требует больших затрат времени и систематической работы, к чему, как показывает практика, готовы не все современные студенты.

Разработанный в системе MOODLE курс «История музыки» имеет модульную структуру и включает в себя:

- 1) краткую характеристику всего курса;
- 2) рабочую программу дисциплины и фонд оценочных средств, позволяющие студентам получить полное представление о содержании разделов, видах учебной деятельности, формах отчетности и сроках их предоставления, требованиях к выполнению заданий;
- 3) глоссарий, в котором содержится справочная информация по всему курсу дисциплины;
- 4) форум для обсуждения между студентами и преподавателем различных вопросов по дисциплине;
- 5) учебные модули – блоки со структурированной учебной информацией, составленные в соответствии с рабочей программой;
- 6) итоговая контрольная работа;
- 7) ссылки на полезные информационные ресурсы.

Каждый учебный модуль – это крупный раздел курса, который состоит из следующих ресурсов:

1. Лекции. Представленный теоретический материал – расширенный вариант очных лекций, включающий большой объем контекстуальной и аналитической информации для самостоятельного изучения.
2. Контрольные работы и тесты. Задания предназначены для закрепления лекционного и самостоятельно изученного материала.

3. Литература. В папке прикреплены учебные пособия, монографии и научные статьи, клавиры и партитуры по темам лекций
4. Медиаматериалы. В папку загружены аудио- и видеозаписи с изучаемыми музыкальными произведениями.

Использование в учебном процессе такого курса позволяет выявить следующие преимущества:

- а) студенты получают доступ ко всем необходимым материалам для успешного освоения дисциплины с любого ПК или смартфона через сеть Интернет;
- б) обучающиеся и преподаватели могут выбирать удобное время и место для работы с образовательной платформой;
- в) в процессе выполнения заданий студенты могут общаться между собой, задавать вопросы преподавателю и получать консультации в кратчайшие сроки;
- г) работа в системе дисциплинирует студентов, так как преподавателем задаются сроки освоения тем, сдачи тестов и контрольных работ;
- д) количество попыток сдачи работ ограничено, что заставляет студентов ответственнее подходить к их выполнению, прорабатывая все материалы;
- е) преподаватель контролирует процесс работы студентов, уровень освоения материала и получает возможность использовать аудиторное время более рационально.

Важно, что в системе MOODLE сохраняется портфолио каждого студента – его работы, полученные оценки, комментарии и даже время работы в Сети. Используя эту информацию, преподаватель может задавать подходящие для каждого студента образовательные траектории, корректировать проблемы в процессе освоения дисциплины, и, самое важное – формировать у каждого обучающегося понимание и потребность в систематической качественной самостоятельной работе. Для музыкантов-исполнителей это особенно важно, поскольку этот вид деятельности закладывает прочную основу для их дальнейшего постоянного самообразования, а, следовательно, успешной профессиональной деятельности.

**Список литературы:**

1. Голошумова Г.С., Чернова О.Е. Возможности использования электронной образовательной платформы Moodle в образовательном процессе вуза // Филологический класс. 2017. №3 (49). С. 52-58.
2. Кравченко Г.В., Волженина Н.В. Работа в системе Moodle: руководство пользователя: учебное пособие. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2012. – 116 с.
3. Наумов В.Н. Использование дистанционных образовательных технологий в подготовке студентов заочной формы обучения // Образовательные технологии и общество. 2015. №1. т. 18. – С. 612-620.

**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.*

**Россинская С.А.,**  
доцент.  
*ГБУ РО «Ростовский институт повышения квалификации и*  
*профессиональной переподготовки работников образования»,*  
*г. Ростов-на-Дону, Россия.*

## **ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В WIKI-СРЕДЕ**

В условиях информатизации современного образовательного пространства одной из главных задач системы дополнительного профессионального образования остается формирование медиакомпетентности педагогов, необходимой для освоения интерактивных мультимедийных форм работы. Педагогам, осваивающим информационно-коммуникационные технологии в процессе повышения квалификации, необходимо изучать комплекс как традиционных, так и инновационных технологий в Wiki-среде, что требует не только освоения ключевых понятий медиаобразования, а также развития комплекса профессиональных, медийных и творческих компетенций.

В настоящее время облачные технологии находят широкое применение в разных областях деятельности человека: образовании, культуре, медицине, политике, бизнесе. Облачные технологии успешно используются как в дистанционных, так и в традиционных формах обучения. Они помогают проводить интернет-конференции, вебинары, конкурсы, а также управлять виртуальным образовательным пространством школы, колледжа или вуза.

Современное виртуальное образовательное пространство – это понятие, которое широко используется для описания множества систем, целью которых является обучение, как школьников, так и педагогов. На наш взгляд, виртуальное пространство высшего учебного заведения понимается как среда, которая направлена на освоение инновационных форм обучения и формирование профессиональных компетенций обучающихся.

В соответствии с новой парадигмой образования, связанной с интеграцией медиаобразования с разными предметными областями, в теорию и практику дополнительного профессионального образования входят облачные технологии как комплекс программного обеспечения, предполагающего удаленную обработку и хранение медиатекстов.

Понятия «облачные технологии» и «облачные сервисы» до сих пор однозначно не определены, и часть взаимозаменяются. Существуют различные трактовки «облака», насматриваемого не как сам Интернет, а «набор аппаратного и программного обеспечения, который обеспечивает обработку и исполнение клиентских заявок» [1]. Согласно данному положению, облачные технологии помогают хранить любую информацию в удаленном хранилище, не пользоваться компьютерными программами на собственном компьютере и работать из любой точки планеты, где есть доступ в Интернет.

Исследователи А.С. Паус, О.А. Целовальникова подчеркивают различие между облачными технологиями и виртуализацией: «С точки зрения пользователя нет никакой разницы между работой в облаке и работой с приложением, установленном на локальном сервере. Принципиально же отличает «облако» от классических серверов тот факт, что свои ресурсы оно



использует как глобальный виртуальный компьютер, где приложения работают независимо от каждого конкретного компьютера» [2].

Согласно прогнозам IBM (International Business Machines) – крупнейшей американской компании, производящей аппаратное и программное обеспечение, – индивидуальные пользователи и компании будут отказываться от дорогих серверов, выбирая для хранения файлов облако. Отметим, что в настоящее время таких доступных хранилищ становится все больше, однако в условиях повышения квалификации педагогам рекомендуются с надежной защитой данных и качественным обслуживанием такие облачные серверы, как:

- “Dropbox” – помогает организовать групповую работу, дает неограниченные возможности для личной учетной записи;
- “Google Диск” – имеет большой объем бесплатного хранилища, возможность создания и облачного хранения данных;
- “Мега” – бесплатный тариф и интерфейс, имеет приложения Windows, macOS, Linux, iOS, Android, Windows Phon;
- “Яндекс.Диск” – облако работает быстро и стабильно, встроено в другие сторонние приложения; может сохранять текстовые, графические и мультимедийные файлы;
- “OneDrive” – встроено в стандартный проводник Windows 10, приложение «Фотографии» можно синхронизировать для всех изображений между устройствами;
- “Облако Mail.ru ” – имеет большой объем бесплатного хранения информации, имеет инструмент для быстрого создания и сохранения скриншотов.

Несмотря на широкое распространение облачных технологий данное словосочетание для большинства педагогов остается весьма запутанным. На наш взгляд, необходимо уточнить понятия «облачные технологии» (cloud technologies) в контексте общего и профессионального образования и «облачные сервисы» как банк хранения информации. Большинство исследователей понимает облачные технологии как технологии обработки данных, в которых компьютерные ресурсы предоставляются пользователю как

онлайн-сервисы, в которых он может использовать программно-аппаратные средства и инструменты, недоступные для технических характеристик его собственного компьютера. Более полное определение облачным технологиям дает И. Романова: «Облачные технологии (облачные вычисления Cloud Computing) – это новый сервис, который подразумевает удаленное использование средств обработки и хранения данных. С помощью «облачных» сервисов можно получить доступ к информационным ресурсам любого уровня и любой мощности, используя только подключение к Интернету и веб-браузер» [3].

Использование облачных технологий в системе дополнительного профессионального образования способствует повышению качества подготовки педагогов, а также позволяет развивать их медиакомпетентность в разных формах работы. К ним относятся:

- работа над документами; составление совместно примерных образовательных программ по предмету, тематического и календарно-годового плана работы;
- организация дистанционного обучения с использованием облачных хранилищ;
- создание электронных уроков и тестовых заданий (в программе LearningApps и др.);
- работа слушателей над общим исследовательским проектом;
- создание личного сайта учителя, учебных фильмов и видеороликов;
- проверка выполненных индивидуальных заданий;
- работа в электронной библиотеке вуза.

Мы полагаем, что развитие медиакомпетентности педагогов в процессе повышения квалификации с использованием облачных технологий наиболее эффективно в WIKI-среде – веб-сайте, содержание и структуру которого пользователи могут изменять сообща посредством инструментария, который представляет сам сайт. Общеизвестным примером вики-среды является Всемирная энциклопедия Википедия (Wikipedia) (<http://www.wikipedia.org>).

Первая технология вики была реализована американским программистом Г. Каннингемом 25 марта 1995 года, который создает первую вики-систему WikiWikiWeb. В дальнейшем к слову вики (в переводе с гавайского слово «wiki» означает «быстро»), был добавлен английский бэкроним «What I Know Is».

Технология вики является одной из основных составляющих Веб 2.0, в которой реализована модель коллективного гипертекстового взаимодействию членов сетевого сообщества. Существует много разновидностей WIKI-сред, которые решают различные задачи, однако при этом имеет общие отличия:

1) все пользователи могут создавать новые страницы и редактировать информацию, используя обычный веб-браузер; 2) WIKI-среда поддерживает связь между разными страницами с помощью гипертекстовых ссылок; 3) WIKI-среда является динамично развивающейся средой, сайтом для процесса непрерывного создания и обновления информации.

В Ростовском институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования в 2015 году была создана страница WikiWiki с целью развития медиакомпетентности педагогов разных предметных областей. В ней создаются региональные сетевые сообщества учителей художественно-эстетического и естественнонаучного цикла, молодых педагогов, педагогов-психологов и др. (<http://www.rostovipk.ru>). На стартовой странице WikiWiki представлены проекты и мероприятия, которые реализуются кафедрами и отделами института, таблица продвижения группы слушателей, электронные уроки, проекты разных видов (в том числе арт-проекты, мультимедийные и исследовательские проекты), программы Intel Обучения для будущего. Творческие работы представлены педагогами, обучающимися не только в Ростове-на-Дону, но и в Таганрогском, Шахтинском и Каменск-Шахтинском филиалах.

Реализуя концепцию формирования банка лучших практик Российской электронной школы, нами была проведена методическая подготовка с учителями музыки, изобразительного искусства и МХК по разработке электронных уроков музыки. Лучшие уроки учителей музыки,

изобразительного искусства и МХК смотрите в региональном сообществе «София» (см. <http://www.rostovipk.ru>).

Структура электронного урока искусства включает несколько модулей:

- мотивационный,
- объяснительный,
- тренировочный,
- контрольный,
- дополнительный.

В каждом модуле используются различного вида медиатексты (фото, видео, изображения, аудиофайлы, фрагменты музыкальных и литературных произведений, инфографика и др.). Особый интерес для педагогов представляет создание собственных тренировочных заданий (тренажеров) и КИМ (контрольных измерительных материалов), а также мультимедийных интерактивных упражнений, созданных на портале LearningApps.org.

Таким образом, использование облачных технологий в процессе повышения квалификации педагогов-предметников в WIKI-среде помогает эффективно развивать их медиакомпетентность, осваивать интерактивные мультимедийные формы работы и повышать качество курсовой подготовки в системе дополнительного профессионального образования.

#### **Список литературы:**

1. Емельянова О. А. Применение облачных технологий в образовании [Электронный ресурс] / О. А. Емельянова // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 907-909. – URL <https://moluch.ru/archive/62/9448/> (дата обращения: 21.03.2019).
2. Паус А.С. Тенденции развития облачных технологий на российском рынке [Электронный ресурс] / А.С. Паус, О.А. Целовальникова. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана. – №17. – 2014. – С. 486-492. – URL <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 21.03.2019).
3. Романова И. Облачные технологии и их применение [Электронный ресурс] [Электронный ресурс] / И. Романова // Молодой ученый. – 2016. –

№17.1. – С. 109-112. – URL <https://moluch.ru/archive/121/33593/> (дата обращения: 21.03.2019).

**Пирязева Елена Николаевна,**  
кандидат искусствоведения, старший научный сотрудник.  
*ФГБ НУ «Институт художественного образования и  
культурологии Российской академии образования»,  
г. Москва, Россия.*

## **ЭЛЕКТРОННАЯ МУЗЫКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Электронная музыка, заявив о себе в середине XX века, получает все большее распространение в современном искусстве. С одной стороны, это связано с интенсивным развитием информационных и коммуникационных технологий, а с другой – возникновение этого направления обусловлено поступательным движением развития истории искусства. В электронной музыке сошлись многие идеи, присущие XX-XXI веку. Это касается экспериментов, связанных с изобретением звука, технизацией композиторского процесса, алгоритмизацией творчества.

Экспериментирования с традиционным музыкальным укладом, нетипичные способы звукоизвлечения на инструментах симфонического оркестра, привлечение немusикальных инструментов, попытки воплощения музыкальными средствами фантастических концепций, кажущиеся вычурными в академической музыке, в исполнении электроники звучат оправданно, а потому естественно. Все большее распространение электронной музыки в музыкальной практике ставит перед необходимостью знакомства подрастающего поколения с этим явлением и его представителями.

Одним из ярких композиторов, внесшим значительный вклад в развитие электронной музыки является Карлхайнц Штокхаузен. Поразительна масштабность воплощенных им замыслов. Помимо большого количества оркестровых и камерных сочинений для традиционного состава инструментов, им создана музыка с участием электроники. Существующие партитуры

электронной музыки составляют отдельный предмет для обширного научного исследования. Помимо этого, композитору принадлежат десять томов Текстов о музыке, изучение которых характеризует музыканта как философа и мыслителя.

Первые электронные произведения Штокхаузен воспринимал как эксперименты, что отражается в их названиях: Этюд [1952 г.] *Studie I* [1953 г.], *Studie II* (слово «*Studie*» в переводе с немецкого означает эскиз, этюд, научное исследование, научный трактат) [1, 381].

Этюд был записан в парижской радиостудии, возглавляемой Пьером Шеффером, где проводились опыты по созданию конкретной музыки. Для своего сочинения Штокхаузен записал на магнитофонную ленту звуки препарированного фортепиано. Дальнейший процесс создания Этюда состоял в разрезании ленты на шесть частей и экспериментирований с ними: наложении частей, их перекомпоновке, добавлении звуковых эффектов. Несмотря на то, что композитор остался не доволен результатом, Этюд представляет значительную ценность как сочинение, где Штокхаузен впервые прикоснулся к технической обработке звуков, оценил возможности процесса, качества результата и открывающиеся перспективы.

Вслед за Этюдом последовали *Studie I* и *Studie II*. Оба сочинения были созданы композитором в Кельнской студии электронной музыки. Эксперимент состоял в возможности синтеза звуков по аналитическим данным с помощью комбинации простых волн в простые формы. В *Studies I* Штокхаузен генерировал звуки из синусоидальных тонов. Полученные сигналы наслаивались друг на друга методом аддитивного синтеза, продуцируя сложный тон. Произведение было организовано серийно на всех уровнях композиции, включая тембр, интервал, громкость, микроструктуру звука. Серийный ряд и составляющие его синусоиды вычислялись, исходя из параметров частоты синусоидального сигнала. Каждое проведение серии образует разделы, отделенные друг от друга смысловыми паузами. На слух ощутима динамизированная репризность последнего раздела. Композиции

предпослана партитура, отражающая позиции частоты, ее уровни, волновые изменения.

Партитура написана и для *Studie II*, существующая в виде спектральной графики, обозначающей организацию синусоид. В основе произведения лежит число пять: пять основных разделов, подразделенных на пять подразделов, в свою очередь состоящих из пяти групп, содержащих от одного до пяти звуков – тон-смесей. Тон-смесь включает также пять синусоидальных тонов. Расстояние между звуками тон-смесей неизменно в одной группе, но варьируется в разных группах в пятикратном размере частотных пропорций, вычисленных композитором [4].

Пятичастная драматургия произведения с элементами зеркальности выстраивается Штокхаузеном с помощью насыщенности тон-смесей: в первом разделе применяется «простое» смешивание», во втором – их комбинации и наложения смещений. Драматургию отмечают выраженные каденции, разделяющие фразы между собой, а также подчеркивающие их паузы. В третьем разделе ощутимо развитие, достигаемое пунтилистическим вкраплением новых тембров и частотой сопоставления тоновых смещений.

В четвертом разделе узнается материал второго раздела, приведенный в динамизированном виде, вследствие увеличения амплитуды тонов и величины фраз. В пятом разделе, как и в первом, возвращаются фразы с продленным звучанием тонов. В тоже время заключительный раздел воспринимается как динамизированная реприза, где пролонгируется звучание чистых тонов, сокращается число наложений тон-смесей, понижается частота звучания до окончательного результата в 100 Hz, с которого и начиналось сочинение [3]. Новые тембры композитор получает с помощью реверберационной камеры, соединяющей эффекты «сложного эхо» [2].

Таким образом, первые обращения Штокхаузена к электронной музыке позволили ему сделать важные выводы, послужившие толчком к созданию последующих сочинений электронной музыки, среди которых такие шедевры, как «Песнь отроков» (*Gesang der Jünglinge*), «Короткие волны» (*Kurzwellen*), «Мантра» (*Mantra*), «Сириус» (*Sirius*), «Гимны» (*Hymnen*), «Телемузыка»

(Telemusik), «Процессия» (Prozession), а также цикл из семи опер «Свет» («Licht»).

В процессе музыкальных занятиях, направленных на знакомство с электронной музыкой, параллельно с изучением ее образцов, полезно предложить обучающимся самим экспериментировать с «конкретными» звуками, а также генерировать простые звуки и шумы. С этой целью обратимся к бесплатной легальной программе *Audacity*.

Для экспериментирования с конкретной музыкой запишем всевозможные звуки и шумы – стук по дереву, металлу, стеклу, шуршание бумагой, по-разному произнесенные отдельные звуки, слоги или фразы голосом. Преобразуем записанный результат с помощью эффектов, содержащихся в программе *Audacity*, достигая различных звуковых вариантов.

Генерация звуков и шумов также легко доступна обучающимся. В меню «Создание» программы можно найти разные варианты производства сигналов: синусоидных, квадратичных, зубцевидных. Воздействие на них многообразными программными эффектами позволяет добиваться интересных звучаний. Полученные результаты можно сравнить и выбрать наиболее интересные тембры для последующей работы с ними: создания композиций электронной музыки, звуковых библиотек для озвучивания радиоспектаклей или видеороликов.

Итак, существование электронной музыки – воплощенная реальность. Не знакомить с ней детей на занятиях - значит толкать их в доступные сферы не всегда качественной поп-культуры, учитывая, что подрастающее поколение притягивают технические новации любого вида. В тоже время знакомство с лучшими образцами электронных композиций и их создателями обогатит знания обучающихся, позволит им стать полноценными участниками исторического процесса эволюции музыкального искусства.

#### **Список литературы:**

1. Рымашевская Э.Л. Немецко-русский и русско-немецкий словарь. – М.: Рус. яз., Интерграф Сервис, 1992. – 936 с.



2. Krzyzaniak M. Stockhausen's Studies I and II. - [http://www.michaelkrzyzaniak.com/Research/Stockhausen\\_Studie\\_II/](http://www.michaelkrzyzaniak.com/Research/Stockhausen_Studie_II/) (дата обращения 17.02.2019).
3. Llorente G.P. Stockhausen's Studie II: Elektronische Musik (1954): Exploring the Extent of Multiple-Serialism in Electronic Music. – [https://www.academia.edu/11782648/Stockhausen\\_s\\_Studie\\_II\\_Elektronische\\_Musik\\_1954\\_Exploring\\_the\\_Extent\\_of\\_Multiple-Serialism\\_in\\_Electronic\\_Music](https://www.academia.edu/11782648/Stockhausen_s_Studie_II_Elektronische_Musik_1954_Exploring_the_Extent_of_Multiple-Serialism_in_Electronic_Music) (дата обращения 18.02.2019).
4. Toop, Richard. 2005. Six Lectures from the Stockhausen Courses Kürten 2002. – Kürten: Stockhausen-Stiftung für Musik, 2005. – 576 p.

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

## ЭЛЕКТРОННАЯ АРАНЖИРОВКА САУНДТРЕКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТЕМБРОВОГО МЫШЛЕНИЯ

«Музыканту сегодня не знать электронику – большой грех,  
даже невежество.  
Если он сознательно от нее убегает, он отсекает себя от целого мира,  
тормозит свое развитие, подчас навсегда».  
Эдуард Артемьев

В течение ряда лет студенты нашего института, будущие педагоги-музыканты, осваивают электронные музыкальные инструменты в рамках дисциплин «Класс дополнительного музыкального инструмента (синтезатор)» и «Класс электронного музыкального инструмента», которые предполагают исполнение произведений, выученных или исполненных «с листа». Завершается процесс обучения дисциплиной «Основы музыкально-

компьютерной аранжировки», где студенты учатся создавать проекты электронных аранжировок произведений различных жанров.

Процесс исполнения на синтезаторе напоминает игру на фортепиано, но имеет принципиальные отличия. Электронные музыкальные инструменты значительно расширяют сферу деятельности музыканта. Помимо «живого» исполнения, это может быть подготовка фонограмм, звукорежиссёрская работа, создание оригинальных композиций с использованием программ-секвенсоров, работа со звуком, интерактивное исполнение и работа с партитурой.

Исполнение на синтезаторе предполагает, в первую очередь, владение электронной аранжировкой. Подкопаева О.А. дает такое определение: «Электронная аранжировка (от фр. «arranger» – приводить в порядок) представляет собой сложную музыкальную деятельность, состоящую из ряда действий. Она расширяет рамки обычной интонационной деятельности музыканта и представлена не только исполнительским видом этой деятельности, но и композиторским, звукорежиссерским, а также связанным с синтезом звука. Каждый из этих видов в свою очередь представлен своими подвидами» [3].

Электронная аранжировка как сложная творческая деятельность включает четыре основных этапа: анализ текста музыкального произведения, создание проекта аранжировки, выбор звуковых средств, окончательная доводка и корректировка результата. На первом этапе происходит определение содержания произведения и анализ средств его создания: стиля и жанра сочинения, особенностей ритма и темпа, мелодической и гармонической структуры, тонального плана и других необходимых параметров.

Второй этап – создание проекта электронной аранжировки – является важнейшим, так как формирующееся «видение» музыкального целого определяет выбор средств выразительности, в том числе, подходящих тембров

солирующих и аккомпанирующих инструментов, звуковых эффектов. Очевидно, что на этом этапе востребован весь теоретический и практический опыт музыканта, его знание музыкальной теории и слуховой багаж.

Обратим внимание на тембровую составляющую аранжировки. Тембр – важнейший фактор музыкальной драматургии, представляющей сложный комплекс выразительных средств музыки в единстве с образным содержанием. Не принимая во внимание тембровый аспект, нельзя до конца понять художественный замысел композитора и оценить уникальность музыкального произведения.

«Тембр – важнейшая категория в современной музыке. Он становится равноправным элементом музыкальной системы, способным стать стержневым элементом драматургии и даже концепции многих произведений второй половины XX века [3, 20]». Однако исследований, посвященных проблемам тембра, явно недостаточно. «Огромная роль тембра в композиторской и исполнительской практике пока не нашла адекватного отражения в современном музыкознании в целом, равно как и в музыкальном образовании – в частности», [2] – констатирует музыковед, исследователь проблем тембра, Т. А. Литвинова. Она подчеркивает необходимость участия аналитических, мыслительных операций, памяти, воображения в функционировании тембрового слуха и использует понятие «тембровое мышление» как явление более высокого уровня. Поэтому поиск методики воспитания тембрового слуха и тембрового мышления, которая должна стать базой формирования умений интерпретации музыкальных произведений, особенно актуален в вузовской педагогике.

К области тембрового мышления относит Т. А. Литвинова: «оценивание качества звучания и его художественной стороны; выявление семантики тембра, его роли как средства выразительности; определение роли тембра в

формообразовании; выявление тембра как фактора стиля; тембровое воображение; умение словесно сформулировать особенности колорита звучания; операционные действия с тембровыми представлениями; знания по теории тембра, акустике музыкальных инструментов; практические навыки аранжировки и оркестровки» [1, 48].

В поисках музыкального материала для формирования тембрового мышления мы обратились к музыке массовых жанров – саундтрекам. В рамках названных учебных дисциплин ранее были реализованы проекты «Гарри Поттер и Кубок огня» шотландского композитора Патрика Дойла и «Мастер и Маргарита» (композитор Игорь Корнелюк). Третий проект был посвящен творчеству Эннио Морриконе.

Эннио Морриконе – итальянский композитор, аранжировщик и дирижёр, один из самых известных современных кинокомпозиторов. Он автор музыки более чем к 400 фильмам и телесериалам Италии, Франции, Испании, России, США: «Однажды в Америке», «Профессионал», «Сицилийский клан», «Спрут», «Легенда о пианисте» и др. Морриконе сотрудничал с такими известными кинорежиссёрами, как Серджо Леоне, Бернардо Бертолуччи, Пьер Паоло Пазолини, Дарио Ардженто, Роман Полански, Брайан де Пальма. В его коллекции – наиболее престижные награды, среди которых: «Оскар», «Грэмми», «Золотой глобус», «Давид ди Донателло» и другие. Кроме саундтреков, Морриконе создает и камерную инструментальную музыку.

Свой 85-летний юбилей композитор отпраздновал в рамках европейского концертного тура. Первый концерт состоялся в Москве в сопровождении SOFIA Symphony Orchestra, в составе которого – 90 музыкантов, среди которых – лауреаты мировых конкурсов, солисты лучших отечественных и зарубежных оркестров. Музыка саундтреков Эннио Морриконе заставляет наслаждаться игрой симфонического оркестра даже самых ярых скептиков!

Для электронной аранжировки нами был выбран саундтрек к кинофильму «Сицилийский клан». Эта музыка не только подчеркивает сюжет, создавая эмоционально-смысловое пространство восприятия, но и «досказывает» то, что не удалось отобразить визуально.

В соответствии со структурой тембрового мышления, данной Т.А. Литвиновой, рассмотрим общую характеристику художественной стороны саундтрека с точки зрения тембрового развития. В основе композиции лежат два контрастных музыкальных образа. Непрерывно развивающаяся первая тема рисует безостановочный неумолимый ход событий, создавая настроение настороженности и тревожного ожидания. Для нее характерна постоянная незавершенность, ощущение скрытой угрозы. Вторая – тема любви героев, – светлая и страдающая, как бы вырастает из короткой интонации стога. Она символизирует безнадежное стремление вырваться из порочного круга зла. Контрапунктическое соединение этих контрастных тем создает потрясающий эффект борьбы светлой и темной сил и, в то же время, дает понимание ее безысходности.

Обе темы, развиваясь и многократно повторяясь, меняют свои тембровые «одежды», что дает возможность включить в аранжировку самые разные инструменты. В саундтреке Морриконе, используя всю красочную палитру симфонического оркестра, вводит непривычные тембры электрогитары и варгана, которые подчеркивают чувство тревоги. Композитор очень тонко передает тембровую окраску каждого музыкального инструмента. Обращает внимание мастерское использование группы духовых инструментов и разнообразие приемов их звучания.

Далее в процессе анализа тембрового развития следует выявление семантики тембра, определение его роли как средства выразительности. Тембровое мышление предполагает наличие тембрового воображения и

практических навыков аранжировки и оркестровки, поэтому кульминационным этапом становится индивидуальный проект аранжировки.

Создание такого проекта – это всегда творческая работа, она предполагает широкий выбор самых разнообразных тембровых версий. Конечно, эти версии глубоко индивидуальны и зависят от творческих установок автора проекта, но именно в разнообразии и индивидуальности и состоит их ценность.

Таким образом, процесс создания электронных аранжировок выступает как один из видов работы тембрового мышления, поскольку требует активной, осмысленной работы слуха. Успех выбора тембра невозможен без активизации внутренних слуховых представлений и тембрового воображения. Создание условий для свободного и соответствующим образом организованного творчества, стимулирует необходимую мыслительную деятельность. Развитие тембрового мышления одновременно несёт с собой развитие творческих способностей, возможность творить ранее неизвестные художественные ценности.

#### **Список литературы:**

1. Литвинова Т. А. Тембровый слух и мышление: к определению понятий // Музыковедение. 2009. № 6. – С. 45-48.
2. Литвинова Т. А. Тембровый слух: онтологический и гносеологический аспекты: автореф. дисс... канд. пед. наук. – СПб, 2012 [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/>
3. Подкопаева О.А. Развитие музыкального мышления студентов в классе клавишного синтезатора: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2011 [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/>
4. Энциклопедический музыкальный словарь / Авт.-сост. Б. С. Штейнпресс и И.М. Ямпольский. Изд. 2-е. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – С. 507.

**Шестакова Елена Александровна,**  
музыкальный руководитель.  
*МБДОУ д/с № 92, г. Таганрог, Россия.*

**Дядченко Мария Сергеевна,**  
кандидат искусствоведения, доцент.  
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
г. Таганрог, Россия.*

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО МУЗЫКЕ**

В настоящее время у преподавателя исчезает необходимость преподносить информацию – ее он может доводить до сведения обучающихся в электронной образовательной среде учебного заведения и в сетевых сервисах. Тогда его главная роль – стимулировать разнообразные формы самостоятельных работ, быть консультантом-партнером, инициировать обсуждение, в том числе, споры и дискуссии, будить желание рассуждать и мыслить.

Кроме того, в последние годы появился и получил распространение в педагогическом процессе такой вид самостоятельной работы, как работа за компьютером. Его внедрение в учебный процесс оказало существенное влияние на организацию самостоятельной работы обучающихся.

Задания для самостоятельной работы познавательного поискового типа с использованием ИКТ зависят, главным образом, от типа представления информации на уроке. Кроме того, в музыкальном образовании они разделяются на: 1) поиск текстовой информации (сведений) в Интернете; 2) поиск музыкальной информации в Интернете.

Рассмотрим задания для внеаудиторной самостоятельной работы по поиску текстовой информации в Интернете.

Если урок был посвящен *показу произведения с рассказом об истории его создания*, то заданием для самостоятельной работы может быть: поиск знаменитых исполнений (или постановок) этого произведения (кто, когда и где); поиск отзывов и рецензий именно об этом произведении; поиск сведений о дальнейшей судьбе этого произведения и т.п.

Если на уроке состоялся *показ произведения с комментарием к его исполнению*, то заданием для самостоятельной работы может быть: поиск сведений о месте жизни композитора; поиск сведений о времени создания произведения; поиск сведений об историческом контексте в политической жизни, литературе, драматическом театре (если опера) того времени, когда было написано произведение и т.п.

Если урок представлял собой *показ в виде анализа произведения*, то заданием для самостоятельной работы может быть: поиск других интерпретаций смысла и содержания данного произведения в статьях, рецензиях, отзывах, интервью.

Особым заданием может быть поиск обсуждений интерпретаций или исполнений на форумах.

Теперь рассмотрим возможные задания для внеаудиторной самостоятельной работы по поиску музыкальной информации (аудио и видеозаписей) в Интернете.

Если на уроке было представлено *произведение*, то заданием для самостоятельной работы может быть поиск других произведений изучаемого композитора (целиком или фрагменты).

Если на уроке состоялся *показ произведения с комментарием к его исполнению*, то заданием для самостоятельной работы может быть: поиск



других исполнений этого же произведения (т.е. другими исполнителями); поиск других аранжировок, инструментовок, обработок.

Особый интерес представляет изучение *опер и балетов*: если на уроке были показаны традиционные версии, то заданием для самостоятельной работы может быть поиск осовремененных или фантазийных постановок и наоборот.

Если урок посвящен исполнителям, то заданием для самостоятельной работы может быть: поиск других произведений в их исполнении; поиск других исполнителей (современников представленного или, наоборот, предшественников или последователей).

Особым заданием для самостоятельной работы может быть поиск комических, пародийных, «буффонадных» исполнений классических произведений, ставших весьма популярными в последнее время (дуэт Игудесман и Джу, квартет SalutSalon, Жан-Жак Лусье, Денис Мацуев, Ланг Ланг и др.). Это задание может быть дано после урока, посвященного как исполнителям, так и какому-либо конкретному произведению.

Полезно, целесообразно и увлекательно использовать *визуализацию музыки* (сопровождение музыки слайд-шоу из фотографий, репродукций картин, изображений писем, автографов, нотного текста, меняющегося соответственно звучанию и т.п.). На уроке можно показать, например, одну из версий «Времен года» Вивальди (или Чайковского). Тогда заданием для самостоятельной работы будет найти другие визуализации этого произведения. Такую форму самостоятельной работы можно использовать достаточно часто, поскольку: во-первых, большинство инструментальных произведений, составляющих любую программу по предмету «Музыка», содержится в виде визуализаций в Интернете (т.е. не возникнет проблем с выполнением задания); во-вторых, это очень увлекательно для учащихся.

Предложенные формы самостоятельных работ нацелены на поиск дополнительной информации изученного на уроке, соответственно, на

расширение кругозора. Кроме того, они помогают в решении важной задачи – возбуждении эмоций при знакомстве с музыкой, стимулировании эмоциональных реакций, переживаний.

Одним из самых распространенных примеров самостоятельной работы творческого типа является *презентация в программе PowerPoint*. Однако ее необходимо снабдить методическими рекомендациями (в печатном варианте), которые следует разбить на два блока: 1) необходимые программы и действия с ИКТ; 2) обязательные условия при подготовке музыкального и визуального материала (отрывков из фильмов, фрагментов концертов, опер, мастер-классов) в сочетании со словесным текстом [1]. Такие задания необычайно увлекательны для учеников и делают знания востребованными.

Следующая форма самостоятельных работ творческого типа – *создание видеоклипа на классическое произведение*. Эта форма прекрасно адаптируется в учебный процесс, представляя собой ещё и своеобразную диагностику представлений учеников о содержании музыкального произведения. Познакомившись на уроке с каким-либо произведением, можно задать учащимся на дом сделать визуализацию этого произведения – простую демонстрацию слайдов в программе PowerPoint или простейшем видеоредакторе WindowsMovieMaker. Учащимся начальных классов можно дать задание на просто поиск репродукций, фото, видео, без оформления.

Особо пользующийся интересом вид визуализации (как форма работы) – «перезапись саундтрека» (или его создание, т.к. иногда заменяется не музыка, а речь) в мультфильме или в какой-либо сцене известного кинофильма классическим произведением [2].

Обязательным условием является обсуждение выполненных самостоятельных работ любого типа после их демонстрации на уроке.

Сегодня классическая музыка живёт в новых пространствах и описанные формы самостоятельной работы с применением ИКТ позволяют осуществлять

более тесную и адекватную связь с современной культурой. Предложенные формы самостоятельной работы с применением ИКТ оказываются увлекательными, интересными, современными, стимулируют творческие импульсы учащихся.

#### **Список литературы:**

1. Тараева Г.Р. «Если захочет барин попрыгать» или Креативный компьютер в теоретических предметах // Как учить музыке одаренных детей: сборник статей. – М.: Классика – XXI, 2010. – 240 с. – С. 184–202.
2. Тараева Г.Р. Видео проект в музыкальном обучении как творческая форма // 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. – С. 383 – 393.

## Секция 5.

Дискуссионная площадка для учителей музыки, аспирантов и магистрантов «Актуальные проблемы педагогики искусства»

**Бардакова Инна Александровна,**  
студентка 4 курса специальности  
«Музыкально-инструментальное искусство»  
*«Луганский национальный университет  
имени Тараса Шевченко»,  
г. Луганск, Луганская Народная Республика*

### **РАЗВИТИЕ ГИТАРНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА В РОССИИ**

Российское гитарное искусство прошло более чем двухвековой путь развития, который, с одной стороны, шел в русле европейских традиций гитарного исполнительства, а с другой стороны, – отразил историческую и социокультурную специфику становления России.

В музыковедческих исследованиях, посвященных гитарному искусству России, изложены различные мнения относительно периодизации его развития. Так, в диссертационной работе К.В. Ильгина рассматриваются четыре периода в истории развития российского гитарного искусства: 1) инкубационный период развития (середина – конец XVIII в.), в течение которого гитара появляется в России; характерно, что этот период совпадает с завершением упадка гитарного искусства в Европе; 2) период подъема гитарного искусства в России (конец XVIII – середина XIX вв.); 3) период упадка русского гитарного искусства (после 1840-х гг. – до начала XX в.); 4) современный период развития (начиная с конца 20-х гг. XX в.), для которого характерно совершенствование всех составляющих российского гитарного исполнительства [2].

Несколько отличается своими критериями, на основании которых выявлено содержание периодов развития гитарного искусства, периодизация

В.Р. Ганеева. Поскольку целью диссертационного исследования автора является обоснование академического статуса классической гитары в системе профессионального музыкального образования России, то выявленные исследователем четыре периода развития русского гитарного искусства определяются именно фактором профессионализации гитарного исполнительства: 1) период *предыстории* (ок. 1798–1926 гг.), для которого характерны поиски в области конструкции гитары, ее строя, количества струн и др.; 2) *допрофессиональный* период (1926–1960 гг.), главной чертой которого стала подвижническая деятельность ряда музыкантов по пропаганде классической гитары (в частности, П.С. Агафошина, А.М. Иванова-Крамского и др.) и противостояние им деятелей гитары семиструнной; 3) период *реабилитации инструмента* (1960–1981 гг.), результатом которого стало официальное признание гитары во всех сферах исполнительской, композиторской деятельности, профессиональном образовании; 4) *профессиональный* период (1981–2000 гг.), связанный с развитием профессионального исполнительства и международным признанием российских исполнителей-гитаристов [1].

В своем диссертационном исследовании, посвященном гитарному искусству Петербурга-Петрограда-Ленинграда в первой половине XX века, Д.И. Крутиков предлагает следующую периодизацию развития русского гитарного искусства: 1) появление гитары в России (вторая половина XVIII в.); 2) расцвет гитарного искусства России (конец XVIII в. – 1830-е гг.); 3) период упадка или длительного кризиса гитарного искусства (1840-е гг. – начало XX в.); 4) период развития гитарного исполнительства в XX в. [3]. При этом следует подчеркнуть, что Д.И. Крутиков выявил и описал ряд фактов и явлений, которые позволяют утверждать, что уже с самого начала XX в., а не после 20-х годов, как отмечают В.Р. Ганеев и К.В. Ильгин, для Петербурга-Ленинграда (как одного из крупнейших городов России) было характерно активное развитие гитарного исполнительства.

Таким образом, анализ и обобщение результатов музыковедческих исследований, в которых представлена периодизация гитарного искусства России, позволяет выделить *четыре периода* в развитии русского гитарного исполнительского искусства: 1) период зарождения и расцвета русского гитарного исполнительства (конец XVIII – середина XIX вв.); 2) кризисный период развития гитарного искусства (1840-е гг.–20-е гг. XX вв.); 3) период совершенствования всех составляющих российского исполнительского искусства на классической гитаре (XX в.).

Период конца XVIII в. – середины XIX в. (примерно до 1840-х гг.) музыковеды рассматривают как расцвет гитарного исполнительства в России, для которого характерны: повышенный интерес к гитарному искусству, вызванный распространением гитары, в том числе и в качестве сольного инструмента; выпуск большого количества гитарной литературы и изданий, посвященных гитаре; гастрольные выступления европейских гитаристов-виртуозов (Цани де Ферранти, М. Джулиани, Ф. Сор). В период расцвета гитарного искусства как в России, так и в других странах закладываются основы новой гитарной техники: создаются практически все основные приемы игры, которые впоследствии станут основой современной гитарной техники [2, 7].

Кризисный период в развитии гитарного исполнительского искусства России наступает после 1840-х гг. и продолжается до начала 20-х гг. XX в. Это время характеризуется музыковедами как период упадка или длительного кризиса отечественного гитарного исполнительства, который протекал на фоне общеевропейского (за исключением Испании и Англии) кризиса гитары [1;2;3].

Кризисный период развития гитарного искусства России не принес значительных изменений в гитарную технику игры или особенности бытования инструмента. Интерес к гитарному искусству в обществе поддерживался исключительно подвижнической деятельностью любителей гитары. Однако в начале XX в. наметились признаки оживления гитарной жизни, проявившиеся в издании гитарных журналов, поисках новых приёмов игры и средств

исполнительской выразительности, международной активности русских гитаристов, развитии интереса к истории инструмента.

Основным событием третьего – периода совершенствования всех составляющих российского гитарного исполнительского искусства (XX в.) – стало формирование системы профессионального обучения на гитаре. Этот период также связан с установлением в России современных представлений о технике игры, внедрением новых приемов [2, 7].

Для российского гитарного искусства XX в. характерно участие гитары, помимо сольного исполнительства, в различного рода ансамблях, а также дуэтах, состоящих из шестиструнной и семиструнной гитар. Кроме того, уникальным российским явлением, появившемся в XX веке, стали ансамбли гитары с русскими народными инструментами [2, 20-21].

Таким образом, период XX – начала XXI в.в. ознаменован активным развитием гитарного искусства: разрабатываются методики преподавания игры на инструменте, выходят научные статьи и собираются научные конференции по различным вопросам в области гитарного искусства, инструмент становится популярным на академической сцене.

#### **Список литературы:**

1. Ганеев В.Р. Классическая гитара в России: к проблеме академического статуса: автореф. дис. на соискание учен. канд. степени искусствоведения: спец. 17.00.02. – Саратов, 2006. – 23 с.
2. Ильгин К.В. Гитара классическая и русская (семиструнная). Бытование и исполнительство: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02. – СПб., 2003. – 23 с.
3. Крутиков Д.И. Гитарное искусство Петербурга-Петрограда-Ленинграда в первой половине XX века: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 / Д.И. Крутиков. – СПб., 2011. – 23 с.

**Безус Оксана Сергеевна,**  
магистрант кафедры музыкального  
и художественного образования.  
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*  
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,*  
*г. Таганрог, Россия.*  
Учитель изобразительного искусства.  
*МБОУ СОШ № 31,*  
*г. Новошахтинск, Россия.*

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПЛЕНЕРА**

Главной целью уроков изобразительного искусства развитие творческого воображения учеников. Воображение – это процесс создания новых образов будущего, основанный на предыдущем опыте и творческом мышлении. Оно играет важную роль в создании образов, которые не принимались человеком в действительности, влияет на силу эмоций и чувств и является важным фактором в развитии человеческое личности.

Воображение и фантазия присущи каждому человеку, а особенно эти качества присущи детям. Действительно, возможность создавать что-либо новое, необычное, закладывается в детстве, через развитие высших психических функций, к числу которых относится и воображение. Именно развитию воображения необходимо уделять внимание в воспитании ребенка в возрасте от пяти до двенадцати лет. Этот период ученые называют сензитивным, то есть наиболее благоприятным для развития когнитивных функций ребенка [1].

Доказано, что воображение теснейшим образом связано с другими психическими процессами (памятью, мышлением, вниманием, восприятием), обслуживающими учебную деятельность. Таким образом, не уделяя достаточно внимания развитию воображения, учителя начального звена снижают качественный уровень обучения.



Тем не менее, учебная программа начальных классов в современной школе не предусматривает специальных методик, методов, приемов и упражнений для развития творческого воображения [2]. В своей педагогической деятельности считаем целесообразным проводить практические занятия на свежем воздухе – пленэр.

*Целью* пленэрной практики является закрепление и расширение полученных детьми на уроках изобразительного знания и навыков, выработка умения их творческого применения на открытом пространстве в условиях естественного освещения, а также развитие эстетических представлений в процессе непосредственного общения с природой. В комплексе это является очень важным аспектом в формировании художественных способностей.

Мы полагаем, что изучение природы и рост профессионального уровня в овладении техникой акварельной живописи должны быть взаимосвязаны, чтобы обеспечить наиболее эффективные условия формирования творческих способностей ребёнка. Творческий подход к созданию живописного изображения основывается на впечатлениях, полученных непосредственно от общения с природой, а в результате работы на пленэре появляется вдохновение, созревают замыслы пейзажных композиций, необходимые для дальнейшего творчества учащегося.

Развитие творческого воображения в процессе занятий живописью на пленэре помогает выявлять такие важные качества личности как:

- способность к художественно-образному выражению;
- художественное восприятие природы;
- владение техническими приемами живописи;
- воображение, развитие зрительной памяти;
- лаконизм, способность обобщать;
- владение навыками создания пейзажа, натюрморта на пленэре;
- тоновое и колористическое видение;

- точность выбора изобразительных средств, владение живописным языком, осмысление личного творческого опыта;
- предвидение результата.

Методика занятий живописью на пленэре базируется на:

- а) использовании техники «заливка» как особо стимулирующей развитие художественно-творческих способностей;
- б) наглядной, поэтапной методике выполнения творческих натюрмортов и пейзажей на пленэре;
- в) специально разработанной методике проведения мастер-классов;
- г) изучении особенностей родного края.

Выйдя на пленэр, учащиеся сталкиваются с проблемой изображения пейзажа, сложностью в передаче световоздушной перспективы, выбора колорита, умения найти интересный мотив, композицию. Выполняя работу на пленэре акварелью, зачастую не умеют использовать ее изобразительные и выразительные возможности. Наиболее уместен в условиях пленэрной практики метод *a la prima*, который помогает также и успешному освоению других приемов работы акварелью.

Эффективность развития творческого воображения младших школьников значительно повышается, если методика освоения искусства живописи в условиях пленэрной практики будет основываться на:

- изучении специфических художественно-выразительных возможностей материала, ставящего художника перед необходимостью краткосрочного, целостного, эмоционально-образного восприятия природы;
- использовании широкого спектра возможностей живописи для достижения целостного решения этюда;
- применении на занятиях индивидуального подхода в обучении, предполагающего необходимость использования современных информационно-технологических средств и мастер-классов по основным темам учебной программы пленэрной живописи.

Таким образом, для развития творческого воображении младших школьников необходим творческий подход, взаимодействие методик, методов и упражнений как на уроках изобразительного искусства, так и в процессе пленэрной практики.

#### **Список литературы:**

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
2. Неменский Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд. Программы общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2009. – 213 с.

**Бондаренко Александра Сергеевна,**  
магистрант кафедры музыкального и  
художественного образования.

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
г. Таганрог, Россия.*

Музыкальный руководитель.  
*ГБУСОН РО «Азовский детский дом-интернат  
для умственно отсталых детей»,  
г. Азов, Россия.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТТЕРАПИИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ГЛУБОКИМИ УМСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

В настоящее время все большую популярность приобретают интегративные методы восстановления, укрепления и сохранения физического и психического здоровья человека. Одним из таких перспективных методов является арттерапия – использование искусства в лечении, реабилитации, образовании и воспитании детей и взрослых. Она активно применяют во многих странах мира для лечения и профилактики различных нарушений:

отклонений в развитии, эмоциональную нестабильность, поведенческие нарушения, психические отклонения, аутизм и т. д.

Состояние здоровья детей России вызывает обоснованную тревогу. По данным специалистов за 1999 г., около 90% детей имеют отклонения физического и психического здоровья. Из каждых ста младенцев трое рождаются с аномалиями, серьезно влияющими на их здоровье. Число детей-олигофренов составляет 1%, а детей с аутизмом достигает 2%. Ребенок, который родился вполне здоровым, может иметь серьезные отклонения в личностном развитии в результате алкоголизма родителей и ранней изоляции от семьи. В России существует проблема «социального сиротства». В 2003 году в специальных учреждениях находилось около 150 тысяч детей-сирот, из них 90% имели живых родителей. Значительная часть воспитанников домов-интернатов имеет глубокие умственные нарушения. Умственная отсталость – серьезная медицинская и социальная проблема, актуальность которой, к сожалению, возрастает.

Поэтому в последние годы всё большее значение приобретает коррекционно-развивающий аспект обучения и воспитания. В этой связи можно обратиться к тем неисчерпаемым возможностям, которые дает искусство. Использование гармонизирующей силы искусства в сочетании с методами музыкальной терапии и игровыми и психотерапевтическими техниками может дать хорошие результаты. Однако отсутствие подходящих технологий и методик существенно затрудняет практическое использование арттерапевтического потенциала искусства в домах-интернатах, где воспитаются дети с тяжелыми поражениями нервной системы.

Арттерапия объединяет разные области знания – психологию, медицину, педагогику, культурологию. Из-за многообразия теоретических и практических подходов в настоящее время отсутствует ее общепринятое определение.

Дословно арттерапия означает «лечение, основанное на занятиях художественным творчеством». В англоязычных странах арттерапию относят, прежде всего, к визуальным искусствам (живописи, графике, скульптуре, дизайну). Российские исследователи, расширяя содержание данного понятия, рассматривают арттерапию как методику, построенную на применении разных видов искусства. Кроме того, особенностью российской науки можно считать широкое использование различных методов и приемов арттерапии в образовательном процессе.

Мы исходим из того, что арттерапия – это совокупность методик, построенных на применении разных видов искусства, позволяющих с помощью стимулирования художественно-творческих проявлений ребенка осуществить коррекцию различных нарушений и отклонений в личностном развитии.

Автор данного исследования в течение 10 лет работает с группами детей с глубокими умственными нарушениями, стационарно проживающих в Государственном бюджетном учреждении социального обслуживания населения Ростовской области «Азовский детский дом-интернат для умственно отсталых детей». Медицинские диагнозы включают такие заболевания, как олигофрения в степени имбецильности (тяжелой и умеренно тяжелой) и идиотии, аутизм в тяжелой степени. Много детей имеют диагноз «синдром Дауна».

Явления глубокого умственного нарушения выражаются в олигофрении, деменции и тяжелой форме аутизма. Показателем глубоких умственных нарушений является наличие у ребенка имбецильности (показатель IQ – 20-39%) или идиотии (20% и ниже).

В доме-интернате для осуществления коррекционно-воспитательного процесса организованы группы из 6-10 разновозрастных и разнополых детей. С группами такого состава проводятся все занятия, предусмотренные на базе

дома-интерната. Такая структура групп имеет образцом структуру небольших семейных детских домов, появившихся в нашей стране в 1980-х годах. Преимущество подобных групп заключается в заботе, уходе старших за младшими, в создании семейной атмосферы уюта и тепла. В 90% случаев дети, проживающие в Азовском доме-интернате, лишены опеки со стороны родителей или лиц, их замещающих.

Таким образом, одной из важнейших задач воспитания умственно отсталых детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей, «является предупреждение развития патологического поведенческого стереотипа путем формирования коммуникативного поведения в процессе эмоционально-положительного взаимодействия с взрослым, прежде всего с учителем и воспитателем. Не менее важным для таких детей является развитие у них сочувствия, эмоциональной отзывчивости, чувства уверенности в себе и самоутверждения» [1, 5].

В условиях дома-интерната наша арттерапевтическая работа с детьми с глубокими умственными нарушениями строится на следующих принципах: любовь к ребенку и уважение его личности; личный эмоциональный и интеллектуальный контакт с ребенком; использование комплексного (полисенсорного) воздействия по всем возможным каналам связи: визуальному, аудиальному, кинестетическому и, в особенности, эмоциональному; возможность сочетания арттерапевтических методов и приемов с развитием когнитивной сферы; определение этапов и выбор соответствующей формы проведения занятий; индивидуальный подход в выборе приемов и тактики арттерапии; серьезная профессиональная подготовка арттерапевта.

Нами были определены необходимые методы арттерапии, используемые в процессе психокоррекции и развития личности ребенка в условиях дома-интерната. Ведущим методом воспитания глубоко умственно отсталых детей

может выступать музыкотерапия, которая реализуется в рецептивных, активных и интегративных видах, таких, как инструментальная музыкотерапия, вокалотерапия, танцетерапия, хореотерапия, коррекционная ритмика, психогимнастика, музыкацветотерапия, музыкаизотерапия. Мы используем некоторые методические приемы, такие, как релаксация, медитация, свободная импровизация, «музыкальные сны», тонирование, включение фантазии и т. д.

Практика показала, что эти арттерапевтические методы и приемы являются целесообразными, а их реализация способствует созданию условий для воспитания детей с глубокими умственными нарушениями с целью развития их способностей и личностных качеств, а в дальнейшем – и для когнитивного развития. Работа в доме-интернате позволила сделать вывод о том, что арттерапия является одним из самых интересных и творческих методов психологической работы. Благодаря комплексному сочетанию методов арттерапии возможна более эффективная психокоррекция и обеспечение более успешной адаптации и социализации детей с глубокими умственными нарушениями.

Мы выделили профессиональные и личностные требования к специалисту, занимающемуся арттерапевтической практикой с детьми с глубокими умственными нарушениями. Такой специалист должен: владеть различными арттерапевтическими техниками; иметь достаточно высокую квалификацию в своей области искусства; обладать знаниями основ артпедагогики и специальной педагогики, а также основ смежных наук; быть в постоянном творческом поиске; знать индивидуальные особенности своих воспитанников, их интересы, склонности; понимать структуру имеющегося нарушения в развитии и владеть способами коррекции с помощью разных видов искусства; быть спокойным и доброжелательным, проявляя при этом

решительность и твердость в общении с детьми с самыми разными отклонениями, от умеренной степени до тяжелой.

Арттерапию, применяемую в работе с такими детьми, можно представить, как современную инновационную технологию, проявляющуюся через систему методов спонтанного творчества наравне с другими технологиями психологической и социальной работы. Это превосходный метод работы с детьми с различными отклонениями, в группах со смешанным уровнем развития, позволяющий каждому ребенку действовать на собственном уровне и быть принятым. Такой метод может применяться для развития навыков общения и является идеальным инструментом для повышения самооценки, укрепления уверенности в себе, формирования собственной идентичности.

Использование арттерапии в воспитании детей с нарушением интеллекта следует рассматривать как необходимый компонент всей коррекционно-воспитательной работы в детском доме-интернате для умственно отсталых детей. Применение адекватных арттерапевтических воздействий способствует не только общему личностному развитию детей, но и коррекции имеющегося у них недоразвития восприятия, внимания, памяти.

Применение методов арттерапии в работе с детьми с глубокими умственными нарушениями может не только обеспечить эффективное эмоциональное реагирование, придать ему социально приемлемые, доступные формы, облегчить процесс коммуникации для замкнутых и стеснительных детей; оно также будет способствовать созданию невербального контакта, даст возможность преодоления коммуникативных барьеров и психологических защит. В процессе работы создаются благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции. Кроме того, использование методов арттерапии существенно повышает личную ценность ребенка,



содействует формированию позитивной самооценки и повышению уверенности в себе.

### Список литературы:

1. Евтушенко И.В. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003.

**Бурым Сергей Алексеевич,**  
учитель музыки.

*МБОУ «Школа № 65 с углубленным изучением  
английского языка» г. Ростов-на-Дону, Россия.*

**Дядченко Мария Сергеевна,**

кандидат искусствоведения, доцент.

*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
г. Таганрог, Россия.*

## МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ЖАНРОВ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ НА УРОКАХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Значение музыки в воспитании гармоничной личности было замечено еще с древнейших времен. С тех пор и по сей день формирование духовно-нравственных качеств личности средствами музыкального искусства признается не только музыкантами (творцами и педагогами), но и философами, психологами. Однако занятия музыкой влияют не только на духовное развитие личности, но и на развитие ее психофизиологических качеств. Они помогают развить мышление, наблюдательность, память, восприятие, воображение, голосовой аппарат, координацию движений, коммуникабельность. Музыкальное воспитание способствует формированию у детей общей культуры, предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, развитию их личностных качеств, а также сохранению и

укреплению здоровья, профилактике и коррекции недостатков в физическом и психическом развитии.

Таким образом, важность занятий музыкой очевидна. Но как это донести до современных школьников? Одной из непростых задач, стоящих перед учителем музыки сегодня, является воспитание интереса современных школьников к разным жанрам классики и формирование адекватности их восприятия.

Пути ее решения видятся в следующих методиках изучения некоторых жанров классической музыки и способах представления музыкальной информации на уроке.

Например, *изучение симфоний* мы предлагаем осуществлять, используя балетные постановки, которые раскрывают их возможное содержание. Данная методика вызвана тем обстоятельством, что понимание современным слушателем классической инструментальной музыки затруднено в силу утраты образной конкретности генетического исторического контакта с театром, который подробно описан в работе В.Д. Конен «Театр и симфония» [3]. Тогда культура стала сама заботиться о «возвращении» утраченных смыслов, воссоздании, реконструкции и даже «обретении» их заново путем новых театральных и кинематографических ассоциативных связей. Симфонии зарубежных и отечественных композиторов подвергаются в XX-XXI вв. хореографической интерпретации, используются в кинофильмах, возвращая музыке персонажей и действия [1]. Поэтому мы предлагаем такой педагогический прием: знакомить учащихся не с симфониями, а знакомить их с балетом на музыку из симфоний [2]. Одним из интереснейших примеров в этом плане является хореографическая постановка А. Прельжокажа «Белоснежка» на музыку всех симфоний Г. Малера (кроме Седьмой). Это, по сути, художественная реконструкция реально-фантастического мира композитора. Другим, не менее интересным, примером «визуализации» инструментальной

музыки является балет Р. Пети «Пиковая дама» на музыку Шестой симфонии П. Чайковского.

Изучение *жанра романса* – в сравнении с современным песенным репертуаром (анализ их сходств по темам, стихам, музыкальным средствам). Типичные черты русского романса можно проследить в эстрадных песнях многих современных исполнителей, таких как: Игорь Корнелюк, Елена Ваенга, Григорий Лепс, Александр Малинин, Антон Макарский, Александр Маршал, Николай Носков, Пелагея и др. Это подтверждает актуальность жанра романса в наши дни, который получил второе рождение в жанре эстрадной песни [6].

В общеобразовательной школе, где массовая музыка и музицирование в жанрах современного обихода составляют основу воспитания, необходимо ориентироваться именно на них, с целью последующего более «мягкого» погружения в высокие духовные ценности классики.

Изучение *жанра фортепианной миниатюры* – в ее связи (сходстве) с романтическими песнями и традицией декламирования стихов поэтами в музыкальных и литературных салонах, из которых, можно сказать, и вышла культура эпохи романтизма. Излюбленный музыкальный жанр участников салона – жанр романса, в котором проявилось пристальное внимание к духовному миру человека, отразились его мысли, чувства, надежды, разочарования, стремление к нравственному совершенствованию, раздумья о смысле существования. Однако вскоре необычайно популярным становится переложение романсов и песен для фортепиано, из которого постепенно формируется жанр «песни без слов», представляющий собой своеобразную аранжировку несуществующего песенного текста, в котором сочетаются виртуозное владение инструментом и лирико-психологическая глубина музыки. Наивысшим выражением этой тенденции явилось рождение собственно фортепианной лирической миниатюры. Именно в таких взаимосвязях и контексте должно происходить знакомство учащихся с данным жанром.

Для наглядности, к примеру, можно использовать, фрагменты из кинофильма об английском поэте Дж. Байроне и его покровительнице (хозяйке литературного салона) «Леди Каролина Лэм» (реж. Р. Болт). Прекрасным образцом в этом же ключе является фильм «Шопен. Желание любви» (реж. Ежи Антчак) о взаимоотношениях польского пианиста и композитора Ф. Шопена и французской писательницы Жорж Санд.

В основе методик лежат определенные педагогические условия (тесная взаимосвязь абстрактно-логических и ассоциативно-чувственных (образных) представлений; целенаправленная организация учебной деятельности, активизирующая контекстный характер постижения музыкального содержания) [4], необходимые для формирования адекватности восприятия школьниками конкретного жанра.

Основной смысл предложенных методик состоит в том, что изучение какого-либо жанра классической музыки должно быть любопытно, увлекательно, «назидательно».

Одним из главных наших убеждений является необходимость подачи музыкальной информации на уроке с интригой. Она может заключаться: в любопытных сведениях о провалах на премьерах, или, наоборот, об эпатажной премьере произведения; в показе знаменитых исполнений музыкальных произведений или исполнителей; в показе современных исполнителей академических жанров в формате «шоу».

Представление музыкальной информации на уроке должно заинтересовывать учащихся. И здесь, естественно, не обойтись без медиатехнологий, бурное развитие и расширение возможностей которых приводит к тому, что медиа присутствуют сегодня практически в любой сфере человеческой жизнедеятельности. Нецелесообразно, на наш взгляд, игнорировать их обучающие и просветительские функции.

Таким образом, главной целью внедрения предложенных методик является формирование интереса школьников к классической музыке и увлеченность ею. Урок музыки должен быть не абстрактным изучением музыки, а «школьной филармонией».

### Список литературы:

1. Дядченко М.С. Малер сегодня – проблемы восприятия симфоний/ М.С. Дядченко, Г.Р. Тараева // Южно-Российский Музыкальный Альманах. – 2017-3 (28). – С. 31 – 36.
2. Дядченко М.С. Современные подходы к изучению инструментальной музыки (на примере симфонического творчества Г. Малера) // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации. – Таганрог: Таганрогский институт имени А.П. Чехова, 2018. – С. 30 – 33.
3. Конен В.Д. Театр и симфония. – М.: Музыка, 1975. – 376 с.
4. Молостцова И.Е. Формирование адекватного музыкального восприятия в процессе вузовской подготовки учителя музыки: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Саранск, 1998. – 23 с.
5. Тараева Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике: Книга 1: Стратегии и методики. – М.: Классика XXI, 2007. – 128 с.: ил.
6. Шак Т.Ф. Традиции русского романса в отечественной эстрадной песне (к постановке проблемы) / И.Ш. Айдамирова, Т.Ф. Шак // Культурная жизнь Юга России. – № 1 (64), 2017. – С. 88 – 91.

**Васильев Дмитрий Юрьевич,**  
магистрант кафедры музыкознания и  
инструментального исполнительства.

*ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет  
имени Тараса Шевченко»,  
г. Луганск, Луганская Народная Республика.*

### **О ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАРЛА ДАВЫДОВА: ВИОЛОНЧЕЛИСТА, ИСПОЛНИТЕЛЯ, ПЕДАГОГА**

Музыкальный инструмент виолончель появился в средневековой Европе. Классические образцы виолончели созданы итальянскими скрипичными мастерами Амати, Гварнери, Страдивари. С 18 века виолончель стала широко

применяться в сольном исполнительстве, ансамблевой игре и в оркестре. Среди выдающихся виолончелистов и композиторов Италии 18 века укажем имена Дж. Габриели, Дж. Торелли, А. Феррабоско, А. Корелли, О. Ариости.

Большой вклад в развитие виолончельного исполнительского искусства внесли русские музыканты. Среди них выделяется творчество Карла Давыдова.

Карл Юльевич Давыдов родился 3/15 марта 1838 года в небольшом латвийском городке Гольдингене, в семье врача Юлия Петровича Давыдова, который был высокообразованным человеком, страстным любителем музыки и прекрасно владел игрой на скрипке. Под руководством первого учителя, солиста оркестра Большого театра Генриха Шмита, в возрасте девяти лет Давыдов выступил на одном из музыкальных вечеров в Москве, а в четырнадцать лет принял участие в публичном концерте Большого театра. В шестнадцать лет Карл Давыдов поступил на физико-математический факультет Московского университета, где «считался отличным студентом, однако его интерес к музыке нисколько не остывал» [1]. Его имя становится популярным на московской концертной эстраде, он с увлечением занимается композицией.

Именно желание совершенствовать композиторское мастерство, после окончания Московского Университета со степенью кандидата математических наук, заставило отправиться его в Германию и поступить в Лейпцигскую консерваторию, где он получил теоретическую часть музыкальных знаний у знаменитого представителя европейской музыкально-теоретической школы, теоретика, профессора Морица Гауптмана. Давыдов, благодаря своим выдающимся природным данным, добился европейской известности как выдающийся артист в сольном исполнительстве и как участник квартетов, камерных ансамблей, как концертмейстер оркестра Гевандхауза. В 1860 году Карл Юльевич был приглашен в Лейпцигскую консерваторию в качестве профессора игры на виолончели. Среди его учеников можно отметить норвежского виолончелиста Йуна Грига (младшего брата Эдварда Грига), и Эмиля Хегара.

В это время в России происходят важные перемены, русскую музыкальную интеллигенцию воодушевляют благородные просветительские идеи, которыми охвачен и Давыдов. Он с радостью принимает предложение Антона Рубинштейна и стал профессором Петербургской консерватории. Музыкант возвращается на горячо любимую родину. В 1862 Давыдов приглашен на кафедру истории музыки, но вскоре променял ее на кафедру игры на виолончели.

Лучшие годы своей жизни К.Ю. Давыдов посвятил созданию и развитию отечественной виолончельной школы и русского классического виолончельного искусства, формирование и расцвет которого связаны с Санкт-Петербургской консерваторией. Класс игры на виолончели, где преподавал Карл Юльевич, становятся центром притяжения лучших исполнителей России и других стран.

За короткий промежуток времени «давыдовская» школа завоевала всеобщее признание. Ее отличительными чертами и качествами явилось «яркое художественное исполнение, ясность и благородство стиля, глубокая выразительность, полное подчинение совершенного технического мастерства музыкальным задачам, отказ от внешней эффектности, высокая культура насыщенного и задушевного звука...» [2].

К.Ю. Давыдов выступал против формалистических упражнений, которые занимали в то время большое место в западноевропейских методиках преподавания. Он основал собственную систему на индивидуальном подходе к каждому учащемуся, на осознанном освоении навыков игры, на изучении природы инструмента. Давыдов, стремясь развить индивидуальность учеников, никогда не навязывал студентам свое понимание произведения. Физико-математическое образование, аналитический ум, рациональность и системность взглядов способствовали в построении Карлом Юльевичем эффективного педагогического процесса.

Придерживаясь стратегии последовательно исправлять ошибки, К. Ю. Давыдов не стремился исправлять все недостатки студентов на каждом занятии. Эффект его преподавания заключался в том, что все педагогические указания в соответствии с требованиями строго дозировались. Ученики должны были сосредоточить все свои усилия на отдельные технические задачи, и очень часто недели и месяцы посвящали овладению сложным местам сочинения.

Таким моментам преподавания, как держание инструмента, работа над гаммами, развитие штриховой техники учеников Карл Юльевич уделял значительной внимание, а исполнительские принципы, которые он прививал своим ученикам, давали высокий художественный результат. Так, при исполнении романтических кантилен он добивался выстраивания широких, протяженных и пластичных мелодических линий.

Во время директорства К.Ю. Давыдова в консерватории особое внимание уделялось разработке учебных программ и экзаменационных требований. Особенно тщательными были подходы к требованиям для поступления и окончания консерватории. При Карле Юльевиче был введен и стал действовать новый устав консерватории, который утверждал ее значение высшего учебного заведения.

К заслугам Карла Юльевича можно отнести организацию в консерватории оперного класса, которому он уделял большое внимание, что сыграло важную роль в воспитании отечественных кадров оперных исполнителей. Одним из нововведений Давыдова явилось учреждение класса ансамбля. Также нужно заметить, «что при Давыдове было улучшено обучение композиции, более рационально построено преподавание фортепиано учащимся различных специальностей, введено было глубокое изучение истории музыки, создан педагогический курс для пианистов и т.д. Значительно возросло количество ежегодных ученических концертов» [2].

К огромному вкладу К.Ю. Давыдова можно отнести привлечение виднейших отечественных музыкантов в качестве преподавателей и педагогов



консерватории, таких, как виолончелист А.В. Вержбилович, композиторы А. К. Лядов, П.И. Чайковский, Н.А. Римский-Корсаков.

Причиной ухода К.Ю. Давыдова с должности директора консерватории послужил ряд конфликтов с чиновниками, которые требовали сократить льготы по оплате за обучение, чтобы затруднить доступ в консерваторию непривилегированным студентам. Уход Давыдова из консерватории тяжело сказался на его здоровье. В феврале 1888 Карл Юльевич Давыдов скончался.

По словам современников К.Ю. Давыдов пользовался «глубокой и искренней любовью всех знавших его. Доброта и гуманность были необыкновенны; по уму, остроумию и образованию он также представлял редкое явление» [1].

Виолончельная школа Давыдова выделяется единством исполнительства, педагогики и методики, ясностью художественных намерений и благородством стиля, высоким техническим мастерством, культивированием вокального начала в звуке. В педагогике – это индивидуальный подход к каждому ученику, целенаправленное формирование яркой, неординарной творческой личности; всесторонняя профессиональная подготовка, сочетающая занятия в специальном классе, камерном ансамбле, струнном квартете и оркестре. В инструментализме – осознанное отношение к технологии, осмысленный, индивидуальный подход к выработке совершенного аппарата, естественность и органичность технологических приемов. В репертуарном плане – стремление расширить круг исполняемых произведений за счет собственного композиторского творчества и работы над переложением художественно ценных произведений для виолончели.

«Школа игры на виолончели» К.Ю. Давыдова стала одним из первых в России фундаментальным трудом по виолончельной методике, хотя вышла в свет в Лейпциге в 1888 году на немецком языке.

Значение К.Ю. Давыдова и его школы определяется передовыми художественными и педагогическими взглядами этого музыканта, в основе

которых лежала верность реалистическим и демократическим принципам русской классической музыкальной культуры, а также непримиримость в отношении к любому проявлению формализма и поверхности в исполнительстве и педагогике. Именно в этом заключается выдающаяся историческая роль русской классической виолончельной школы, которую возглавлял К.Ю. Давыдов, именно в этом актуальность лучших ее традиций для современной музыкально-исполнительской культуры.

### **Список литературы:**

1. Блох Г. Карл Юльевич Давыдов – величайший из виолончелистов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.laubach-ru/de](http://www.laubach-ru/de)
2. Гинзбург Л.С. История виолончельного искусства: уч. пособие. – М.: Музгиз, 1965. – 634 с.
3. Давыдов Карл Юльевич: биография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://peoplelife.ru/85035-5>

**Вищаненко (Грошева) Валентина Геннадьевна,**  
преподаватель.  
*МБУ ДО «Школа искусств»,  
г. Шахты, Россия.*

## **РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

Младший школьный возраст является важным этапом в развитии личности и формировании художественно-эстетических потребностей. В этом возрасте дети имеют эмоциональное отношение к окружающему миру. На биологическом уровне эмоциональные реакции ребенка связаны с первичными, органическими потребностями и инстинктивными формами жизнедеятельности. На психологическом уровне эмоциональные процессы

связаны с вторичными, духовными потребностями, формированием и развитием личности, многообразными формами деятельности.

Исследование художественно-эстетических потребностей выявило, что данные потребности не могут существовать без эмоционального переживания. Взаимоотношение эмоций и художественно-эстетических потребностей двойственное: сама потребность может испытываться как чувство, и чувство проявляться в качестве потребности. Любовь к искусству – это чувство, выступающее в качестве проявления художественно-эстетических потребностей. Данное чувство формируется по мере того, как ребенок осознает зависимость эмоционального состояния удовольствия, радости от восприятия музыки и художественно-творческой деятельности, то есть на основе удовлетворения потребности.

Эмоции, выступающие в качестве художественно-эстетических потребностей, всегда осознаны, имеют положительный характер. Возникшие чувства обладают побудительной силой, поэтому включают в себя стремление, влечение, желание. В данном случае, потребность воспринимается как ценность, на достижение которой направляется конкретная деятельность. Другими словами, осознанное ожидание положительного эмоционального состояния активизирует поиск удовлетворения художественно-эстетических потребностей. Художественно-эстетические потребности и эмоции неотделимы друг от друга.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что музыка оказывает воздействие на общее развитие, вызывает эмоциональный отклик у детей раньше других искусств и является одним из немногих способов самовыражения, где ребенок может проявлять свои чувства и эмоции. Эмоции (от лат. "emovere" – волновать) можно охарактеризовать, как «психологические процессы и состояния, связанные с непосредственными переживаниями» [1, 141]. Дети младшего школьного возраста с помощью эмоций выражают свое состояние и отношение к чему-либо. Возникающие эмоции обладают

различной степенью глубины, устойчивости и продолжительности. Известно, что эмоции имеют свойство нейтрализоваться. Однообразная деятельность младших школьников обычно утомляет и не вызывает положительных эмоций (произошла нейтрализация). Одни и те же причины и условия, которые вызвали у ребенка положительные эмоции в первый раз, в последующие разы становятся уже менее эффективными. Это объясняется тем, что положительные эмоции тесно связаны с теми удовлетворениями потребностей, где есть элементы новизны, сюрприза, поэтому на уроках музыки в начальных классах недопустимы однообразные формы обучения и воспитания. В процессе урока требуется смена видов деятельности.

Основная функция, присущая эмоциям – аттитюд (положительное или отрицательное отношение к чему-либо). В социальной психологии и социологии аттитюдами называют «психические феномены, выражающие отношение человека к различным социально значимым объектам – к окружающим людям, группам и социальным институтам, к произведениям культуры, науки и искусства, к видам и способам деятельности, к стилям жизни, к социально-значимым явлениям природы и т. п.» [2, 104]. Мы рассматриваем термин «аттитюд», как психический феномен, выражающий отношение ребенка младшего школьного возраста к произведениям культуры и искусства, к видам и способам творческой деятельности.

Понятие аттитюда еще в стадии изучения. К нему обращались многие ученые. Аттитюды изучали как зарубежные психологи Г. Оллпорт, У. Макгайр, Г. Келман, так и отечественные – В.А. Ядов, П.Н. Шихирев, Ш.А. Надирашвили, А.Г. Асмолов, Г.М. Андреева и др. Аттитюд, по сути, является оценкой, которая имеет два вида – положительный и отрицательный. Нейтральное положение к предмету или действию означает отсутствие аттитюда. Феномен аттитюда носит осознанный характер оценок. Оценочные параметры аттитюда могут измеряться посредством наблюдений, тестов, интервьюирования.

Формирование художественно-эстетических потребностей у детей младшего школьного возраста предполагает положительное отношение (положительный аттитюд) к искусству, художественно-творческой деятельности. Такое отношение может возникнуть в результате неоднократно испытываемого удовольствия и в уверенности, что получение удовольствия будет и впредь. Существует положительная связь между удовлетворенностью и значимостью каких-либо ценностей, то есть, чем сильнее выражено положительное отношение к какому-либо процессу или объекту, тем сильнее выражено к нему стремление. Эта связь основана на предвкушении удовольствия, которое будет достигнуто во время удовлетворенности. Чем ярче положительные эмоции, больше удовольствия испытает младший школьник в процессе художественно-творческой деятельности, восприятия искусства, тем большей ценностью этот факторы станут для него. Успешное выполнение того или иного действия, эффект новизны, интерес, определенные знания также ведут к формированию положительного аттитюда.

О наличии аттитюда у младшего школьника свидетельствует осознанность ребенком своих оценок. Отсутствие аттитюда, интереса к художественно-эстетическому восприятию, а также безразличие к произведениям искусства, отрицательные оценки художественно-эстетических явлений и объектов говорят, как правило, о том, что у ребенка младшего школьного возраста отсутствуют художественно-эстетические потребности или их проявление слабо выражено.

В начальной школе важно научить ребенка испытывать радость от восприятия произведений искусства, возможности проявить себя в творческой и интеллектуальной деятельности, за успехи своих одноклассников и т. п. Это способствует накоплению положительного эмоционального опыта младшего школьника и дает надежду на то, что, повзрослев, ребенок не станет искать безнравственные способы получения радости. Известно, что наличие негативных психических состояний снижает уровень умственной

работоспособности, затрудняет интеллектуальную деятельность, отсюда снижается учебная мотивация, дети теряют интерес к учебе, ухудшается их здоровье. Все это в итоге провоцирует неврозы и другие нежелательные явления у детей, отрицательно сказываясь на развитии личности.

Если ребенок испытывает эмоциональное переживание (состояние радости, ощущение удовольствия, положительные эмоции) от общения с искусством и творческой деятельности, для него это является ценностно-значимым, значит, художественно-эстетические потребности сформированы, и он способен получать положительные эмоции, удовольствие от их удовлетворения. Впечатления, полученные в детстве, особенно прочные и оказывают влияние на последующую жизнь.

#### **Список литературы:**

1. Кроль В.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для техн. вузов. – М: Высш. шк., 2001. – 319 с.
2. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности / под ред. В.А. Ядова. – Л.: «Наука», 1983. – 176 с.

**Воробьева Наталья,**  
магистрант кафедры музыкального  
и художественного образования.  
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
г. Таганрог, Россия.*

## **ТЕМБРОВЫЙ СЛУХ И ТЕМБРОВОЕ МЫШЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКИ**

В музыкальной педагогике одно из центральных мест занимает проблема образного постижения музыкального произведения, умения правильно, адекватно авторскому замыслу понять сущность его образов и в своем исполнении донести до слушателя его идею. Для раскрытия художественного

образа любого музыкального произведения важно тембровое оформление мысли. В настоящее время одной из проблем является опора в процессе занятий музыканта на преимущественно техническую его подготовку, в ущерб работе, связанной с раскрытием музыкального образа пьесы, в том числе, его тембровому содержанию.

Актуальность названной проблемы определяет тему статьи: «Тембровый слух и тембровое мышление в процессе интерпретации музыки».

*Цель статьи* – определение сущности тембрового слуха и тембрового мышления в процессе интерпретации фортепианных пьес детского репертуара.

Объективно существуя в виде нотной записи, музыка нуждается в акте воссоздания ее исполнителем, в художественной интерпретации того, что заложено в самой природе музыки. *Интерпретация* – творческое переосмысление и раскрытие образа музыкального произведения, необходимый элемент процесса художественного творчества и восприятия произведения искусства. Эмоциональная привлекательность, способность воздействовать на чувства человека – неотъемлемое качество музыкального искусства. Поэтому одна из задач педагога-музыканта – воспитывать и развивать в учащихся главное качество музыкальности – эмоциональную отзывчивость на музыку. Для этого необходимо организовать процессы эмоционального восприятия и переживания музыки. «В первую очередь нужно стремиться разбудить воображение, создать настроение, заинтересовать понятными и яркими образами, научить понимать, ощущать и переживать музыку различного характера» – говорил пианист-педагог Е.М. Тимакин [4, 6]. Здесь ведущим направлением подготовки музыканта можно считать воспитание тембродинамического слуха (красочного слуха, по словам А.П. Щапова) и тембрового мышления. Обратимся к понятию «тембр».

«Тембр – важнейшая категория в современной музыке. Он становится равноправным элементом музыкальной системы, способным стать стержневым

элементом драматургии и даже концепции многих произведений второй половины XX века. Понятие «тембр» в литературе о музыке XX века часто становится ключевым. Однако работ, посвященных разработке непосредственно этой области, встречается не много» [4, 20]

«Тембр – «окраска» или «характер» звука, качество, по которому различаются звуки одной и той же высоты и благодаря которому звучание одного инструмента или голоса отличается от другого» [6, 507]. Без учета тембрового аспекта невозможно получить всестороннее представление о художественном замысле композитора и оценить самобытность музыкального произведения.

В процессе музыкальной интерпретации, безусловно, большая роль принадлежит тембровому слуху. Долгое время тембровый слух рассматривался лишь как способность к восприятию тембра. В настоящее время тембровый слух выступает как отдельный компонент слуха музыкального. «Музыкальный слух – это способность человека полноценно воспринимать музыку, необходимая предпосылка композиторской и исполнительской деятельности. Музыкальный слух является основой музыкального мышления и музыкальной оценочной деятельности» [3].

В рамках типологии музыкального слуха (Н.А. Римский-Корсаков, Б.М. Теплов, А.Л. Островский и др.), тембровый слух трактовался как способность ощущения тембровой окраски звуков.

Необходимость участия при работе с тембром аналитических, мыслительных операций, памяти, воображения в функционировании тембрового слуха, характерных для мышления вообще, выводит нас на новую категорию и позволяет использовать новое понятие тембрового мышления, как явления более высокого уровня, рассмотреть его сущность, структуру и проблемы формирования тембрового мышления в процессе интерпретации. Рассмотрим подробнее особенности музыкального тембрового мышления.



Каждое музыкальное произведение раскрывает образ определенной эпохи через интонацию, жанр, стиль, характер. Именно эти особенности музыки как вида искусства, приводят нас к пониманию процесса музыкального мышления.

«Мышление – наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами». Мыслительный процесс – акт, направленный на разрешение какой-либо задачи. Мышление тесно связано с открытием нового, а значит с творчеством [1, 22].

Развитие теории музыкального мышления относится к XX веку. Большой вклад в исследования данной проблемы внесли работы отечественных учёных Б.В. Асафьева, М.Г. Арановского, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, А.Н. Сохора, Ю.Н. Тюлина, Ю.Н. Холопова и многих других.

По словам А.Н. Сохора, все формы музыкального мышления осуществляются на базе музыкального языка, поэтому музыкальное мышление включает в себя «языковое содержание» и предстает как «языковое мышление». Материальная сторона музыкального языка отражается в акустической реальности, которая фиксируется в нотном тексте, в материальном выражении.

Музыкальное мышление имеет несколько видов:

- наглядно-действенное мышление (исполнительская, педагогическая, просветительская деятельность);
- наглядно-образное мышление (специфика слушательского восприятия);
- абстрактно-логическое мышление (деятельность композитора, музыковеда);
- творческое мышление (характерно для всех видов музыкальной деятельности).

Каждый из этих видов также имеет общественно-исторические истоки, то есть принадлежит к определенной исторической эпохе. Таким образом, зарождаются стили разных эпох: стиль старинных полифонистов, стиль

венских классицистов, стиль романтиков, импрессионистов и др. Помимо этого, индивидуализация музыкального мышления в творчестве проявляется через способы выражения музыкальной мысли. Для каждого композитора или исполнителя характерна своя индивидуальная интерпретация. Результатом музыкального мышления становится рождение художественного образа.

Таким образом, музыкальное мышление представляет собой способность оперировать представлениями, понимать значение и смысл музыкально-интонационного процесса.

Предлагая новый взгляд на проблему работы над тембром, музыковед Т.А. Литвинова в своем диссертационном исследовании выдвигает концепцию тембрового мышления: «Необходимость участия аналитических, мыслительных операций, памяти, воображения в функционировании тембрового слуха позволяет использовать понятие тембровое мышление. Причем, понятия тембровый слух и тембровое мышление соотносятся между собой как разные уровни одного и того же процесса – восприятия музыки. Тембровый слух на начальном сенсорном уровне реализуется как восприятие тембра, на следующем, «грамматическом» – как распознавание связи тембра и других компонентов музыкального языка; на высшем, художественном – как определение семантики тембра и его роли в создании музыкального образа» [2, 48].

К области «тембрового мышления» Т.А. Литвинова относит:

- «– оценивание качества звучания и его художественной стороны;
- выявление семантики тембра, его роли как средства выразительности;
- определение роли тембра в формообразовании;
- выявление тембра как фактора стиля;
- тембровое воображение;
- умение словесно сформулировать особенности колорита звучания;
- операционные действия с тембровыми представлениями;
- знания по теории тембра, акустике музыкальных инструментов;

- практические навыки аранжировки и оркестровки;
- определение особенностей данного характера звучания и роли в нем темброобразующих компонентов: приемов звукоизвлечения, регистра, гармонии, фактуры, пространственной локализации и др.;
- определение функций тембра» [2, 48].

Учитывая все перечисленные основания, мы формулируем следующее определение дефиниции «тембровое мышление»: тембровое мышление представляет собой более высокий, содержательный уровень развития тембрового слуха, предполагающий осознание смысловой выразительности различных параметров звука и включающий аналитические, мыслительные операции, память и воображение.

Исходя из вышеперечисленных составляющих тембрового слуха и мышления, можно сделать вывод, что их развитие не должно ограничиваться только лишь различением тембров музыкальных инструментов симфонического оркестра, особенно в обучении будущих исполнителей. Содержание этих понятий гораздо более сложное и разнообразное, что определяет необходимость разработки новых направлений и многообразных форм развития тембрового слуха и мышления.

Тембр является важнейшим средством выразительности. Развитый тембровый слух, как явление художественно-эстетического порядка, связан с постоянной работой внутренне-слуховых представлений и необходимостью дифференцированного слышания музыкальной ткани. Он требует от исполнителя разнообразных навыков и умений: тонкой нюансировки и разнообразного туше, искусной распределяемости красок и овладения навыками пианистической «звукописи».

В первую очередь, тембр способствует выявлению красочности в музыке – разнообразие звуковых красок у пианиста может быть беспредельным. В формировании тембрового слуха решающую роль играют музыкально-образные представления пианиста, его воображение, фантазия и его

музыкальный и общехудожественный опыт. Возникает вопрос выбора наиболее рационального пути формирования этих умений. Одним из способов может быть опора на тембровое мышление, которое является более высоким, содержательным уровнем развития тембрового слуха,

Создание интерпретационного плана произведения возможно только при использовании аналитических, мыслительных операций. Подробный анализ музыкального текста, опора на разнообразный личностный слуховой опыт, наличие теоретических знаний помогут пианисту проникнуть «сквозь текст в подтекст», выстроить план драматургического сквозного действия музыкального произведения.

#### **Список литературы:**

1. Водопьянов В., Ростопшин П. Психология и педагогика (Конспект лекций в схемах). – М.: Издательство ПРИОР, 2001.
2. Литвинова Т.А. Тембровый слух и мышление: к определению понятий // Музыкаведение. – 2009. – № 6. – С. 45-48.
3. Музыкальный слух [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shkolniks.ru>
4. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. – М.: Советский композитор, 1984.
5. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. – М.: Просвещение, 1965.

**Гагарин Андрей Андреевич,**  
преподаватель ПЦК «Инструменты народного оркестра»,  
**Помазкин Андрей Тиборович,**  
преподаватель ПЦК «Инструменты народного оркестра»  
*ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж»,*  
*г. Таганрог, Россия.*

#### **РОСТОВСКАЯ БАЛАЛАЕЧНАЯ ШКОЛА: СЕРГЕЙ КИРИЕНКО**

Ростовская балалаечная школа по праву признана одной из лучших и прогрессивных в России. Основоположником ее является выдающийся

исполнитель, педагог, общественный деятель, народный артист России, профессор Александр Степанович Данилов. Лучшие представители школы – Алексей Буряков, Валентин Терещенко, Артур Давлетшин и др. демонстрируют ярчайшие достижения в исполнительстве на балалайке. В данной статье мы представим творческий портрет замечательного представителя Ростовской балалаечной школы Сергея Кириенко.

Сергей Владимирович Кириенко родился в Таганроге 28 мая 1966 года. Инициатором его приобщения к балалайке была бабушка Зинаида Георгиевна Ткаченко, которая привела 10-летнего Сергея к известному в городе музыканту-самоучке Дуднику.

С 1977 года Сергей учился в Таганрогской школе искусств. Так сложилось, что за период обучения в школе у Сергея сменилось четыре преподавателя по специальности – А. В. Скрипченко, Н. И. Шмелева, С. Г. Чумаченко, А. Г. Борщев. Первым ярким музыкальным событием в жизни юного исполнителя стало выступление в 1981 году на сцене Большого зала Ростовской филармонии в составе унисона балалаечников (в связи с празднованием 120-летия со дня рождения В. В. Андреева). Руководитель ансамбля А. С. Данилов, заметив незаурядные способности Сергея, настоятельно порекомендовал ему продолжить образование в музыкальном училище.

В 1981 году Сергей Кириенко поступил в Таганрогское музыкальное училище и начал заниматься в классе М. С. Петрова. После упорных занятий в течение нескольких лет были достигнуты первые успехи в исполнительстве. Так, будучи студентом IV курса, Сергей был отмечен II премией на зональном конкурсе в г. Ростове-на-Дону.

Успешно окончив музыкальное училище в 1985 году, С. Кириенко поступил в Ростовский государственный музыкально-педагогический институт в класс профессора А. С. Данилова. В этом же году С. Кириенко был призван в ряды Вооруженных сил СССР. Служба проходила в Красноярском крае в

Ракетных войсках стратегического назначения, где Сергей играл в духовом оркестре на баритоне, а также в организованном им ансамбле народных инструментов на балалайке.

По возвращении из армии С. Кириенко возобновил учебу в институте, уделяя максимальное внимание занятиям в классе специальности. Его исполнительское мастерство стремительно прогрессировало, и к третьему курсу молодой музыкант добился внушительных результатов, что побудило его педагога А. С. Данилова принять решение готовить своего способного студента к участию в ответственном артистическом состязании.

Выступление на IV Всероссийском конкурсе исполнителей на народных инструментах, который состоялся в 1990 году в г. Горьком (ныне Нижний Новгород), стало значительным достижением в биографии молодого талантливого музыканта. Авторитетное жюри, в состав которого вошли видные представители народно-инструментального искусства, возглавлял народный артист СССР, профессор П. И. Нечепоренко. Уверенно выступив на протяжении всего конкурса, молодой музыкант из Ростова-на-Дону решением жюри был удостоен звания дипломанта Всероссийского конкурса. Сергей Кириенко стал первым представителем исполнительской школы А. С. Данилова, столь зарекомендовавшим себя на самом престижном в то время соревновании музыкантов-народников.

В годы учебы в институте, выступая в концертах, организуемых студенческой филармонией, Сергей Кириенко приобрел большой опыт сценической деятельности. По окончании института в 1992 году С. Кириенко был приглашен в качестве солиста в Ростовскую филармонию.

Год спустя С. В. Кириенко, не оставляя концертную деятельность, начал преподавать в Таганрогском музыкальном училище. За 11-летний период работы в коллеже (1994–2005) в полной мере раскрылся значительный педагогический талант музыканта, о чем свидетельствуют успешные

выступления учащихся класса С. В. Кириенко на Южно-Российских конкурсах и их дальнейшее обучение в Ростовской консерватории.

В 1989 году возник дуэт Сергея Кириенко (балалайка) и Андрея Сергиенко (баян), ставший известным широкой публике под названием «Русские виртуозы». Их первые совместные выступления состоялись, когда молодые музыканты, будучи еще студентами института, работали в инструментальной группе ансамбля народной песни и пляски «Аксинья» при ДК строителей г. Ростова-на-Дону. Дуэт успешно концертирует и по сей день. За более чем 25-летний период существования ансамбля сыграны сотни концертов в городах и районных центрах Ростовской области и далеко за ее пределами. Искусство С. Кириенко и А. Сергиенко находило восторженный отклик у слушателей ряда европейских стран, выступления и интервью артистов публиковались в прессе, транслировались по телевидению. Помимо выступлений в дуэте с А. Сергиенко, на протяжении нескольких лет постоянным партнером в зарубежных гастролях Сергея Кириенко была австрийская пианистка японского происхождения Йоко Шитра.

Активной гастрольной деятельностью за рубежом отмечен период с 1992 по 2009 годы. Выступления с участием С. Кириенко проходили в городах Германии, Австрии и Швейцарии.

Не меньшей популярностью пользовались концерты дуэта С. Кириенко – А. Сергиенко на родине. В сопровождении «Русских виртуозов» выступали такие мастера вокального искусства Донского края, как заслуженный артист России Петр Макаров, заслуженный артист Чувашии Юрий Мазун, Олег Усенко. Название дуэта полностью соответствует его художественным установкам, в должной мере запечатлевая саму суть искусства донского коллектива – соединение блестящей виртуозности, русской удали и нежной, трепетной задушевности. Яркий, эффектный репертуар коллектива включает в себя популярную классику, оперные арии и народные мелодии.

Выступления перед иностранными туристами на круизных теплоходах зачастую принято расценивать как «халтуру», легкий заработок. Но «Русские виртуозы» разрушают сложившийся упрощенный стереотип, они относятся к этой работе со свойственной им ответственностью и подобающим профессиональным качеством. На протяжении почти 30 лет музыканты знакомили туристов со всего света с русским национальным инструментальным искусством<sup>1</sup>. Присутствовавший на одном из таких концертов известный австрийский композитор Эрих Урбаннер (род. 1936), восхищенный исполнительским искусством Сергея Кириенко, выразил готовность написать произведение для балалайки. Обещание было выполнено, и через некоторое время автор выслал исполнителю завершённое сочинение – Дуэт для балалайки и фортепиано (2014).

С 2003 года по 2018 год Сергей Кириенко – солист музыкально-литературного лектория «Классик-концерт» Ростовской государственной филармонии. За 15 лет им подготовлен ряд интересных программ с пианистом, лауреатом международных конкурсов, заслуженным артистом Ингушетии Дмитрием Кривоносовым. Музыканты с успехом выступали как перед детской, так и взрослой аудиторией, гастролируя в городах и поселках Южного федерального округа и за его пределами (Тверская, Самарская, Смоленская, Псковская, Тульская области, Краснодарский край).

До 2018 года, постоянно проживая в Таганроге, Кириенко стремится поддерживать творческие контакты с ведущими концертными площадками города. Он плодотворно сотрудничает с муниципальным ансамблем народных инструментов «Диво» (руководитель С. Пико), оркестром русских народных инструментов Таганрогского музыкального колледжа (руководитель С. Чумаченко), с лучшими таганрогскими пианистами-концертмейстерами – М. Лучаниновой, Н. Задорожной, Т. Осиповой, А. Абрамовой, аккордеонистом А. Гагариным.

---

<sup>1</sup> В 2018 году дуэт прекратил свое существование.



Исполнительский репертуар Сергея Кириенко обширен. В свойственной ему яркой, самобытной манере он исполняет музыку Г. Ф. Генделя, В. А. Моцарта, Ф. Листа, И. Штрауса, П. Чайковского, А. Хачатуряна и др. Но поистине «родной стихией» для него остаются композиции, созданные на материале народных и современных популярных мелодий. Именно в них широко и многогранно раскрывается талант исполнителя. Высоко оценивая Кириенко как виртуоза, владеющего всеми средствами «скоростной» игры, все же особо хочется отметить присущее ему владение кантиленой. Безупречное владение глубоким, насыщенным обертонами тремоло, вибрато, тремоло-вибрато позволяют исполнителю добиваться неповторимого, проникновенного звучания. Память слушателей хранит его впечатляющие интерпретации, среди которых особенно интересными представляются русская народная песня «Винят меня в народе» в обработке А. Шалова, Ноктюрн Е. Тростянского, «Песня о любви» М. Фрадкина (из к/ф «Простая история») в обработке М. Рожкова, Вариации Е. Тростянского на тему песни Л. Афанасьева «Гляжу в озера синие» (из к/ф «Тени исчезают в полдень»).

Семья Кириенко – «тотально» музыкальная семья. Супруга Людмила – домохозяйка, старший сын Андрей – балалаечник, выпускник РГК им. С. В. Рахманинова, средний, Владимир, – учится на 4 курсе дирижерско-хорового факультета РАМ им. Гнесиных, младший, Денис, – учился в таганрогской ДМШ им. П. И. Чайковского по классу эстрадной гитары.

В 2018 году семья Кириенко переехала из Таганрога на постоянное место жительства в Раменский район Московской области. Сергей Кириенко, находясь в статусе «свободного художника», полон творческих сил и готов порадовать слушателей своими новыми сольными программами.

**Дорохович Надежда Александровна,**  
магистр педагогических наук,  
аспирант кафедры педагогики.  
*Учреждение образования «Белорусский государственный  
педагогический университет имени Максима Танка»,  
г. Минск, Беларусь.*

## **ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА УЧАЩИХСЯ**

Проблема формирования познавательного интереса исследуется в контексте разнообразной деятельности учащихся. Особое значение и актуальность имеет данная тематика в сфере культуры, так как современное подрастающее поколение в недостаточной степени интересуется вопросами развития мирового и национального искусства. Всем известно, что сегодняшние дети – это будущие специалисты в той или иной области, поэтому гармоничное развитие личности учащихся – это инвестиции педагогов в экономическую, политическую и социо-культурную стабильность своей страны.

Над проблемой формирования познавательного интереса учащихся к той или иной дисциплине работали и продолжают работать педагоги и психологи разных стран мира. Этому вопросу посвящено значительное количество исследований. Ученые разрабатывают новые методики и технологии, соответствующие современному состоянию науки и образования. Свой вклад по проблеме интереса и познавательного интереса, в частности, внесли Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, Л.П. Благонадежина, Г.И. Щукина и другие.

Понятие «интерес» имеет множество различных трактовок. В психологическом словаре «интерес» определяется как «мотив или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности» [2, 99].

Определение С.Л. Рубинштейна имеет следующее содержание: «интерес – это избирательная направленность личности, заключающаяся в сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете» [3, 527]. С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что интерес действует тогда, когда он эмоционально привлекателен, и проявляется он во внимании [3].

В трактовке Г.И. Щукиной «познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на процесс познания» [1, 7].

По Г.И. Щукиной познавательный интерес состоит из интеллектуального, волевого и эмоционального компонентов. Данная триада способна дать положительный результат только в тандеме. Акцент педагогу необходимо делать на эмоциональной и волевой составляющей: создавать ситуацию самостоятельного получения знаний, проявления инициативы, поиска (волевой процесс); вызывать эмоции удивления, чувства успеха и ожидания, интеллектуальной радости (эмоциональный процесс) [1].

Познавательный интерес является фундаментом не только в освоении общеобразовательных предметов, но и в постижении основ различного вида искусств. В проблемное поле данного исследования вошли такие виды искусства как хореография и сценография.

Хореографическое искусство является синкретичным по своей природе. Танец, песня и музыка исторически были неотделимы друг от друга. Слияние данных видов искусств существовало длительное время. В настоящее время триада «танец – музыка – песня» является основой для многих профессиональных и любительских коллективов («Ансамбль танца, музыки и песни «Галака»; заслуженный коллектив Республики Беларусь «Ансамбль танца музыки и песни «Белые росы»; «Ансамбль народной музыки, танца и песни «Рэй» и др.).

Хореографическое искусство относится также к синтетическим, что неоднократно подчеркивалось современными учеными (Е.П. Ереминой,

Ю.М. Чурко, Е.П. Валудиным и др.). Оно взаимосвязано с музыкальным, изобразительным, театральным, киноискусством.

Взаимодействию музыки и хореографии посвящено значительное количество исследований, раскрывающих различные аспекты в искусствоведческом и педагогическом контекстах. Связь музыки и хореографии является аксиомой. Характер музыки находит отражение в пластической форме хореографической композиции. Однако в процессе работы над темой диссертационного исследования «Сценография как средство развития хореографического исполнительства учащихся в условиях дополнительного образования» было выявлено, что хореографическое искусство взаимодействует с искусством сценографии. По результатам проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента стало очевидно, что учащимся не хватает знаний, умений и навыков в области сценографии.

Хореография и сценография являются синтетическими видами искусства по отношению друг к другу. Искусство танца подразумевает владение необходимыми знаниями и навыками в области сценографии:

- ориентация на сценической площадке;
- перемещение с учетом сценического освещения;
- использование элементов сценического костюма;
- нанесение сценического грима в соответствии со сценическим образом;
- владение реквизитом;
- этические и эстетические требования сценического выступления.

Для учащихся, посещающих факультативные занятия по хореографии в учреждениях общего среднего или дополнительного образования, знания в области сценографии являются необходимыми. Наличие познавательного интереса к перечисленным аспектам имеет первостепенное значение. Чтобы содействовать формированию познавательного интереса учащихся к освоению

нового материала, целесообразно следовать концепциям С.Л. Рубинштейна и Г.И. Щукиной, в основе которых лежит положительный эмоциональный настрой по отношению к деятельности. Значение имеет также вариативность методов и форм обучения, используемых на занятии.

Методика развития хореографического исполнительства учащихся, содействующая формированию познавательного интереса к искусству сценографии, предполагает комбинирование различных методов, в зависимости от темы занятия.

К примеру, в раскрытии темы *«Костюм как составная часть сценографии. Особенности традиционного и сценического костюма»* были применены следующие группы методов:

1. Вербальные: объяснение, лекция.

На занятии излагался теоретический материал, соответствующий возрасту и уровню развития учащихся. Краткое содержание материала: костюм, его элементы, особенности и значение; процесс создания костюма; специфика балетных костюмов.

2. Наглядные: метод иллюстраций, метод демонстраций.

Для лучшего представления предмета разговора обязательно использовались показ фотографий, иллюстраций, видеоматериала.

3. Когнитивные: анализ, сравнение, обобщение.

Данные методы использовались для решения следующих педагогических задач: определение сходства и отличия хореографических и сценографических решений различных постановок спектакля П.И. Чайковского «Щелкунчик»; анализ особенностей хореографии, костюмов и грима танцев II акта спектакля: испанского, восточного, русского, китайского, французского.

Таким образом, проблема формирования познавательного интереса является актуальной для современной системы образования. Соблюдая принцип триединства его компонентов (интеллектуального, эмоционального и волевого) первенство необходимо отдать эмоциональной стороне, так как

важнейшее условие формирования познавательного интереса – наличие положительных эмоций по отношению к деятельности.

Синтетический характер хореографического искусства предполагает постижение учащимися основ сценографии. Для эффективного усвоения знаний и навыков в данной области педагогу-хореографу необходимо активизировать познавательный интерес учащихся.

Методика развития хореографического исполнительства учащихся, содействующая формированию познавательного интереса к искусству сценографии, предполагает комбинирование различных методов, в зависимости от темы и содержания занятия.

#### **Список литературы:**

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учеб. пособие; под общ. ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
2. Краткий психологический словарь / авт.-сост. С.Я. Подопригора, А. С. Подопригора. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 318 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2013. – 713 с.

**Жукова Ксения Михайловна,**  
музыкальный руководитель.  
*МБ ДОУ ДС №43 «Колобок»,  
г. Белая Калитва, Россия.*

### **ПОДГОТОВКА И ПРОВЕДЕНИЕ ПРАЗДНИКОВ В ДЕТСКОМ САДУ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ НА МУЗЫКУ**

Интерес педагогики и психологии к проблемам формирования эмоциональной отзывчивости в материальной и духовной сферах жизни проявлялся всегда, но особенно возрос в последние годы. Пристальное внимание к области эмоционального развития личности связано с влиянием

эмоционального настроения человека на характер видения окружающего мира и тем самым возможностью воздействовать на процесс становления и развития его убеждений и мировоззрения. Однако в настоящее время, характеризующееся упадком духовности, социальным расслоением людей, переоценкой моральных ценностей и т.п., в развитии и формировании эмоций и чувств детей наблюдаются негативные отклонения. Поэтому среди многообразия задач воспитания и обучения одной из ведущих выступает развитие духовного и нравственного аспектов эмоционально-чувственной сферы, в которой важное место отводится эмоциональной отзывчивости на музыку [1, 96].

Свойства звука сами по себе являются сильнейшим средством воздействия на психику ребенка, и, поскольку дети легко и живо отзываются на него, то музыку можно рассматривать как одно из эффективных средств развития эмоциональной культуры обучающихся в процессе общения, способствующих воспитанию добрых чувств, расширению кругозора, формированию их духовного и творческого потенциала. По мнению Б.М. Теплова, чувства, эмоции, настроения составляют суть содержания музыки: «Музыка есть, прежде всего, путь к познанию огромного и содержательного мира человеческих чувств. Лишенная своего эмоционального содержания, музыка перестает быть искусством» [6, 8].

Ученые указывают на то, что эмоциональная отзывчивость развивается по тем же законам, что и познавательный акт. Поэтому эмоциональная отзывчивость понимается как переживание выразительного свойства музыкальных образов, а не как просто эмоция, случайно возникшая во время соприкосновения с музыкой, что связывает ее с эмоциями высшего порядка, параметры имеющими в музыкальной деятельности эстетическое содержание [5, 43].

Одной из действенных форм воспитания средствами музыки в дошкольном образовательном учреждении является подготовка и проведение

тематических праздников, в процессе которого активизируется воображение и фантазия, музыкальная память, интуиция, музыкально-слуховая наблюдательность, способность к музыкальному обобщению, ассоциативному мышлению и т.д. Известно, что эмоциональное развитие дошкольников отличается живой отзывчивостью на происходящие события, непосредственностью и откровенностью выражения переживаний, а также частой сменой настроения, склонностью к кратковременным и бурным аффектам и т.д. Таким образом, подготовка и проведение праздников через свободное общение, игру, фантазирование, различные формы самовыражения становится эффективным средством раскрытия индивидуальности каждого ребенка, воспитания его чувственно-эмоциональной сферы [3, 79].

Безусловно, формирование эмоциональной отзывчивости на музыку у дошкольников в условиях подготовки и проведения праздников требует специальной методики, учитывающей основные положения современной педагогики, психологии, опирающиеся на специфику внеурочной музыкальной деятельности детей, привлечение всех желающих, широту содержания музыкальной деятельности, использование индивидуальных, групповых и коллективных форм работы.

Однако в своей работе мы соприкоснулись с недостатком методического материала, в котором бы фокусировалось внимание на формировании эмоциональной отзывчивости дошкольников на музыку в процессе подготовки и проведения тематических праздников. Это обстоятельство образует наиболее очевидный аспект актуальности рассматриваемой темы.

При организации тематических праздников в детском саду следует учитывать психофизиологические особенности детей (интерес к игре, впечатлительность, подвижность, быструю утомляемость, отсутствие длительного устойчивого внимания, эмоциональность), что обуславливает целесообразность чередования (сочетания) различных видов музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения,



игра на музыкальных инструментах). Важно также применение принципа занимательности и игровых приемов [2, 86].

Изучение опыта работы педагогов в данной области показало, что формирование эмоциональной отзывчивости на музыку приводит не только к повышению общей культуры детей, но и формированию ряда нравственных качеств: чувства коллективизма, взаимопомощи и др.

На основе изучения программ досуговых мероприятий, обобщения педагогического опыта, а также личной экспериментальной работы в качестве музыкального руководителя в детском саду «Колобок» г. Белая Калитва, нами была разработаны методические рекомендации формирования эмоциональной отзывчивости на музыку младших школьников в условиях подготовки тематических праздников.

Опытная работа показала, что ключевыми условиями успешного развития эмоциональной отзывчивости дошкольников на музыку в процессе подготовки праздников является подбор доступного и увлекательного для детей музыкального репертуара, вовлечение ребят в разнообразные виды деятельности, использование целого спектра разнообразных игровых приемов и, что наиболее важно, создание благоприятной эмоциональной атмосферы для музыкального самовыражения, проявления индивидуальных способностей детей.

Проведенное исследование позволило сделать общие выводы:

- детская музыкальная деятельность в процессе подготовки праздничных мероприятий обладает большим потенциалом в формировании чувственно-эмоциональной сферы детей в целом и эмоциональной отзывчивости на музыку в частности;
- процесс подготовки праздников требует учета их возрастных психофизиологических особенностей и специфики музыкальной деятельности на досуге;

– решение проблемы формирования эмоциональной отзывчивости и музыкальной культуры детей в целом при организации праздников в детском саду предусматривает осуществление специальной политики по подготовке высококвалифицированных кадров.

Во время подготовки праздника в детском саду используются все виды музыкально-игровой деятельности детей. Одним из наиболее привлекательных видов является театрализованная деятельность, которая формирует эмоциональную отзывчивость детей дошкольного возраста в наиболее предпочитаемой ими форме. Театрализованная деятельность позволяет создавать опыт социального навыка поведения с помощью сказок и литературных произведений. Ведь именно через нее ребенок может приобрести необходимый ему опыт осознания себя как личности, способной правильно оценивать ту или иную жизненную ситуацию и принимать верное решение.

#### **Список литературы:**

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования. Ч. 2 / учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
3. Воспитание музыкой: Из опыта работы / сост. Т.Е. Вендрова, И.В. Пигарева. – М.: Просвещение, 1991. – 205 с.
4. Изард К.Е. Эмоции человека. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 954 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 7-е изд. – М.: Академия, 2003. – 456 с.
6. Теплов Б.М. Основные музыкальные способности // Музыка в детском саду. – 2004. – № 5. – С. 8-9.

**Жученко Елена Петровна,**  
магистрант кафедры музыкального  
и художественного образования.  
*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
г. Таганрог, Россия.*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В современном мире целью образования является гуманизации общества, воспитание поликультурного, толерантного, духовно и нравственного богатого человека. Российская школа – один из важных факторов, который обеспечивает модернизацию российской экономики и жизни. Как актуальная, проблема духовно-нравственного развития школьников рассматривается в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Н.И. Непомнящей и других. В научной литературе под ценностными ориентациями принято понимать основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней в соответствии с общественными ценностями, имеющими личностную значимость для человека; содержательную сторону направленности личности на цели и средства деятельности. Согласно ценностному подходу в основу духовно-нравственных ориентаций включены явления окружающей действительности, поступки людей, т.е. все то, что отражаются в сознании индивида с точки зрения возможности удовлетворить его потребности и интересы. Формирование личности учащегося в процессе воспитания и обучения можно рассматривать как интериоризацию общественных ценностей, превращение их в систему личных ценностей, на которые индивид ориентируется в своей деятельности.

Обучая и воспитывая детей, мы закладываем основы их нравственного и духовного развития. Образование и воспитание понимается как приобщение

молодого поколения к миру человеческих ценностей. Для сохранения и развития культуры общества необходимо уделять много внимания совершенствованию и обновлению научно-методического обеспечения школьного образования. Разрабатывая и реализуя программы по духовному воспитанию в школе, нужно, прежде всего, основываться на принципах доступности, преемственности и последовательности, ориентироваться на получение детьми знаний и последовательное накопление духовно-нравственного опыта, на творческий подход, направленный на выявление у учеников самостоятельности.

В последнее десятилетие обращение к понятиям «духовная культура» и «духовность» приобрело массовое распространение среди авторов в разных областях науки. Духовная культура выступает качественным показателем духовной жизни общества, представляет собой систему в единстве таких компонентов, как духовная деятельность, духовные потребности и потребление, социальные институты, духовные отношения и высоконравственное общение. Духовность человека – это богатство его мыслей, сила чувств и убеждений. Духовная культура – это внутренний мир человека, который необходимо развивать, поэтому у детей особенно важно формировать систему ценностей на самом раннем этапе обучения и воспитания.

Культура в большинстве исследований определяется как совокупность ценностей и их практического воплощения в различных сферах человеческой жизни и деятельности. В зависимости от типов культуры различаются и типы ценностных ориентаций человека. Так, например, важны такие стороны, как:

- ценностные ориентации в области нравственности;
- ценностные ориентации эстетической культуры;
- ценностные ориентации экологического характера;
- ценностные ориентации в сфере труда.

В содержание духовно-нравственных основ воспитания входят ценности, которые многими веками сохранялись в традициях этноса, его культуры,

религии, семейно-бытового уклада и передавались многими поколениями. Школа имеет ведущее значение в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения, т.к. именно в процессе обучения происходит развитие всех сторон личности подрастающего человека. Государственный образовательный стандарт и Закон «Об образовании в Российской Федерации» конкретизируют понятие «духовно-нравственное развитие учащегося» как «педагогически организованный процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности обучающегося, развития его способности сознательно выстраивать отношения к себе, своей семье, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом на основе принятых моральных норм и нравственных идеалов [1, 25].

В Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников приведены основные ценности, которые рассматриваются как базовые, которые являются основанием, как общественных отношений, так и деятельности отдельного человека. В современной культурной ситуации именно эти ценности помогают противостоять разрушительным тенденциям массовой культуры. Традиционными источниками нравственности, как приводится в Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников, «считаются:

1. Патриотизм, включающий в себя такие ценности, как: любовь к России; любовь к своему народу; любовь к своей «малой Родине»; служение Отечеству (ратное, духовное, трудовое).

2. Социальная солидарность – свобода личная и национальная; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества; справедливость; милосердие; доброта; честь; честность; достоинство.

3. Гражданственность – правовое государство; гражданское общество; долг перед отечеством, старшими поколениями, семьей; закон и правопорядок; межэтнический мир; свобода совести и вероисповедания.

4. Семья – любовь и верность; здоровье; достаток; почитание родителей; забота о старших и младших; продолжение рода.

5. Труд и творчество – творчество и созидание; целеустремленность и настойчивость; трудолюбие; бережливость.

6. Наука – познание; истина; научная картина мира; экологическое сознание.

7. Традиционные российские религии, которые включают представления о вере, духовности, религиозной жизни человека и общества, религиозной картине мира.

8. Искусство и литература, которые включают в себя такие ценности, как: красота; гармония; духовный мир человека; нравственный выбор; смысл жизни; эстетическое развитие.

9. Природа – жизнь; родная земля; заповедная природа; планета земля.

10. Человечество – мир во всем мире; многообразие культур и народов; прогресс человечества; международное сотрудничество» [2, 36].

Базовых национальных ценности в ходе разработки школьных программ духовно-нравственного воспитания и развития школьников могут быть дополнены и другими ценностями, которые могут вводить сами образовательные учреждения, исходя из возраста детей, региональных особенностей, в которых отражаются конкретные национальные ценности того или иного этноса. Именно национальная культура является незыблемым источником человеческой нравственности, духовной чистоты и силы. Поэтому многие региональные программы духовно-нравственного воспитания и развития школьников, а также учебные дисциплины, такие как литература, история, мировая художественная культура опираются на национальные традиции. В тоже время главное состоит в том, чтобы дети понимали духовную культуру российского общества, как многосоставную и в тоже время единую в своем многообразии.

Базовые ценности также должны отражаться в содержании внеурочных воспитательных мероприятий: праздников, викторин, выставок, игр, деятельности кружков, клубов, секций и других форм дополнительного образования. Внеурочная деятельность, реализуемая в таких мероприятиях, как экскурсии, разнообразные десанты, сборы помощи, благотворительные акции, экологические и военно-патриотические мероприятия, организуется в пределах целостного, социально-открытого образовательного пространства. Такие мероприятия позволяют школьнику получить опыт нравственно значимого поступка, переводя содержание национальных ценностей в общественно значимую деятельность. В организации и проведении таких форм деятельности могут принимать участие не только педагоги и школьники, но и родители, а также другие граждане: ветераны, священнослужители, деятели культуры и спорта, представители служб социальной помощи и т. д.

В развитии духовно-нравственных основ личности школьника важное место занимает взаимодействие семьи и школы, которые должны быть скоординированными. Их совместное влияние на детей будет способствовать гражданскому становлению подрастающего поколения, и вместе с тем влиять на совершенствование духовных и нравственных качеств родителей. Этот процесс можно рассматривать как социально-педагогическую технологию нравственного оздоровления общества [3], в которой задействованы разные социальные институты, создаются необходимые условия для духовно-нравственного, интеллектуального, социального, эстетического развития детей.

Таким образом, школьному образованию и воспитанию отводится ключевая роль в формировании и развитии духовно-нравственной культуры граждан. Российская школа приобретает значение важного компонента, который организует и последовательно выстраивает духовно-нравственную среду для полноценного развития личности гражданина России.

### Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lomonholding.ru/> – Дата обращения: 12.01.2019.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишко В.А. Духовно-нравственное воспитание российских школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lomonholding.ru/> – Дата обращения: 12.01.2019.
3. Власова Т.И. Духовно-нравственное развитие современных школьников как процесс овладения смыслом жизни // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 108-113.

**Зенина Татьяна Александровна,**  
магистрант кафедры музыкального  
и художественного образования.

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
г. Таганрог, Россия.*

*Преподаватель фортепиано, концертмейстер,  
МБУ ДО «Детская музыкальная школа им. П.И. Чайковского»,  
г. Ростов-на-Дону, Россия.*

### ТИПЫ КОНЦЕРТА В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Концертная практика учащихся музыкальных школ организована с помощью различных форм. К самой масштабной из них относится отчетный концерт, в котором учащиеся и преподаватели всех отделений, демонстрируя свои достижения, показывают свою работу за год.

Практикуются «агитационные» концерты, слушательской аудиторией которых являются младшие классы общеобразовательных школ и старшие группы детских садов, расположенных недалеко от ДМШ (ДШИ), с целью привлечения детей к обучению в музыкальной школе. Они, как правило, состоят из ряда музыкальных номеров, дающих представление обо всех



отделениях школы и о тех музыкальных инструментах, на которых можно научиться играть, поступив в данную школу. Концерт такого типа может быть «наборным» (без тематической связки музыкальных номеров), но более увлекательным является концерт в форме музыкальной сказки.

Академический (классный) концерт в музыкальной школе – это учебное выступление, на котором юный музыкант демонстрирует свои исполнительские навыки. Это открытое мероприятие, основную слушательскую аудиторию которого составляют, в основном, родители и друзья учащихся. Такая дружественная атмосфера способствует более раскрепощенной игре учащихся.

Организация академического концерта предполагает определенную степень свободы, как в плане подбора репертуара, так и в плане основной идеи.

Рассмотрим варианты идей для организации такого концерта.

«Музыкальный вечер одного композитора». Сценарий концерта строится на рассказе о фактах и забавных историях из жизни определенного композитора, подтверждением которых станет исполнение его произведений учащимися. Это отличное познавательное мероприятие.

«Тематический вечер музыки». Такой концерт посвящен какой-либо одной теме. Например, концерт «*Мульти-пульти и кино*» может строиться на музыке из мультфильмов и кинофильмов. Репертуар концерта «*Музыкальный портрет*» может включать яркие программные пьесы, вызывающие живую ассоциацию. Репертуар концерта «*Весна в музыке*» (или другое время года) могут составить произведения, в основе которых лежат образы природы в определенное время года или настроения, связанные с ним.

«Концерт-конкурс». Учащимся выдаются листки с именами исполнителей и их программами, в которых они должны оценить выступления друг друга в баллах и определить победителя. Возможны различные номинации: лучшее исполнение кантилены, лучшая техника, артистизм и. т.д.

Академический концерт такого типа является отличным стимулом для занятий и самосовершенствования.

«Концерт-поздравление» актуален к праздникам «День Матери», «8 марта» и др. Учащиеся могут в дополнение к исполняемому произведению выучить стихотворение или заранее подготовить открытку, чтобы порадовать родителей «комплексным» творческим сюрпризом.

Описанные формы академических концертов способствуют развитию креативности (как учащихся, так и педагога), повышают мотивацию занятий, стимулируют работоспособность, рожают здоровую конкуренцию, и главное – дарят праздник.

Любой концерт – серьёзное и волнительное мероприятие для юных музыкантов, которое закаляет их волю, приучает владеть собой. Однако тип именно академического концерта позволяет сделать это в наиболее мягкой, психологически комфортной форме, превратить неотъемлемую часть деятельности учащихся в приятную встречу с музыкой!

#### **Список литературы:**

1. Кравченко И.В. Сценарий родительского собрания на тему: «Роль внеклассных мероприятий в детской музыкальной школе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://видяевомито.pdf/fair/Kravchenko/Kravchenko1.docx>
2. Лавренова Е. Интересные формы академических концертов [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://music-education.ru/interesnye-formy-akademicheskikh-kontsertov/>
3. Мельникова Л.Л. Методика формирования профессиональной готовности преподавателя колледжа искусств к концертно-просветительской работе: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2005. – 26 с.
4. Проект «Музыкальная гостиная» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dmshkuznecova.ru/raznoe.html>

5. Смирнова О.П., Старостина Н.А. Опыт проведения агитационного концерта в форме музыкальной сказки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/639876/>

**Ивашина Ульяна Алексеевна,**  
студентка 4 курса.

Научный руководитель: кандидат искусствоведения, доцент,

**Дядченко Мария Сергеевна.**

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*

*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,*

*г. Таганрог, Россия.*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В МУЛЬТФИЛЬМАХ**

В процессе просмотра художественного или мультипликационного фильма мы редко задумываемся о том, как устроено его музыкальное сопровождение. Чаще музыка воспринимается нами лишь как средство создания определенной атмосферы и настроения. Однако музыкальное сопровождение даже короткого мультфильма очень часто имеет большую ценность, а также свою специфику и принципы.

Связь искусства анимации со звуком крепче, чем, например, в игровом кино, поскольку звук принимает самое непосредственное участие в «одушевлении» нарисованного. Музыка здесь давно превратилась из простой иллюстрации в средство глубокого эмоционального воздействия на зрителя. В анимации, в отличие от многих других визуальных искусств, звук и изображение в одинаковой степени находятся во власти режиссера, именно это позволяет добиться их удивительного слияния.

В анимации используется самая разная музыка: для одних мультфильмов ее пишут специально, в других звучат популярные мелодии. Особое место занимают мультфильмы с использованием классической музыки.

Начало традиции использования классической музыки в кинематографе положил Уолт Дисней своим циклом «Наивные симфонии». Знаменитый «Танец скелетов» (“Theskeletondance”, 1929) из этого цикла и снятые позже «Концерт» (“TheBandConcert”, 1935) и «Фантазия» (“Fantasia”, 1940) по праву считаются «классикой в квадрате», поскольку являют собой классический пример использования классической музыки в анимации.

Основываясь на исследовании А. Брискман [1], выделим основные принципы использования классической музыки в анимации.

### 1. *Изображение подчинено музыке.*

а) Мультфильмы, в которых изображение является иллюстрацией музыки с некоторой долей режиссерской «расшифровки» композиторского замысла, развитием и дополнением. Такими примерами являются: «Ночь на Лысой Горе» А. Алексеева (1933), «Сéча при Кéрженце» И. Иванова-Вано и Ю. Норштейна (1971), «Щелкунчик» Б. Степанцева (1973), «Детский альбом» И. Ковалевской (1976), «Мультопера» М. Кавалли (1995).

б) Мультфильмы, в которых изображение не связано с программным содержанием музыкального произведения, а является «свободными вариациями» режиссера на заданную музыкой тему – так называемый, жанр «Фантазии». Выдающимися работами в этом жанре являются: обе диснеевские «Фантазии» (1940 и 2000), «Не слишком весело» («Allegro non troppo», реж. Бруно Боссетто, 1977), «Воображаемая опера» (L’OpéraImaginaire, реж. Паскаль Рулен, 1993), «Адажио» (реж. Гарри Бардин, 2000), «Болеро» (реж. И. Максимов, 1992).

### 2. *Музыка подчинена изображению.*

а) Мультфильмы, музыкальное оформление которых ритмически и эмоционально соответствует характеру экранного действия. Большинство примеров подобного использования классической музыки являются

американские мультфильмы, снятые на «заре» развития анимации – в 40-50-х годах XX века: «Полька для трех поросят» на музыку Й. Брамса («Pigs In A Polka», реж. Фриз Фреленг, 1943), «Кролик из Севильи» с музыкой Д. Россини («Rabbit of Seville», реж. Чак Джонс (Chuck Jones), 1950), «Концерт в холле Корни» на музыку Й. Штрауса («A Corny Concerto», реж. Роберт Клампет (Robert Clampett), 1943). Более современным примером использования классической музыки в таком ключе является мультфильм «Рождество» с музыкой Баха и Бетховена (реж. М. Алдашин, 1996), вызвавший, однако некоторые возражения критиков с точки зрения музыкального решения [1].

б) Мультфильмы, в музыкальном оформлении которых использованы цитаты из классической музыки (т.е. не произведение целиком, а наиболее известная и популярная тема из него). Пример – мультфильм «Бобе майсес» (реж. Е. Касавина, 1993), в котором цитируется мотив бетховенского «Сурка», вносящий ассоциативную связь, проводящий аналогию между главными персонажами мультфильма и песни.

### *3. Музыка как фактор сюжетного развития.*

а) Мультфильмы о музыкантах (реальных, вымышленных или даже сказочных). Один из замечательных примеров – мультфильм «Кит, который хотел петь в опере» (“The Whale Who Wanted To Sing At The Met”, реж. Х. Ласки, К. Джероними, 1946), в котором «музыка <...> является не только иллюстрацией, но и пружиной действия» [1].

б) Мультфильмы, восприятие сюжета которых направляется «историей» звучащей музыки, хорошо знакомой зрителям. Замечательный пример – остроумный мультфильм «Полет шмеля» с одноименной музыкой Н. А. Римского-Корсакова (реж. И. Нойманн, 1993), в котором изображение на экране самого шмеля появляется лишь в конце – на протяжении всей картины

представлен полет его глазами, однако, догадаться о том, что это шмель, мы можем, благодаря музыке.

#### 4. *Музыка как отражение эпохи и стиля.*

По этому принципу сделано музыкальное оформление цикла «Сказки старого фортепиано», в котором выделяются истории о жизни А. Вивальди и С. Прокофьева с соответствующей музыкой этих великих композиторов.

#### 5. *«Обобщение» через музыку.*

Лучшим образцом из мультфильмов, использующих этот принцип, является «Сказка сказок» (реж. Ю. Норштейн, 1979). Классическая музыка, в силу своей «наполненности» информацией, способна подчеркнуть проблему, лежащую в основе картины, указать на ее принадлежность к разряду общечеловеческих ценностей. Такое использование музыки является «высшим пилотажем» и требует от режиссера ее глубокого понимания.

Мультфильм, использующий шедевры музыкального искусства, несет в себе мощный просветительский и дидактический потенциал. В наш век, когда молодое поколение часто забывает об истинных ценностях, именно мультфильм с его красочностью и доступностью может помочь привить ребёнку любовь к настоящей красоте, воспитать в нём художественный вкус. Подобные мультфильмы способны приобщить детей к классической музыке. Определение их роли и места в учебном процессе по предмету «Музыка» представляют цель наших дальнейших научных исследований.

### **Список литературы**

1. Брискман А. Классическая музыка в анимации [электронный ресурс].  
Режим доступа: <http://1tvs.com.ua/articles/klassicheskaya-muzyika-v-animatsii/>
2. Годер Д. Мультфильмы с классической музыкой [электронный ресурс].  
Режим доступа: <https://arzamas.academy/materials/1501>

**Кузнецова Ксения Вадимовна,**  
студентка.

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»,  
г. Ярославль, Россия.*

**Бочкарева Ольга Васильевна,**  
доктор педагогических наук, доцент.

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический  
университет им. К.Д. Ушинского»,  
г. Ярославль, Россия.*

## **РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ (НА ПРИМЕРЕ ОРКЕСТРОВЫХ СОЧИНЕНИЙ А.К. ЛЯДОВА)**

Проблема развития воображения ребенка – одна из актуальных в современное время, так как в век всеобщего потребления отходит на второй план – творческая деятельность и связанное с ней развитие высших психических функций человека, необходимых для создания творческого продукта. Термин «воображение» (от англ. *imagination*) в Большом психологическом словаре определяется как «человеческая способность к построению универсальных образов действительности путем переработки содержания практического, чувственного, интеллектуального и эмоционально-смыслового опыта» [1]. Воображение, являющееся формой психического отражения личностью мира, связано с восприятием, как самой действительности, так и с восприятием произведений искусства, которые воплощают систему отношений человека и мира. Можно отметить, что воображение – это психический процесс, заключающийся в создании новых образов на основе реконструкции, переосмысления, переработки материала восприятий и представлений, полученных личностью в предшествующем жизненном опыте.

Учеными–психологами Л.С. Выготским, М.В. Гамезо, В.Г. Казаковым, Л.Л. Кондратьевой А.В. Петровским, М.Г. Ярошевским отмечается, что воображение – это процесс активного преобразующего отражения действительности. Психологи выделяют следующие принципы работы воображения: агглютинация, гиперболизация и миниатюризация, замещение, концентрирование и др. Известно, что почти вся человеческая материальная и духовная культура и искусство, в частности, является продуктом воображения и творчества людей. Ни один сложный психический процесс не может совершиться без участия воображения.

Б.М. Теплов истоки развития воображения в музыкальной творческой деятельности, истоки формирования музыкальности связывал с таким важным качеством личности как эмоциональная отзывчивость на музыку, с проблемой восприятия содержания музыки. «В наиболее прямом и непосредственном смысле содержанием музыки являются чувства, эмоции, настроения» [9, 7]. Восприятие музыки он мыслил, как сложный психический процесс, базовой основой которого является способность личности слышать, переживать музыкальное произведение как ценностно-смысловой феномен, художественно-образное явление действительности. Е. Назайкинский считает, что важным условием восприятия музыки является опыт личности, ее тезаурус – набор закрепившихся в памяти у того или иного человека следов его прошлых впечатлений, которые могут снова оживать под воздействием художественного произведения. Процесс перехода от немusикальных форм деятельности к собственно музыкальным формам осуществляется у ребенка постепенно через сенсорный, моторно-динамический и коммуникативный опыт [7].

А.С. Ключев связывает воедино три уровня процесса общения личности с искусством: бессознательное, сознательное и сверхсознательное, когда размышляет о восприятии музыкального произведения [6]. Восприятие музыки, по мнению ученого, связано с творческой деятельностью, мышлением, с активным, целостным и целенаправленным переживанием художественных



образов, пониманием их эстетической ценности, субъективным «окрашиванием» художественного образа слушателем. О.В. Бочкарева утверждает, что «подлинные образы искусства напоминают ему о совершенстве мира и природы человека, вершинных проявлениях его духа, которые, к сожалению, не всегда проявляется в реальной обыденной жизни и поведении» [2, 199].

Особенности восприятия музыки определяются факторами индивидуально-психологических свойств человека и соотносятся с установкой, со слуховой памятью, воображением, мышлением и др. Опираясь на закономерности развития музыкального восприятия, педагог может управлять, влиять на процесс развития воображения ребенка. Особое внимание в работе по формированию эстетического вкуса и потребностей подрастающего поколения учитель музыки должен уделять русскому фольклору и произведениям отечественных композиторов, и прежде всего, творчеству А.К. Лядова.

Т.И. Карнаухова отмечает, что на сочинение музыкальных произведений влияние оказывают разнообразные факторы, в том числе, уровень общей и музыкальной культуры личности композитора, его психологические особенности, социальные условия, в целом, окружающая жизнь [5].

Музыковед В.В. Зайцева, обозначая роль струнных инструментов в оркестре А.К. Лядова, отмечает их колористическую функцию, так как они создают вибрирующий и мерцающий фон и в меньшей мере проводят мелодический материал. Основная же тематическая нагрузка приходится на деревянные духовые инструменты, композитор использует их необычные сочетания. Медные и ударные инструменты обычно подчеркивают кульминационные моменты в развитии тематического материала. Причем исследователь отмечает, что по мере зрелости композитор более осторожно стал относиться к этим инструментам [4].

Содержание музыки композитора А.К. Лядова не требовало крупных, монументальных форм. С миниатюризмом связана типичная для стиля Лядова

тщательная, любовная отделка всех деталей фактуры, в которой проявлялся его тончайший, даже несколько изысканный вкус. «Так сделать, чтобы каждый такт радовал», – определил однажды композитор один из своих характерных эстетических принципов [8].

В процессе теоретического изучения литературы по проблеме исследования, нами была сформулирована *гипотеза исследования*.

Процесс развития воображения ребенка в процессе восприятия музыки будет осуществляться эффективнее, если:

- внимание слушателей направить на постижение образного содержания и стиля музыки А.К. Лядова, связанной с областью народной сказочной фантастики, преимущественно жанром миниатюры, опорой на народное начало, тщательной отделкой всех деталей фактуры;
- активизировать творческую деятельность ребенка в синтезе музыки, живописи и литературы;
- применить разнообразные методы, как общепедагогические (наглядный, словесный, практический), так и музыкально-педагогические (метод сопереживания, метод сравнения, метод ассоциативных представлений, эмоционально-образный метод, метод импровизации) и приемы, направленные на развитие воображения ребенка в процессе восприятия музыки.

В экспериментальном исследовании мы активизировали творческую деятельность учащихся на основе синтеза музыки, живописи и литературы. Применение разнообразных методов и приемов, направленных на развитие воображения ребенка в процессе восприятия музыки, явились стимулом к творческим проявлениям в различных видах музыкальной и полихудожественной деятельности: в пении, игре на простейших детских музыкальных инструментах, пластическом интонировании, рисовании, литературном сочинении, актерском представлении роли и т.д. Общепедагогические и музыкально-педагогические методы, которые применялись в экспериментальной работе, доказали свою эффективность, так

как способствовали достижению оптимальных результатов и обеспечивали индивидуальный подход к каждому ребенку.

Итоги исследовательской работы свидетельствуют о том, что развитие воображения ребенка в процессе восприятия оркестровых сочинений А.К. Лядова с привлечением синтеза различных видов искусства способствует более глубокому, эмоциональному постижению художественного образа, расширению личностного опыта общения с искусством и общего жизненного опыта (тезауруса). Развитие воображения ребенка невозможно без активизации музыкально-образных представлений, возникающих в памяти на основе прошлого опыта восприятия музыкальных произведений. Формирование полимодальных представлений возможно с учетом определенной сенсорной модальности каждого ребенка (аудиальной, кинестетической, визуальной).

В экспериментальном исследовании были выявлены уровни сенсорной полноты восприятия музыкального произведения (высокий, когда ребенок оперирует полимодальными музыкально-образными представлениями; средний, когда ребенок оперирует бимодальными музыкально-образными представлениями, и низкий, когда ребенок оперирует мономодальными музыкально-образными представлениями). Применение специальных заданий, направленных на развитие воображения ребенка, доказало свою эффективность, так как «полимодальный» синтез видов искусства давал новые сенсорные импульсы каждому ребенку и обогащал его образное мышление в творческом восприятии музыки.

Организация процесса восприятия музыки, основанная на сравнении выразительных средств каждого из видов искусства, вызвала неподдельный интерес у детей, а это, в свою очередь, стимулировало развитие творческих способностей, воображения, способствовало накоплению музыкально-слуховых впечатлений и их закреплению в эмоциональной памяти. Необходимо отметить, что экспериментальная работа способствовала обогащению знаний, расширению эмоционального опыта ребенка, мировосприятия и учила

осмысленному отношению к искусству в целом. Творчество, вдохновение, переживание личности в ситуации общения с музыкой «связывают композитора, исполнителя и слушателя и открывают новые краски и сущность реального мира и проявленный через красоту художественный мир» [3, 8].

Таким образом, теоретическое осмысление проблемы исследования и проведенная экспериментальная работа подтвердили выдвинутые положения в гипотезе и позволили утверждать, что создание педагогических условий, их внедрение в практическую работу, предоставляют дополнительные возможности для развития воображения ребенка в процессе восприятия музыкальных произведений.

#### Список литературы:

1. Большой психологический словарь / сост. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко, изд-во прайм-Еврознак, 2007 <https://psychological.slovaronline.com/> (дата обращения 10.03.2019)
2. Бочкарева О.В. Музыкальный диалог как стремление личности к совершенству // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 1.Т.1. – С. 197-200.
3. Бочкарёва О.В. Личность и музыкальное искусство: проблема диалога // Актуальные проблемы музыкального образования и этномузыкологии: Материалы I Всероссийской заочной научно-практической конференции / отв. ред. Т.П. Брова. – Вологда: ВоГУ, 2017. – С. 5-9.
4. Зайцева В.В. Оркестровое письмо А.К. Лядова: дис. на соиск. уч. ст. канд. искусств.17.00.02. – М., 2013. – 186 с.
5. Карнаухова Т.И. Теоретические аспекты исполнительской интерпретации музыкального образа в процессе подготовки педагога-музыканта // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова, 2009. – №2. – С. 397-401.
6. Клюев А.С. Музыкотерапия как практическая философия музыки // Музыкотерапия в музыкальном образовании – Терапия искусством в

- художественном образовании: по итогам 10-ти межд. науч. конф. – Санкт-Петербург, 2008-2016. / сост. и науч. ред. проф. А.С. Клюев. – СПб.: Алетейя, 2018. – 378с.
7. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 200 с.
8. Соловьева О. Пророк вечной красоты (творческое наследие А.К.Лядова) <http://muzkarta.info/statya/prorok-vechnoy-krasoty-tvorcheskoye> (дата обращения 1.03.2019).
9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 334 с.

**Лунева Ирина Владимировна,**  
магистрант кафедры музыкального  
и художественного образования.  
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*  
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».*  
Учитель музыки, музыкальный руководитель.  
*ЧОУ прогимназии № 63 ОАО «РЖД»,*  
*г. Батайск, Россия*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАЗДНИКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Детские праздники на уровне класса или школы являются ведущей формой *общекультурного направления* внеурочной деятельности, цель которого заключается в раскрытии новых способностей обучающихся в области творчества, развитии умения видеть жизнь глазами творческого человека [4].

Являясь яркими событиями в жизни школы, праздники оказывают большое эмоциональное воздействие на детей, обогащают их внутренний мир, поскольку являются источником радостных впечатлений [2].

В педагогической практике существует большое разнообразие форм проведения детских праздников: фестивали, театрализованные представления,

тематические дни и недели, праздничные обряды и ритуалы, спектакли, презентации, балы, карнавалы, шествия, смотры, конкурсы, олимпиады, юбилеи, КВН, утренники, линейки, вечера, концерты и др.

Тематика праздников разнообразна – это и календарные праздники (Рождество, Новый год, Масленица и др.), и праздники, приуроченные к знаменательным датам (Международный женский день 8 Марта, День Победы и т.п.), и музыкальные праздники (посвященные современной песне, музыке разных народов, событиям музыкальной жизни).

Праздники должны доставлять радость детям, объединять, вызывая общие чувства, переживания, давать возможность каждому участнику проявить свои художественные способности и творческую инициативу. При их подготовке всегда учитываются интересы, склонности детей. В организации праздника, кроме учителя музыки, руководителей кружков и учителей начальных классов, активное участие принимают сами дети и их родители. Всем вместе необходимо найти оригинальное название для праздника, отражающее его идею, составить сценарий, продумать художественное оформление, подобрать литературный и музыкальный материал, распределить основные обязанности.

Основываясь на методической литературе [1; 3] и личном опыте работы по организации праздников, выделим в ней следующие этапы.

I этап – предварительное планирование. В начале учебного года на собрании обсуждается годовой план мероприятий: выбираются праздники и намечаются сроки их проведения.

II этап заключается в работе над сценарием, который представляет собой подробную литературно-текстовую и организационную разработку содержания и хода театрализованного действия. Сценарий детского праздника обязательно должен содержать интересный сюжет.

При распределении речевого материала необходим учет индивидуальных психологических особенностей каждого участника, благодаря которому одни дети будут комфортнее себя чувствовать и выигрышнее выглядеть в индивидуальных выступлениях, другие – в групповых. Распределяя речевой материал, также следует учитывать лексический словарь, которым на данный момент владеет каждый индивид, а также состояние его устной речи: дикцию и тембр.

Таким образом, сценарий мероприятия – это последовательно разработанная педагогическая программа организации праздничной деятельности.

III этап – предварительное знакомство детей с праздником, в процессе которого дети должны уяснить свои задачи, осознать свою роль.

IV этап – репетиции, в процессе которых происходит разучивание стихов, песен, постановка танцев, оформление зала, подготовка костюмов. Много времени занимает работа над музыкальными номерами (как сольными, так и коллективными). Однако эту работу целесообразно (по возможности) поручать кружкам.

На данном этапе могут вноситься коррективы в сценарий.

V этап – проведение праздника. Самый долгожданный и волнительный для детей день!

VI этап – подведение итогов. В детской памяти долго хранятся светлые, радостные, яркие впечатления, которыми богат праздник. Основная задача взрослых на этом этапе – «привязать» к этим воспоминаниям универсальные учебные действия, которые формируются у детей в процессе организации праздника. Проводится это в форме беседы-обсуждения, где дети высказывают свои мнения о том, что им понравилось, что удалось в большей или меньшей

степени, а взрослые выделяют наиболее важное в празднике и поясняют возможные непонятные моменты.

VII этап – последствие праздника, в процессе которого закрепляются наиболее содержательные и красочные впечатления, связанные с тематикой праздника, которые находят выражение в рисунках, фотоотчетах, видеороликах и т.д. Все это помогает глубже почувствовать содержание праздника, сохранить о нем хорошие воспоминания и, что очень важно для детей, максимально использовать эту ситуацию для обучения и развития.

Таким образом, праздник объединяет в себе различные виды деятельности: музыкально-ритмическую, драматическую, изобразительную. «Цементирующим» компонентом любого праздника является музыка – она соединяет все другие виды искусства, создает определенный эмоциональный настрой в соответствии с темой торжества.

Подготовка и проведение праздников позволяет повышать уровень самостоятельности детей, воспитывать чувство ответственности за порученные дела. Кроме того, совместная творческая деятельность способствует, с одной стороны, сплочению ученического коллектива, а с другой, – самовыражению каждого члена этого коллектива.

#### **Список литературы:**

1. Генкин Д.М. Организация и методика художественно-массовой работы. – М.: Просвещение, 2006.
2. Горина Л.В., Чернышов А.И. Теория и методика музыкального воспитания младших школьников: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования». – Саратов, 2011.
3. Костина Ю.Г. Формы и методика организации внеклассного мероприятия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ddt.kuyby.edu54.ru>



4. Навигатор по организации внеурочной деятельности / авт.-сост. Н.В. Кулдашова. – Волгоград: Учитель. – 141 с.

**Перова Екатерина Викторовна,**  
студентка 4 курса профиля подготовки «Музыковедение».  
Научный руководитель: доктор искусствоведения, профессор  
**Шак Татьяна Федоровна,**  
*ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный  
институт культуры»,  
г. Краснодар, Россия.*

### **ЗАПАДНЫЙ ПЕРИОД ТВОРЧЕСТВА А. КОНЧАЛОВСКОГО В АСПЕКТЕ МУЗЫКОВЕДЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

Выявление способов адаптации к новым условиям работы в западной киноиндустрии режиссера Андрея Сергеевича Кончаловского на примере музыкального анализа фильмов зарубежного периода творчества, является целью данной статьи.

За первые двадцать лет режиссерской деятельности А.С. Кончаловский создал семь произведений, которые заложили основу его творческого стиля: «Мальчик и голубь», «Дядя Ваня», «Дворянское гнездо», «Первый учитель», «История Аси Клячиной...», «Сибиряда» и «Романс о влюбленных». Так же, влияние на музыкальный стиль оказала работа с такими композиторами как: В. Овчинников, А. Шнитке, А. Градский, Э. Артемьев. Музыка оказывает большое влияние на эмоциональный строй картины, сопровождает кульминационные моменты сюжета, становится дополнением к характеристике героя (лейтмотив матери Лаврецкого, Варвары из фильма «Дворянское гнездо»), звуковой характеристикой воплощаемой эпохи (стилизованные композиции в фильме «Дворянское гнездо», цитаты в опенигах к фильмам «Дядя Ваня» и «Сибиряда»), влияет на драматургию и композицию картины (лейтмотивная система в «Сибиряде», «Дворянском гнезде»).

Переезд за границу открыл для А. Кончаловского новые творческие возможности на западе. Однако коммерческие ограничения европейской и голливудской киноиндустрий, оказались не менее жесткими, чем идеологические рамки советской. Оказавшись в состоянии кризиса, режиссер не отчаялся, трудности лишь дали толчок к адаптации накопленного опыта в новых условиях игры.

А. Кончаловский, один из немногих режиссеров, которых беспокоит реакция аудитории на фильм. В сборнике лекций и публичных выступлений «9 глав о кино...», он приводит портрет советского и западного зрителя: советский зритель «эмоциональный» и «благодарный», западный зритель скуп на эмоции, «его подход картезианский, отношение к искусству в известном смысле пиранделловское, изящество формы ценится не менее, а подчас и более, чем интенсивность чувств».

Не смотря на все сложности, с которыми пришлось столкнуться режиссеру за пределами родины за период с 1980 по 1990 г.г. он создал 8 фильмов, не ставших копией или пародией на голливудские: (1982) «Сломанное вишневое деревце», (1983) «Возлюбленные Марии», (1985) «Поезд-беглец», (1986) «Дуэт для солиста», (1987) «Стыдливые люди», (1989) «Танго и Кэш», (1990) «Гомер и Эдди».

Рассказ Андрея Платонова «Река Потудань» лежит в основе картины «*Возлюбленные Марии*». А. Кончаловский переносит действие на Американскую почву, в шахтёрский посёлок в Пенсильвании после окончания второй мировой войны, с которой возвращается Иван Бибич, побывавший в плену у японцев.

Праздник встречи солдат с войны сопровождается народной сербской музыкой и гимном Америки (создается атмосфера «деревенских» фильмов режиссера), так же есть несколько довольно бледных саундтреков, периодически появляющихся во время или после диалогов Марии и Ивана. Центральной музыкальной темой становится песня «Глаза Марии», написанная

самим Андреем Кончаловским и её исполнителем Китом Кэрредином. Бродячий гитарист Кларенс Баттс исполняет эту песню пытаясь завоевать благосклонность Марии, она же звучит в их постельной сцене и в баре, где Кларенс хвастается своей романтической победой перед Иваном.

А.С. Кончаловский считает лучшим своим произведением, снятым в Америке, фильм – «Поезд-беглец» (1985). В основе сценария, написанного Акирой Куросавой, лежит подлинный случай, произошедший в 1959 году в штате Нью-Йорк. В сценарии повествовалась история двух мужчин, оказавшихся на потерявшем управление локомотиве. В ходе событий выяснилось, что герои тюремные заключенные. В сценарии не было тюремных сцен, истории побега, начальника тюрьмы, который у Кончаловского исполняет роль антипода главного героя, не было и сцен погони, женщины. У Куросавы была взята конструкция главная метафора – поезд, который является символом века, воплощением цивилизации, не поддающейся контролю.

Для фильма «Поезд-беглец» композитор Тревор Джонс создал динамичные треки в стиле симфонического рока (симфонические эффекты за счет синтезированных тембров). Композиции объединяет тема локомотива, основанная на сцеплении двух кварт в минорном ладу: V – I – III – VII(н) – V – V (начало трека Jailbreak! и Runaway Train), образ неуправляемого «железного монстра» подчеркивает низкий регистр в исполнении медной группы оркестра.

Психологическая кульминация фильма приходится на последнюю сцену – диалог Ранкена и Мэнни. На фоне происходящих событий звучит хорал «EtInTerraРах» из 2-й части «Глории» Вивальди. Финальным кадром становятся строки из пьесы «Ричард III» В.Шекспира: «На свете нет такого зверя, что жалости не знал. Но жалости не знаю я, и значит, я – не зверь»

В картине «Стыдливые люди» (1987), раскрывается проблема дуализма чувства и долга. По мнению режиссера, члены нью-йоркской семьи Салливан – олицетворение американской модели жизни, они друг друга уважают, но не любят. А члены луизианской семьи – олицетворение русской модели жизни,

друг друга любят, но не уважают. Луизианская семья имеет свой идол – отца, пропавшего по неизвестным никому причинам, но призрак его за всеми наблюдает и не одобряет отступлений от «законов».

Музыку к фильму написал немецкий музыкальный коллектив – «Tangerine Dream». В этом фильме нет как таковой сложной системы музыкальных лейтмотивов. События картины начинают развиваться в Нью-Йорке, для музыкальной характеристики городской среды используются уличные шумы, отрывки различных песен, телефонных разговоров, голос распевающейся актрисы. Дочка Дианы – Грейс, вернувшись с занятий слушает песню Tangerine Dream «Dancing on a white moon» в духе электро-поп.

Знакомство с Луизианой начинается с маленькой пристани, афроамериканец преклонных лет исполняет блюз, аккомпанируя себе на гитаре. Для создания музыкального образа болот используются загадочные, медитативные, мистические композиции, содержащие звуки индейские духовых инструментов: «Swamp voices» (Голоса болот) и «Nightfall» (Сумерки) сопровождают лодочную прогулку нью-йоркской семьи, созерцание природы и её обитателей, рассказ Рут о своем муже – Джо. Обстановку расстилающегося густого тумана, отчаяния плывущей в дырявой лодке Грейс и видение призрака Джо усугубляет тянущийся низкорегистровый звук.

«*Дуэт для солиста*». В основе сюжета фильма лежит известная пьеса Тома Кемпински, шедшая на сцене с большим успехом. В пьесе всего два действующих лица: прославленная скрипачка (прототипом её была великая виолончелистка Жаклин Дюпре) и её врач-психоаналитик.

Главная музыкальная тема фильма – концерт И.С. Баха d-moll. Эта тема применяется внутрикадрово и становится неотделимой частью кошмарных снов героини: Стефани снится концертное выступление, где во время исполнения сольной партии её рука перестает двигаться. Невероятной красоты тема Тренора Джонса, выполненная в романтических традициях, сопровождает момент попытки самоубийства главной героини, а также финальную сцену

примирения всех героев.

Работа на западе, не смотря на трудности, принесла А.С. Кончаловскому бесценный опыт. Он сумел адаптироваться к условиям западной киноиндустрии и особенностям западного зрителя; приобрел опыт работы с западными композиторами, музыкальными группами и актерами; по-новому прибегал к использованию саундтреков, более активно внедрял в фильмы цитаты классической музыки. При этом отказался от принципа лейтмотивности, столь характерного для его фильмов предыдущего периода и музыки отечественного кино в целом.

#### **Список литературы:**

1. Кончаловский А.С. Возвышающий обман. – М.: Эксмо, 2017. – 384 с.
2. Кончаловский А.С. 9 глав о кино и т.д. ... – М.: Эксмо, 2013. – 176 с.
3. Шак Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста: научное издание. – Краснодар, 2010. – 356 с.

**Подковырова Мария Валериевна,**

аспирант.

*ФГБНУ «Институт художественного образования  
и культурологии Российской академии образования»,*

Педагог по актерскому мастерству.

*Театр для детей «Домик Фанни Белл»,*

*г. Москва, Россия.*

## **О ПРОБЛЕМЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ**

Современные дети отличаются от детей, которые были десять лет назад. Это не связано с тем, что изменилось развитие ребенка. Произошли социальные изменения, изменились ожидания и требования родителей к детям, появились разные виды воспитания в семье. Дети стали более эрудированными, более развитыми и, в хорошем смысле слова, более требовательными и пытливыми к

знаниям. Современные дети быстро адаптируются к окружающей среде и к потоку новой информации. Они осваивают новые технологии и иностранные языки.

По нашим наблюдениям в течение 2013–2019 гг. для многих современных детей характерен высокий уровень эмоциональности, коммуникабельности, стремление к успеху и публичности, активная фантазия и воображение, увеличение количества одаренных детей. Также в настоящее время можно встретить современных детей абсолютно с противоположными данными, и с такими проблемами как пониженный уровень внимания, скудная фантазия и творческая активность, гиперактивность или чрезмерная пассивность, безынициативность, произвольность, физическая и психологическая зажатость.

Это не означает, что всех современных детей можно охарактеризовать только таким образом, на примере двух приведенных групп. Однако очевидна необходимость того, что дети из двух групп с абсолютно разными данными и потребностями требуют индивидуального подхода и развития. Поэтому главным для нас является индивидуальный подход к ребенку, который способствует гармоничному развитию личности и успешному изучению учебного материала.

Мы рассматриваем индивидуальное развитие ребенка в творческой и культурной среде, при этом в контексте основных идей и принципов научной школы педагогики искусства считаем само искусство незаменимым универсальным методом для познания мира ребенком. Методы педагогики искусства адекватны детской индивидуальности, способствуют развитию способностей и талантов у детей. Для индивидуального развития и формирования личности ребенка искусство является целостным всесторонне обогащающим средством формирования личности ребенка. В процессе обучения мы используем психолого-педагогический принцип индивидуального подхода, что позволяет развить каждого ребенка.

Важным элементом индивидуального развития является сравнение и оценка ребенка с самим собой. Как пишет Зигмунд Фрейд в философском учении: «Единственный человек, с которым вы должны сравнивать себя, – это вы в прошлом. И единственный человек, лучше которого вы должны быть, – это вы сейчас» [8, 26]. Данная цитата дает основу оценки индивидуального развития личности, как взрослого человека, так и ребенка. Решить проблемы индивидуального развития растущего человека может пересмотр педагогических подходов к ребенку.

Логичным будет начать с краткого философского осмысления индивидуального развития. По философии Аристотеля, развитие должно быть во имя всего прекрасного, нравственного и духовного, что есть в человеке «развивать высшие интересы, эстетические и умственные» [2, 188].

Д. Локк сосредоточил свою теорию на активном и прогрессивном воспитании, обучении и развитии врожденных задатков и талантов детей. В итоге его философско-педагогические поиски привели к тому, что основополагающим является среда в развитии человека [6, 608].

Французский философ Д. Дидро высоко оценил степень воспитания человека в формировании его личности. Он придерживался идеи, что люди имеют различия природные и психологические друг от друга и это важно учитывать в процессе воспитания личности. «Целью воспитания является – развитие всех дарований человека» [4, 279].

Ф. Фребель изложил свое философско-педагогическое мировоззрение: необходимостью следовать природе ребенка, его внутренним законам. Воспитание и развитие является взаимосвязанным процессом [7, 288].

Современная психология изучает проблемы индивидуального подхода, что связано с развитием индивидуальности и формировании его личности. По мнению психолога А. Адлера «Фундаментальный факт развития человека – динамическое и целенаправленное стремление его души» [1, 7]. В индивидуальной психологии и развитии ребенка придерживается мысли, что

нужно поддерживать любое обнадеживающее достижение, и использовать его, чтобы убедить ребенка в том, что он может быть успешным. Это увлекает и мотивирует ребенка и вследствие поддержки он может выйти на высший уровень. Как известно, каждый ребенок стремится к превосходству. Задача родителей и педагога направить это стремление в положительное русло.

В современной литературе термин индивидуальное развитие не является общедоступным. Употребление данного термина встречается в Концепции дополнительного образования детей «Конкурентные преимущества дополнительного образования в сравнении с другими видами формального образования проявляются в следующих его характеристиках: свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие человека» [5, 1].

Чаще мы встречаем индивидуальный подход, развитие индивидуальности. Данные термины взаимосвязаны, но не являются одним и тем же. В Большой электронной психологической энциклопедии толкование термина «индивидуальный подход» – (англ. individual approach) – важный психолого-педагогический принцип, согласно которому в учебно-воспитательной работе с детьми учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка. Индивидуальный подход в воспитании необходим в двух отношениях: 1) он обеспечивает индивидуальное своеобразие в развитии детей, дает возможность максимального развития всех имеющихся у ребенка способностей; 2) без учета индивидуальных особенностей ребенка педагогическое воздействие может оказать на него совсем не то влияние, на которое оно было рассчитано [3].

Обобщая, скажем о том, что индивидуальное развитие – это процесс, проходящий уникально для каждого отдельного ребенка, выявляющий и актуализирующий все имеющиеся творческие способности ребенка. Рассматривая ребенка как индивидуальность, имеющую свои психофизиологические особенности, отметим: индивидуальное развитие, на



наш взгляд, не стремится изменить их, а направлено на гармонизацию личности и способствует ее развитию. Индивидуальность ребенка рассматривается в данном случае как главная фундаментальная основа благополучного и здорового индивидуального развития ребенка. Главное правило в индивидуальном развитии – не изменить ребенка, а помочь выявить его творческий потенциал и обеспечить оптимальное развитие его наилучших способностей.

### Список литературы:

1. Адлер А. Индивидуальная психология и развитие ребенка. – М.: «Институт Общегуманитарных Исследований», 2017. – 166 с.
2. Аристотель. Библиографические очерки. – М.: Республика, 1995. – 188 с.
3. Большая электронная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://psychology.academic.ru/5215/>. – дата обращения 25.02.2019 г.
4. Дидро Д. Избранные философские произведения. – М.: Политиздат, 1941. – 279 с.
5. Концепция развития дополнительного образования детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>. – дата обращения 25.01.2019 г.
6. Локк Дж. Мысли о воспитании: сочинения в 3 т. Том 3. – М.: Мысль, 1985. – 608 с.
7. Фребель Ф. Будем жить для своих детей /сост. Л.М. Волобуева. – М.: Карапуз, 2001. – 288 с.
8. Фрейд З. Оговорки. – М.: Центрполиграф, 2015. – 26 с.

**Полякова Марина Алексеевна,**  
учитель начальных классов.  
**Хаустова Валентина Николаевна,**  
учитель начальных классов.  
*МАОУ «СПШ №33»,  
г. Старый Оскол, Россия.*

## **ТЕХНОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО МЕТОДА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время образование носит информатизированное общество, за счет чего и увеличивается ценностность образования. Таким образом, требования нового времени к уровню знаний резко возрастает, многие знания устаревают. В современное общество сегодня поступает большое количество информации и ребенку, зачастую, необходимо научиться мгновенно ориентироваться в ее потоках, реагировать на ее изменения, постоянно вести контроль за своим самообразованием.

Быстрая смена технологий определила новый социальный заказ общества на образовательную систему. Центральное место заняла личность ребенка, его способность к самоопределению и самореализации, а также анализ собственной деятельности. Отсюда у педагога современного общества со старыми советскими образовательными стандартами возникает нехватка технологических инструментов для организации собственной деятельности, начиная с подготовки уроков и заканчивая оценкой эффективности своей деятельности для реализации новых целей образования.

Отсутствие единого требования приводит к противоречиям между всеми линиями образования, не согласованные между собой понятийные основания, и их количество постоянно возрастает. Так выступает единая цель развития системы образования с формирующей на развивающую, где обучение ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

И в настоящее время в образование создан инструмент, позволяющий эффективно действовать на деятельностные способности учащихся. Это есть инновационные технологии, характеризующие педагогические технологии: технология обучения, технология воспитания, традиционная технология, технология программированного обучения, технология проблемного обучения, авторская технология и другие.

Современное понятие «технология» понимается как система действий педагога в практическом применении того или иного предмета, гарантирующих их успех. Отсюда следует, что педагогические технологии это есть высокое качество учебно-воспитательного процесса, способ воздействия учителя на ученика с использованием различных технических и информационных средств.

Так каждый учитель должен при подготовке уроков отобрать нужное содержание, применить реальные методы и средства обучения в соответствии с образовательной программой и поставленными задачами. Кроме того, учителю необходимо продумать технологии для успешной работы на уроке. Здесь взрослому в помощь идет технология коллективного взаимодействия: отбираются учебные тексты, дополнительную и справочную литературу по изучаемой теме. Затем, при разработке уроков необходимо спланировать, чтобы в образовательную деятельность был включен каждый ученик, учитывая развитие каждого из них, их интересы, склонности, потребности, мотивы, темперамент, мышление и память, а также эмоциональную сферу. В современном уроке разноуровневая технология является приоритетной и носит важный характер для правильно построенного урока.

Можно много говорить о технологиях современного образования, которые плавно вытекают из старейших добрых педагогических школ, мыслей мудрых психологов и педагогов, таких как Д.Б. Эльконина, Л.В. Занкова, Л.С. Выготского и других. Многие их технологии корнями вошли в современное образование, где каждый учитель старается использовать их в своей педагогической деятельности. Обучение стало составлять поэтапное

формирование умственных действий, что снижает образовательную подготовку учащихся. Ученик должен иметь возможность реальной деятельности, в которой может проявить и обогатить свою индивидуальность.

Каждый современный учитель в образовательный процесс вносит что-то свое индивидуальное. Опытный педагог в своей работе использует схемы, рисунки-символы, опорные слова для объяснения нового материала. Для более успешной работы им уже разработаны свои алгоритмы для объяснения, закрепления тем, разделов. Способность к саморазвитию закладывается не только природой, но само время образовательного процесса показывает, какие технологии необходимы для современного общества как средство для реализации целей образования.

Таким образом, педагогическая технология тесно связана с педагогическим мастерством, где учитель умело владеет своим инструментом - образовательным процессом и самореализуется в нем.

#### **Список литературы:**

1. Большая советская энциклопедия. – С. 320-321.
2. Жиренко О.Е., Лапина Е.В., Яровенко В.А. Инновационные технологии обучения в современной начальной школе. Воронеж: ВОИПКиПРО, 2008.

**Рудзик Марина Федоровна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.

**Евсюкова Кристина Андреевна,**  
магистрант 2 курса факультета  
искусств и арт-педагогики.

*ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,  
г. Курск, Россия.*

## **МУЗЫКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНЫХ И ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЙ**

Характерной чертой современного этапа развития российского государства и общества является наличие в нем сложнейших политических, социально-экономических и множества других проблем. Они не могут не

касаться всех сфер жизни россиян, и, в первую очередь, сферы образования. В настоящее время все большую актуальность приобретают проблемы разрушения духовного единства и нравственности граждан нашей страны (для многих из которых материальные ценности берут верх над духовными), деформации жизненных ориентиров, традиционных моральных норм и нравственных установок в молодежной среде [1, 4]. Поэтому происходящие в отечественной образовательной системе качественные изменения направлены, в первую очередь, на духовное воспитание подрастающего поколения в стенах общеобразовательной школы.

Определенные сегодня нашим государством ценности образования нашли отражение в федеральной Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. Установки на приоритет духовно-нравственного воспитания молодого поколения выражены в ней понятиями «базовые национальные ценности», «национальный воспитательный идеал» и др. В данной концепции подчеркивается: образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества [1, 5]. Положения концепции составляют методологическую основу современных ФГОС общего образования.

В соответствии с регламентом действующего ФГОС общего образования основная образовательная программа реализуется школами в системе учебной и внеурочной деятельности. Учебная деятельность охватывает ряд предметных областей, представленных перечнем дисциплин, обязательных для изучения всеми школьниками. Внеурочная деятельность объединяет различные виды деятельности (осваиваемые учащимися по выбору с учетом их личных предпочтений), в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации школьников. Она осуществляется по направлениям развития личности (духовно-нравственное, социальное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, спортивно-оздоровительное).

Общепризнано, что одним из наиболее эффективных средств приобщения человека к общечеловеческим духовным ценностям через собственный внутренний опыт и через личное эмоциональное переживание является искусство. Оно опосредованно вводит ребенка в контекст культуры человеческих отношений, выражает и формирует отношение человека ко всем явлениям бытия и самому себе. Следовательно, художественно-эстетическое образование способствует формированию внутреннего мира человека, его духовно-нравственного облика. Поэтому в основу современного художественно-эстетического образования школьников положено приобщение ребенка к великому духовному опыту через полноценное творчество и сотворчество, восприятие и создание художественных образов.

Также неоспорима непреходящая ценность музыкального искусства и творчества в формировании духовной культуры обучающихся. Наиболее доступной формой музыкального творчества является музыкально-певческая (прежде всего, хоровая) деятельность, которой необходимо уделять особое внимание в системе общего музыкального образования. Хоровое пение остается одним из самых демократичных и активных видов музыкально-практической деятельности учащихся на уроках музыки, в системе внеурочной деятельности и дополнительного музыкального образования. Его совершенствование должно стать важным направлением работы современного педагога-музыканта общеобразовательной школы. Проблема возрождения отечественных хоровых традиций требует в современных условиях значительных усилий от учителей музыки, педагогов-хормейстеров, так как интенсивное внедрение в жизнь человека информационных технологий, новых звукозаписывающих и звуковоспроизводящих устройств в значительной степени изменило статус исполнения музыки вообще, звучащего человеческого голоса в частности, «живого» воспроизведения музыкальных образов, как профессиональными, так и самодеятельными певцами-музыкантами [4, 62].

Выделим основные преобразующие функции хорового пения:

- расширение жизненного и музыкального кругозора учащихся, формирование положительного отношения школьников к музыкальному искусству, усвоение ими закономерностей музыки в процессе непосредственного исполнения музыкальных произведений, стимулирование развития интереса к музыке и занятиям хоровым пением, реализация возможности участия школьников в коллективном музицировании;

- развитие слуха и голоса учащихся, формирование определенных певческих умений и навыков, необходимых для выразительного, эмоционального и осмысленного исполнения музыкальных произведений разных стилей и жанров;

- развитие общеучебных умений и навыков, необходимых для обучения в школе: память, речь, слух, эмоциональный отклик на различные явления жизни, аналитические умения, навыки коллективной деятельности и др.;

- реализация здоровьесберегающих технологий, направленных на формирование правильного диафрагмального дыхания, развитие активности артикуляционного аппарата, слухового внимания, положительного эмоционального тонуса учащихся;

- развитие у школьников разных возрастов позитивного отношения к окружающему миру через постижение эмоционально-нравственного смысла каждого музыкального произведения, формирование личностной оценки исполняемой музыки;

- формирование через участие в концертной деятельности коммуникативных компетенций обучающихся, чувства ответственности, коллективизма, стремления к успешности совместной певческой деятельности и др. [4, 62-63].

Отдельно следует сказать о репертуарной политике педагога-музыканта в музыкально-певческом воспитании школьников. Ее основу составляют все направления, включенные в содержание музыкального образования: образцы музыкального фольклора разных стран и народов; произведения русских и

зарубежных композиторов-классиков; музыка религиозной традиции, доступная по уровню сложности, понятная по своему образному строю, вызывающая интерес к ее разучиванию и исполнению у школьников; песни современных композиторов, расширяющие интонационно-образный и жанрово-стилевой багаж музыкальных впечатлений учащихся, их эмоциональную палитру, способствующие развитию устойчивого интереса к хоровому пению, противостоящие засилью низкопробной поп-культуры.

Формируемая в процессе хоровой деятельности певческая культура является важнейшей составляющей частью общей музыкальной культуры школьников, которая понимается как часть духовной культуры школьников. Хоровое пение в школе – это эффективная форма работы с детьми, т.к. их самовыражение через вокальное интонирование напрямую связано с укреплением психического здоровья и может рассматриваться как значимый профилактический фактор. Певческая деятельность выступает как процесс, форма и итог проявления общих и музыкальных способностей ребенка.

Исторический опыт, а также новейшие научные исследования в области музыкальной педагогики, свидетельствуют, что и развитие певческих навыков оказывает влияние не только на эмоционально-эстетическое развитие личности ребенка, но и на умственное. Д.Е. Огороднов указывает на то, что развитие слуха и голоса сказывается на формировании речи, а речь является основой мышления. Планомерное развитие певческих навыков благотворно влияет на физическое здоровье детей (пение воздействует на организм, вызывая реакции, связанные с нормализацией кровообращения и дыхания). Правильное пение укрепляет здоровье детей, организует деятельность голосового аппарата, развивает тембр голоса, укрепляет голосовые связки, дыхательный и артикуляционный аппарат. Состояние голосового аппарата влияет на общее самочувствие человека, а сам процесс пения стимулирует жизненные силы организма. В пении успешно формируется весь комплекс музыкальных способностей: эмоциональная отзывчивость на музыку, ладовое чувство,



музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Кроме того, дети получают различные сведения о музыке, приобретают специальные умения и навыки [3, 165].

Сопутствующие музыке вокальные, дыхательные, артикуляционные упражнения, помогают устранить присущую ребенку непоседливость, чрезмерную утомляемость, замкнутость. Научкой доказано, что дети, занимающиеся певческой деятельностью более отзывчивы, восприимчивы и общительны. Пение на уроках музыки, как и вокально-хоровые занятия во внеурочное время активно развивают детский голос, решают воспитательные задачи, связанные с формированием личности школьника. Известный японский психолог Масару Ибука считает, что пение влияет на внешность, то есть, делает ребенка красивым; дети, которые занимаются музыкальной деятельностью – более эмоциональные и живые [2, 190].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что музыкально-певческая деятельность способствует росту культуры, духовно-нравственному и физическому совершенствованию детей. Ребенок, регулярно занимающийся пением, объективно укрепляет свое физическое и психическое здоровье. Уроки музыки позволяют ребенку раскрыть свои вокальные данные, улучшить физическое и психоэмоциональное здоровье, а музыкально-певческие занятия во внеурочное время помогают расширить творческий кругозор, мотивировать повышение интереса к углубленному освоению музыкального искусства.

#### **Список литературы:**

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 28 с.
2. Масару Ибука. После трёх уже поздно. – М.: Знание, 1991. – 190 с.
3. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – Изд. 3. – Киев: Муз. Украина, 1989. – 165 с.

4. Сергеева Г.П. Актуальные проблемы преподавания музыки в образовательных учреждениях: учебное пособие / отв. ред. И.В. Пигарева. – М.: ГОУ Педагогическая академия, 2010. – 167 с.

**Рудзик Марина Федоровна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.  
**Чень Надежда Ростиславовна,**  
магистрант 2 курса факультета  
искусств и арт-педагогики,  
*ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,  
г. Курск, Россия.*  
учитель музыки МБОУ «СОШ №5»,  
*г. Щигры Курской области.*

## **РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

По своей природе творчество основано на желании создать нечто новое, что ещё не было никем придумано, или если что-то уже существует, сделать по-новому, лучше. Другими словами, творчество – это стремление вперед, к лучшему и прекрасному. Советский энциклопедический словарь определяет понятие «творчество» как «деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью оригинальностью и общественной исторической уникальностью» [4].

В современном мире требуется больше проявлений творчества и людей, обладающих развитыми творческими способностями. Самореализация, проявление своих возможностей – это основа всех форм человеческой жизни. Следовательно, развитие творческого потенциала в период обучения ребенка в школе должно стать предметом особого внимания педагогов.

Проблема развития творческих способностей детей для психолого-педагогических исследований не нова, но по-прежнему актуальна. Сегодня вопрос об их развитии волнует и школу, и родителей, понимающих, что главной целью современного образования является развитие личности ребёнка. Отсюда исходит одна из самых важных задач современной школы – развитие творческого мышления обучающихся. Она решается средствами всех предметных областей. Но наиболее предрасположена к успешному развитию творческого потенциала ребенка предметная область «Искусство», в состав которой входит предмет «Музыка».

На учебных и внеурочных музыкальных занятиях в школе у детей проявляется индивидуальное, эмоционально окрашенное восприятие художественных произведений; личностную значимость приобретает приобщение к миру искусств и традиционным культурным ценностям; формируется практический художественно-творческий опыт. Благодаря тому, что учебная деятельность на занятиях музыкой уподобляется процессу художественного творчества, у школьников целенаправленно формируются творческие умения и навыки, необходимые для создания новых, оригинальных художественных «продуктов». В ходе систематической творческой работы они обретают характер универсальных способов действия.

В частности, с помощью пения, то есть в процессе вокально-хоровой работы, которая является одним из самых доступных и любимых детьми видов музыкальной деятельности, интенсивно развиваются не только собственно музыкальные, но и творческие способности. Практика доказывает, что пение даёт ребёнку стимул в музыкальном, познавательном и эмоциональном развитии. Это обусловлено объективными факторами музыкально-певческой деятельности – высокой ролью творчества и природной активностью. Они сопряжены с деятельностью, которая проявляется в близкой и

хорошо знакомой ребенку с детства сфере и создает благоприятные условия для развития его способностей.

Благодаря пению, у обучающихся тренируется и развивается память, мышление, наблюдательность, целеустремленность, логика и интуиция. Ведущую роль в музыкальном творчестве играет симбиоз мышления и эмоциональной отзывчивости, абстрактного и конкретного мышления, логики и интуиции, активности и творческого воображения. Это даёт возможность мыслить аналитически и принимать быстрые решения, оперировать знаниями, навыками, применять их на практике. В процессе усвоения школьниками алгоритмов творчества, все приобретенные в процессе вокально-хоровой деятельности креативные знания и компетенции становятся их личным достоянием.

Многие известные отечественные исследователи в различных аспектах раскрывали проблему детского творчества в музыкально-педагогической литературе. Музыковед, кандидат педагогических наук О.А. Апраксина [5] считала, что дети с лёгкостью откликаются на различные творческие задания, способны импровизировать на заданный или придуманный образ. Заслуженный деятель науки РСФСР, доктор педагогических наук Б.М. Теплов [6] обращал большое внимание на важность творчества в период начального обучения, т.к. считал, что именно в этот момент закладываются основы отношения к искусству.

Многолетняя работа Б.Л. Яворского [7], русского и советского музыковеда, педагога и композитора является доказательством значимости формирования творческих навыков. Он полагал, что ценность работы по развитию музыкального творчества ребёнка, в первую очередь, проявляется в процессе целенаправленно организованной деятельности. Изучая природу

музыкально-творческого процесса, учёный указал, что есть определённые этапы в развитии творческих процессов:

- 1) накопление впечатлений;
- 2) спонтанное выражение творческого начала в зрительных, сенсорно-моторных и речевых направлениях;
- 3) импровизации двигательные, речевые, музыкальные, иллюстративность в рисовании (с преобладанием коллективного творчества над единичными случаями индивидуального творчества);
- 4) собственно музыкальное творчество (создание новых песен, инструментальных мелодий, ритмических партитур и др.)

На основе анализа вышеперечисленных факторов можно сделать вывод о том, что проблема развития музыкально-творческих способностей неоднократно поднималась в научно-педагогических публикациях. На сегодняшний день она получила полноценное теоретическое обоснование. Однако практическое решение данной проблемы в условиях общеобразовательных школ еще не стало полновесным. К сожалению, многие современные учителя музыки, понимая важность и значимость вокально-хоровой работы для развития креативных способностей школьников, решают эту задачу интуитивно и бессистемно.

Чтобы повысить результативность данной работы, необходимо реализовать ряд важных условий:

- четко сформулировать ее цели;
- определиться со структурой музыкально-творческих способностей;
- выстроить целостную модель целенаправленного развития музыкально-творческих способностей школьников в процессе певческой деятельности;
- сформировать арсенал эффективных методов и технологий вокально-

хорового воспитания, направленных на раскрытие и развитие музыкально-творческих способностей детей;

- создать полноценную базу дидактических ресурсов;

- разработать критерии оценки творческих достижений обучающихся,

показатели развития их творческого потенциала и др.

Для этого, на наш взгляд, требуется проведение глубоко комплексного исследования обозначенной проблемы.

### Список литературы:

1. Асафьев Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей // Из истории музыкального воспитания. Хрестоматия. – Л.: Северопечать, 1990. – 23 с.
2. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
3. Михайлова А. Развитие музыкальных способностей детей. – Ярославль: Академия развития. 1997. – 238 с.: ил., нот.
4. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с., ил.
5. Большая биографическая энциклопедия. Апраксина Ольга Александровна // Академик. – URL: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_biography/5079/Апраксина](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/5079/Апраксина) (дата обращения: 28.11.2017).
6. Википедия. Теплов Борис Михайлович. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Теплов,\\_Борис\\_Михайлович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Теплов,_Борис_Михайлович) (дата обращения: 28.11.2017).
7. Википедия. Яворский Болеслав Леопольдович. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Яворский,\\_Болеслав\\_Леопольдович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Яворский,_Болеслав_Леопольдович) (дата обращения: 28.11.2017).

**Сазоненко Елена Александровна,**  
магистрант кафедры музыкального  
и художественного образования.  
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
г. Таганрог, Россия.*

## **ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИСКУССТВА КРУЖЕВОПЛЕТЕНИЯ В РОССИИ**

Педагогическая наука ведет активный поиск путей совершенствования преподавания декоративно-прикладного искусства, одним из видов которого является кружевоплетение на коклюшках.

Влияет ли занятие кружевом на человека и если влияет, то как? Занимаясь кружевом вот уже 15 лет, автор статьи поняла, что и кружево, и занятие кружевоплетением, и изучение истории становления кружевного промысла в мире, и само ношение кружева, все это оказывает значительное влияние на личность человека. Но автор начала заниматься кружевом в уже зрелом возрасте, воплотив свою детскую мечту в жизнь, была мотивированна еще задолго до того, как взяла в руки коклюшки. Современные дети весьма отличаются от поколения 70-х годов XX века.

Те семейные традиции, которые были приемлемы в кругу семьи в 18-19 веке частично или полностью утеряны в современных семьях. Наши дети с легкостью осваивают современные гаджеты и фактически ничего не умеют делать руками. Именно поэтому занятие кружевоплетением необходимо возрождать хотя бы на уровне преподавания его в кружке.

Кружево всегда рассказывает историю своего времени. Оно «говорит», прежде всего, материалом из которого оно исполняется. Ведь всегда важна основа. Сегодня, это грубый лен или синтетика.

Кружево говорит о своем времени рисунком, ведь орнамент – язык времени. Такого мнения придерживается независимый исследователь, искусствовед, историк от кружева и кружевница Нина Зуйкова.

Кружево располагали там, куда важно было привлечь внимание [3]. Им украшали интерьер, одежду человека, из него самого создавали одежду, которая ценилась на вес золота.

В этом смысле кружево можно рассматривать, как культурный текст, который воспроизведен не в написанной на бумаге информации о том времени, а воплощен в материальном варианте переплетение различных нитей.

Кружево – это особое явление народной культуры. Оно поражает нас красотой, разнообразием узоров. Мастерицы, плетя кружево, вкладывают в него всю теплоту души [2].

Сотни лет назад кружево считалось драгоценным подарком. Сегодня, после периода незаслуженного забвения, оно продается на известнейших аукционах, а многие дома моды готовы покупать его по цене бриллиантов.

Чтобы носить звание «настоящего» кружево должно быть сшитым иглой или сплетенным на деревянных палочках особой формы – коклюшках. Именно такими были самые первые кружева, появившиеся на рубеже XV и XVI вв.

Русское слово «кружево» (в старину говорили «круживо») произошло, скорее всего, от слов «круг», «кружить» – что означало «окружать», «обшивать по кругу». Ведь в те времена кружевные мотивы использовались преимущественно для отделки одежды.

Но есть и другая версия, что слово «круживо», «кружить» произошло от техники работы, потому что во время работы кружево выплетали вокруг круглой подушки, «кружили».

Слово «кружево» на Руси впервые упоминается в XIII веке, в Ипатьевской летописи: там говорится о князе Данииле Галицком, на котором при свидании с королем венгерским был надет «кожух оловирагрецкаго и круживы златыми плоскими ошит» (1252 г), а в записи, датированной 1288 годом рассказывается, что после смерти знаменитого Владимира Галицкого



«омывше и увиша и (его) оксамитом с круживом, – яко же достоин Царем, и возложиша и на сани, и повезоша».

До наших дней дошло несколько образцов кружев XV века, в частности, кружево, нашитое на покров к мощам преподобного Сергия Радонежского, находящееся в ризнице Троице-Сергиевой лавры, и образец из церкви Рогожского погоста бывшего Рогожского-Преображенского монастыря. Русские кружева тех времен были сплетены из золотых и серебряных нитей и состояли расположенных на сетке ромбов и петель, с прямыми краями, украшенными маленькими зубчиками.

Но больше всего исторических документов и образцов относится к XVII веку, с тех времен сохранились церковные облачения, княжеские и царские наряды, богато украшенные кружевными мотивами.

В наше время существует две версии возникновения кружева на Руси. Первая та, что упоминается в Ипатьевских летописях и вторая версия, что завезла Русь впервые мастеров по кружеву, вел в повседневный обиход производство кружева Перт I.

Существует предание, что в 1725 г. Петр I выписал из брабантских монастырей – 250 кружевниц, для обучения плетению кружев детей-сирот в Новодевичьем монастыре. Долго ли существовало это обучение в монастыре – неизвестно. Но что интересно, в образцах кружев, сохранившихся в разных краях России, и в названиях этих кружев, многие старушки-кружевницы указывали на «драбанскую (т.е. брабантскую) нитку».

Технология сцепного плетения заимствована Россией в западных странах. Об этом, в первую очередь, свидетельствует сам термин «немецкое кружево», который вошёл в русскую классификацию. В конце XVIII века в Вологде плели сцепное кружево наряду с парным сколочным и численным. Становление вологодского сцепного кружева происходило с конца XVIII века. Первоначально оно развивалось под влиянием нитяных и золотых европейских образцов. Гипюры сыграли большую роль в его формировании. Зарубежные

изобретения: полотнянка, сетка, насновка, отвивные петельки, сцепы – легли в основу русского плетения.

Кружевоплетение было исстари одним из излюбленных видов женского рукоделия. Образцы старинных русских кружев (XVIII века и первой половины XIX века), плетенные из тонких льняных ниток, иногда сочетаются с цветными шелковыми, золотыми и серебряными, отличаются исключительной красотой узоров и большим мастерством работы.

Кружево – удивительное творение человеческой фантазии, зародилось как вид декоративного украшения изделий из ткани и со временем обогатило сферу искусства, поражая роскошью ажурных узоров и переплетений.

Сегодня занимаются кружевоплетением во многих регионах России, но по настоящему массовым его все еще считают в Вологде, Киришах, Балахне, Советске, и Ельце. Конечно же, сейчас кружево не занимает такого места в современном обиходе, но вещи с кружевными вставками и отделками ценятся, и по сей день.

По мере развития кружевоплетения сформировались три способа плетения: численный, многопарный и сцепной. Елецкие кружевницы разработали еще один – парносцепной [4].

В Таганрогской санаторной школе-интернате заниматься кружевом начали с 1994 года. Первый руководитель кружка, в то время это была педагог ДПТ Зубкова Ольга Петровна, обучалась она этому ремеслу у своей бабушки. Я являюсь её ученицей и пришла на смену своего мастера. Работаю руководителем кружка с 2011 года, а плету с 2004 года. Как раньше на русской земле мастерство передавалось из рук в руки, так и сейчас, получив мастерство из рук своего мастера, я передаю его своим ученикам.

В кружке занимаются учащиеся 5-9 класса. Занятие кружевом очень трудоемкий и кропотливый процесс. На занятиях кружевоплетением вырабатываются такие качества как: трудолюбие, терпение, любознательность и усидчивость, тренируется внимание и развивается креативное видение мира.

Основной принцип, используемый на занятиях – от простого к сложному.

Начальный этап связан с освоением основного приема «перевить – сплести». На занятиях учащиеся изучают основные элементы кружевоплетения, такие как плетешок, полотнянка, сетка и насновка.

Таким образом, занятия кружевоплетением – это определенный стиль жизни, который меняет мировоззрение человека, его стиль жизни, меняет саму личность человека.

### **Список литературы:**

1. История кружева как культурный текст / Бэлла Шапиро. – М.: Новое литературное образование, 2018.
2. Медкова М. Ч. Основы вологодского кружевоплетения. Вып. 1. Сцепная техника плетения: учебно-методическое пособие / авт. вступ. ст. Н. А. Кутекина ; отв. за вып. О. Ф. Оленева; Обл. научно-метод. центр культуры и повышения квалификации. – Вологда: ВОНМЦиК, 2011.
3. [https://vk.com/wall170537900\\_2265](https://vk.com/wall170537900_2265)
4. [https://studopedia.ru/8\\_137608\\_istoriya-kruzheva-za-predelami-rossii.htm](https://studopedia.ru/8_137608_istoriya-kruzheva-za-predelami-rossii.htm)
5. <https://www.booksite.ru/fulltext/med/kova/index.htm>

**Самохина Наталья Николаевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.  
*ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
Университет имени Тараса Шевченко»,  
г. Луганск, Луганская Народная Республика.*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Стратегическая цель современного образования заключается в формировании всесторонне развитой личности, способной к творческой самореализации в различных видах общественно и личностно значимой деятельности. Особенно актуальна проблема творческой самореализации

личности в системе дополнительного музыкального образования, вектор которой ориентирован непосредственно на музыкально–творческое развитие детей. Именно дополнительное музыкальное образование позволяет учащимся, начиная с младшего школьного возраста, активно включаться в различные виды творческой деятельности, многообразно реализовывать на практике собственные способности и возможности.

Различные аспекты проблемы творческой самореализации личности определяют поле научных интересов таких учёных как: К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.П. Бурева, Е.Е. Вахромова, Л.С. Выготский, В.И. Мулярь, М.Н. Недашковская, Л. В. Сохань и др. Несмотря на то, что проблема творческой самореализации личности находится в поле зрения представителей различных отраслей научного знания, тема сохраняет свою злободневность. В современной музыкально-педагогической науке не существует единого, четко отработанного механизма творческой самореализации личности, недостаточно исследован вопрос педагогических условий творческой самореализации младших школьников в дополнительном музыкальном образовании. Данное обстоятельство определило *цель публикации*: изучив сущность и содержание творческой самореализации личности, разработать и охарактеризовать педагогические условия творческой самореализации младших школьников в системе дополнительного музыкального образования.

Педагогические условия творческой самореализации детей определяются спецификой процесса творческой самореализации личности, условиями образовательного пространства системы дополнительного музыкального образования и особенностями творческой самореализации младших школьников в данной образовательной системе. В связи с этим, нами были выделены следующие педагогические условия творческой самореализации младших школьников в системе дополнительного музыкального образования: создание развивающей культуротворческой среды и активизация учебно-

творческой, игровой, познавательной деятельности младших школьников. Конкретизируем содержательный аспект каждого из обозначенных педагогических условий.

Основная идея различных методик творческого развития детей (авторы А.Д. Артоболевская, Л.А. Баренбойм, Е.В. Бурдина, Е.С. Винокурова, О.А. Геталова, В.Л. Макаров, К. Орф, Т.Б. Юдовина-Гальперина, В.Н. Шацкая и др.), заключается в создании особого художественно-творческого пространства, которое благоприятно влияет на эмоциональное состояние детей, их чувства и мысли, развивает творческий потенциал. Так, Л.И. Уколова выделяет следующие особенности педагогической музыкальной среды, создаваемой в процессе работы с учениками выдающимися педагогами-музыкантами: интентное педагогическое включение; создание атмосферы доверия и особой «родственности» близких по духу людей; высокий «нравственный градус»; обращение к внутренним силам учеников в процессе их погружения в атмосферу творческого созидания; широта интересов и всесторонняя образованность педагога [4, 18–19].

По аналогии с педагогически организованной музыкальной средой (Л.И. Уколова) мы выделяем в развивающей культуротворческой среде *материальный, креативный, конструктивный и реконструктивный* компоненты. *Материальный* компонент включает все материальные ценности, которые находятся в зоне действия развивающей культуротворческой среды; без них невозможно качественное осуществление музыкально-педагогического процесса. *Креативный* компонент представлен творчески ориентированной музыкальной деятельностью учащихся. Содержанием *конструктивного* компонента являются средства и методы осуществления творчески ориентированной деятельности учащихся. *Реконструктивный* компонент ответственен за внутреннюю, душевную работу личности, ее самореализацию и самоактуализацию. Осуществление содержательной составляющей каждого их

обозначенных компонентов активизирует процесс творческой самопрезентации учащихся, способствует их эффективной творческой самореализации.

Второе педагогическое условие предполагает *активизацию учебно-творческой, игровой, познавательной деятельности детей в системе дополнительного музыкального образования*. Как свидетельствуют исследователи, решающее значение в организации учебно-творческой деятельности младших школьников являются условия, обеспечивающие мотивацию постоянной творческой деятельности, интеллектуально-деятельностную направленность обучения и творческой деятельности, ее креативность; условия для развития общих и музыкальных способностей детей, формирования эмоционально-волевых качеств личности [2]. Деятельность ребенка в процессе музыкального обучения должна, по возможности, быть организована на основе самостоятельного поиска решений (выразительных, исполнительских и др.). Радость открытия и связанное с ним переживание успеха побуждают ребенка к дальнейшей работе. В связи с этим, считаем целесообразным использование специальных заданий, способствующих развитию творческого мышления детей. В качестве примера приведём следующие: составление рассказа из набора слов, на первый взгляд не связанных между собой; составление четверостиший из разрозненных слов; восстановление небольшого рассказа с пропущенным началом (серединой, окончанием) и др.

Исследователи отмечают, что младший школьный возраст может быть охарактеризован как чувствительный период для формирования базовых структур музыкального мышления. Присущая детям интуитивность восприятия, яркая эмоциональность, живая впечатлительность, способность к ассоциированию, – по мнению Н.М. Самохваловой, – создаёт благоприятные условия для активизации ряда психических процессов, которые, в том числе, непосредственно связаны с реакциями на музыкальные образы [3, 3]. Поэтому

познавательная деятельность ребенка должна строиться на основе креативных компонентов, соответствующих возрастным особенностям ученика.

Существенную роль в процессе организации познавательной деятельности детей, по мнению исследователей, выполняют такие факторы, как интерес школьников к занятиям, позитивное отношение к ним, поэтому педагогу следует уделять особое внимание этой стороне обучения. В этой связи система дополнительного музыкального образования выдвигает особо высокие требования к педагогу, так как развивать мышление, инициировать когнитивные устремления ребенка, его любознательность и познавательную активность, – значит сделать занятия интересными, увлекательными, окрашенными в живые и яркие эмоциональные тона [там же, 5].

Для формирования эмоционального восприятия, стойкого интереса и высокой мотивации к творческой деятельности целесообразно разработать серию заданий, способствующих развитию навыков музыкального сочинительства. Пьеса, написанная ребенком, является выражением его мыслей и чувств в музыкальной форме, что не только позитивно влияет на развитие Я-концепции ребенка, но и позволяет в новом качестве воспринимать и осмысливать музыкальный образ.

Среди творческих заданий с элементами сочинения музыки можно использовать такие, как: импровизация на заданный сюжет (педагог рассказывает ребенку какой-либо сюжет и предлагает изобразить его звуками на клавиатуре); музыкальное изображение персонажей к сказкам; мелодизация заданных ритмов (сочиняется мелодия к ритмическим примерам, исполняется и записывается в тетрадь); импровизация по картинкам (составление рассказа по картинке и сочинение к нему музыкального сопровождения) и др.

Условием формирования умения ребенка сосредоточенно слушать музыку, мотивации к слушанию классической музыки является, по мнению В. Л. Макарова, синтез детского опыта общения с природой, изучение различных видов искусства и опора на *игровой метод* [1]. Среди примеров

соответствующих заданий можно предложить следующие: прослушать несколько программных пьес (из детских сборников П.И. Чайковского, Р. Шумана, Г.В. Свиридова и др.) и угадать какая из них носит определенное название (педагог заранее говорит название пьесы); 2) из нескольких репродукций картин выбрать ту, которая вызывает ассоциации со звучащей музыкой; 3) из нескольких стихов выбрать тот текст, который ассоциируется со звучащей музыкой и др.

Таким образом, творческая самореализация младшего школьника – это сложный и противоречивый процесс, главной задачей которого является постижение окружающего мира – природы, человеческих отношений и самопознание. Интенсивно формирующиеся в этом возрасте практически все интеллектуальные, социальные и нравственные качества останутся неизменными на протяжении всей последующей жизни ребенка. Поэтому необходимо максимально использовать возможности учебно-творческой, игровой и познавательной деятельности в системе дополнительного музыкального образования для самоосуществления личности ребенка.

#### **Список литературы:**

1. Макаров В.Л. Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделении и начальной школе. – Харьков: ХГИИ, 1997. – 120 с.
2. Матэ К. Подготовка к профессии музыканта // Ребенок за роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике: сб. статей /пер. с нем. П. Дорохова и Ж. Согомонян; под ред. Г. Балтер. – М.: Музыка, 1981. – 325 с.
3. Самохвалова Н.М. Формирование основ музыкального мышления у детей и подростков: на материале занятий в музыкально-исполнительских классах: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)». – М., 2009. – 20 с.



4. Уколова Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – М., 2008. – 56 с.

**Семеняк Константин Игоревич,**  
магистрант кафедры музыкального  
и художественного образования.

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)  
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,  
г. Таганрог, Россия.*

## **МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ВООБРАЖЕНИЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Музыка – один из важных элементов культурной среды общества, в которой человек живет с рождения, которая, формируя его ум, пробуждает определенные способности. Уже в раннем детстве определяется основные признаки музыкальности человека – впечатлительность и способность удивляться характеру различного звукового воздействия. В процессе музыкальных занятий совершенствуется художественно-эмоциональная сфера ребенка, его отзывчивость на музыку.

Эмоциональная и слуховая чувствительность определяет особое, художественное и эстетическое отношение человека к миру. Музыкальные занятия учат художественно-творческому отношению к миру, учат воспринимать неповторимый чувственный облик вещей (форму и цвет, звучание и движение). Как справедливо отмечает А.А. Мелик-Пашаев, если отсутствие каких-либо частных способностей можно возместить или чем-то компенсировать, то опыт, связанный с эстетическим отношением к миру заменить ничем невозможно [1, 210-215]. Детский возраст наделен наиболее

благоприятными предпосылками для пробуждения и развития такого отношения не только к окружающему миру, но и самому себе.

В художественно-эстетическом сознании человека воображение является универсальным психологическим механизмом, который усиливает эмоциональный компонент по отношению к искусству. Чувства, которые вызывает произведение музыканта, художника, писателя, находят свое разрешение в деятельности, связанной с фантазией и воображением. Именно это позволило Л.С. Выготскому назвать эмоции искусства «умными эмоциями». Они находят выход в образах фантазии, в воображении и направлены на позитивное разрешение. Если функционирование двух систем – интеллектуальной и эмоциональной согласованно, то их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности [2, 268].

Творческую деятельность, основанную на комбинирующей способности нашего мозга, психология называет воображением. Многие ученые отмечают, что мозг человека, созидая из элементов прежнего опыта новое поведение и новые положения, комбинирует и творчески перерабатывает эти элементы. Воображение может одинаково проявляться во всех сторонах жизни человека, делая плодотворным художественное и научно-техническое творчество. Воображение, считает М.В. Картавцева, – это основа творческой деятельности [3, 36]. Автор отмечает, что воображение может быть воссоздающим и творческим. Воссоздающее воображение помогает мысленно представить образ того, что человек когда-то воспринял и запомнил. Это может быть услышанный ранее напев, мотив, гармонический оборот, а в некоторых случаях даже целое произведение. Ученые и педагоги приходят к выводу, что раннее развитие музыкально-творческого воображения способствует более эмоциональному отношению детей к музыке (либо другим видам искусства), развивает их музыкальность и эстетический вкус, давая выход их активности.

Термин «творческое воображение» и «художественное воображение» может трактоваться по-разному. Так, слово «воображение» обычно связывают с

понятием «образ». «Образ» – это воспринятое впечатление, причем оно может быть зрительным или слуховым. Способность воспроизведения впечатлений и есть то, что называется воспроизводительным воображением. Эстетическое или художественное воображение – одна из форм воображения. Оно отличается тем, что призвано удовлетворять какое-либо чувство. Если в мыслях художника рождается художественный образ, то он непременно будет соответствовать определенному чувству. Если по каким-либо причинам не оказывается такого соответствия, то образ должен изменяться до тех пор, пока художник-творец не почувствует такого соответствия. Художественное построение мысли отличается от обыкновенного построения тем, что в художественном – любая мысль контролируется чувством.

В словаре по эстетике художественное воображение трактуется как «способность сознания синтезировать и творчески преобразовывать восприятия и представления, создавать образы и модели бытия в соответствии с принципами художественного, духовно-практического освоения мира» [4, 78]. В словаре эпитетов термину воображение при положительной оценке дается множество понятий – богатое, бурное, вдохновенное, горячее, живое, могучее, неиссякаемое, необузданное, неистощимое, пламенное, пылкое, поэтическое, развитое, романтическое, свободное, сильное, страстное, творческое, фантастическое, художественное, яркое и т.д. [5, 53]. Художественно-творческое воплощение музыки, иными словами, музыкальное произведение, призвано пробуждать в слушателе различные воспоминания, образы, мысли, эмоции, то есть все то, что принято называть внутренним содержанием музыкальных произведений. Слушая с самого раннего возраста произведения композиторов-классиков, яркую музыку, созданную композиторами для детей, ребенок начинает приобретать опыт, который необходим для развития воображения.

Детская фантазия, связанная с воображением, неистощима, особенно в художественном творчестве детей. Российская педагогическая энциклопедия

[6, 93] трактует художественное творчество детей как выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к самому себе в посильной для ребенка художественной форме. Художественное творчество – одна из составных частей системы эстетического и художественного воспитания, оно является главным средством развития личности.

Говоря о феноменологии воображения и фантазии, создатель оригинальных педагогических методик В. Ражников отмечает, что творческое мышление в реальной практике есть целостное человеческое проявление или поступок. Сам творческий акт основан на воображении и фантазии. Воображение и фантазия предшествуют самому процессу творческого акта, но являются его составной частью. Фантазия же – процесс создания несуществующего явления, научить фантазии невозможно, но можно лишь сконструировать ситуацию, когда некая задача может быть решена только через выдумку. Фантазия дает форму воображению. Фантазия пользуется языком предмета искусства. Этот язык известен, но продукт фантазии, если он талантлив, всегда будет нов. Психологическая сущность фантазии связана с удивлением, потребности в удивлении, потребности создать нечто своеобразное, уникальное.

Музыкальное воображение тесно связано с музыкально-слуховыми представлениями. Б.М. Теплов отмечает в своих трудах, что серьезно говорить о внутренней слуховой сфере человека можно лишь тогда, когда он получает возможность произвольно оперировать музыкально-слуховыми представлениями, которые являются результатом умственных действий [7, 109-111]. Этот процесс характеризуется тем, что музыкально-слуховые образы переходят в область сознательного, интеллектуального отражения из области эмоционального. Музыкально-слуховые представления находятся в постоянной взаимосвязи с процессами мышления и восприятия. И не может быть одно и то

же музыкальное произведение совершенно одинаково понято и оценено, как нет совершенно одинаковых отпечатков пальцев.

Как отмечают психологи, всякое творчество складывается из взаимодействия сознательной и бессознательной сфер, из интуитивной деятельности и сознательной обработки. «Бессознательное» проявляется на любом этапе мыслительного процесса. «Бессознательные образы, вступая в резонанс с музыкой, усиливаются и тем самым становятся доступными для осознания. Именно с этим механизмом связано возникновение у ребенка личностно значимого смысла музыки» [8, 87]. Способность к рождению новых, нестандартных идей возникает у людей с высокоразвитой эмоциональной сферой, которая помогает им «обращаться в сложных ситуациях к образам подсознания и из него черпать решение поставленных задач. В подсознании происходит обработка одновременно нескольких потоков информации, в точках пересечения которых и возникает творческое решение» [9, 74-75].

Творческое воображение непрерывно связано с человеческой способностью изменять мир, создавать новое, преобразуя действительность. Воображение всегда является активным процессом, где человек создает определенные образы благодаря усилию своей воли. Способность человека к творческому воображению во многом зависит от получения многостороннего жизненного опыта, от полученных в процессе учебы знаний. Чем раньше ребенок получает эмоциональный и интеллектуальный опыт, тем богаче впоследствии станет его личность. Склонность к творчеству у детей обнаруживается в раннем возрасте, в основном это касается всевозможных игр, в которых происходит творческая переработка жизненных впечатлений. Стремление детей к сочинительству является такой же деятельностью воображения, как и игра. Эмоциональное и художественно развитие ребенка, несомненно, должно соответствовать его возрастным показателям, и доступные впечатления необходимы уже в раннем детстве (чтение сказок, пение песенок, детские театральные спектакли, выставки, музеи). Французский музыкант-

педагог М. Мартено отмечает, что через «обращение к творческому воображению, идет ли речь о представлении линий, цветов, звуковых движений или жестов, пластическом выражении, пробуждает одну из наиболее развивающих способностей, одну из самых глубоких радостей – радость творчества» [10, 86].

Художественное воспитание – часть эстетического воспитания, в которой средствами искусства формируется эстетическое восприятие действительности, развиваются художественно-творческие способности человека, возникает потребность вносить прекрасное в жизнь.

Эстетическое развитие личности младшего школьника и его творческий опыт во многом связан и с его музыкальными впечатлениями. Чем больше ребенок общается с музыкой, слушает различные произведения, исполняет их, участвует в различных мероприятиях, читает о музыке и знакомится с композиторами, тем больше чувственного, эмоционального и интеллектуального опыта он получает. Музыкальное развитие представляет собой диалектически сложный, многогранный процесс. Сюда включается и развитие специальных способностей, и развитие музыкального мышления. «Музыкальные способности – это совокупность (система) психомоторных, чувственно-эмоциональных и рациональных функциональных свойств субъекта, проявляющихся в его эмоциональной отзывчивости на музыку и успешной реализации музыкальной деятельности» [10, 42].

Многие педагоги считают, что для развития музыкального творческого воображения большое значение имеет процесс слушания музыки. В работах по музыкальной психологии этому можно найти подтверждение: «Развить музыкальное восприятие... – это значит включить слушателя в процесс активного сотворчества и сопереживания идеям, выраженным в музыкальном произведении» [11, 175]. Слуховой компонент присутствует в любом виде музыкальной деятельности – пении, игре на инструментах, слушании музыки. Не случайно комплекс основных музыкальных способностей называется

«музыкальный слух». Именно поэтому методика преподавания музыки включает в себя раздел «Слушание музыки». Еще в первой половине XX века крупные ученые, педагоги и музыканты (Б. Асафьев, Б. Яворский, В. Шацкая и др.) уделяли много внимания данному вопросу. Н.А. Ветлугина указывала на то, что необходима целенаправленная работа по развитию музыкального восприятия и музыкального воображения, что музыкальная восприимчивость – не следствие возрастного созревания человека, а следствие целенаправленного воспитания. Формирование музыкального восприятия и мышления со временем дает возможность ребенку приобрести музыкальный опыт и развить его художественный вкус. И именно в формировании музыкального восприятия большую роль играет творческое, или художественное воображение.

Каждый педагог должен понимать, что творчество невозможно без длительной подготовительной работы. В начале обучения необходимо обогатить ребенка впечатлениями, связанными с музыкальными образами, затем научить его создавать многочисленные ассоциации между образами, развивать эмоциональное отношение к музыке. И поскольку развитое музыкальное восприятие представляет собой продукт накопления, ассимиляции и дальнейшей переработки накопленных знаний, то можно сделать вывод о том, что перед музыкальным воображением и восприятием школьника раскрываются более широкие перспективы, если он получит общие и специальные знания. Творческая деятельность на уроках, полученные знания о музыке формируют внутреннее содержание мыслительных операций школьника, поднимают их на более высокий качественный уровень.

#### **Список литературы:**

1. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 2011. – 247 с.
2. Выготский Л.В. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование. Собрание сочинений. – Т. 6. – М., 2004.
3. Картавцева М.В. Развитие творческих навыков на уроках сольфеджио. – М., 2008. – 128 с.
4. Краткий словарь по эстетике. – М., 2006. – 315 с.

5. Горбачевич К.С., Хабло Е.П. Словарь эпитетов русского литературного языка. – СПб, 2008. – 417 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова. Т.1. – М., 1993. – 612 с.
7. Теплов В.М. Избранные труды. – М., 2015. – 418 с.
8. Шатковский Г.М. Развитие музыкального слуха и навыков творческого музицирования. – М., 1996.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000. – 486 с.
10. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 2008. – 518 с.
11. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М., 2004. – 316 с.

**Склемина Елена Дмитриевна,**  
магистрант кафедры музыкального  
и художественного образования.  
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*  
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,*  
*г. Таганрог, Россия.*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СКРИПАЧЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

В период научно-технической революции одной из главных задач обучения становится развитие творческого мышления учащихся. Важное место в решении этой проблема принадлежит музыкальному образованию. Соответственно, одной из ключевых задач школы является формирование у каждого ребенка в этой области человеческой культуры умения накапливать музыкальный опыт путем активного слушания-переживания и творчески его применять.

Вклад современного школьного музыкального обучения в решение задач общего психического развития ребенка недостаточен. Причина этого состоит, с одной стороны, в консервативности некоторых приемов, применяемых в



музыкальном обучении школьников, с другой – в слабой ориентировке его на развитие элементов музыкального творчества.

Актуальность формирования творческого музыкального мышления подтверждается многими видными деятелями музыкально-эстетического воспитания. Большую теоретическую и практическую ценность для методики формирования музыкальных творческих способностей детей представляют исследования Б.В. Асафьева, Н.Я. Брюсовой, Н.А. Ветлугиной, К.В. Головской, В.А. Петрушина, Б.М. Теплова. Эти исследования показали, что приемы творчества могут в большой мере плодотворно влиять не только на музыкальное, но и на общее креативное развитие школьников.

Исполнитель, будь это учащийся или студент, должен находить свой ракурс восприятия художественной идеи, своё понимание музыкального произведения – это актуализирует необходимость воспитания художественного мышления, способного находить творческие решения.

Цель и смысл музыкальной педагогики на современном этапе – формирование и развитие личности учащихся. Формирую личность, мы развиваем её интеллект, индивидуальные способности, творческое мышление, приобщаем учеников разного уровня музыкальной одаренности, личностных запросов, интеллектуального и эмоционального склада, различных психологических особенностей к скрипичному искусству. Психологические исследования и опыт обучения показывают, что практически все дети обладают творческим потенциалом, который эффективно развивается в условиях внеурочной деятельности. Одна из важных задач обучения – развитие творческого мышления будущего скрипача.

Прежде всего, необходимо определиться с понятиями " мышление", "творчество" и "креативность".

Мышление – процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением действительности. Творчество – деятельность, результатом которой является

создание новых материальных и духовных ценностей. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создаётся продукт, отличающийся новизной и оригинальностью, уникальностью. Креативность – творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Креативность рассматривается как важнейший и относительно независимый фактор одаренности, который редко отражается в тестах интеллекта и академических достижений. Напротив, креативность определяется не столько критическим отношением к новому с точки зрения имеющегося опыта, сколько восприимчивостью к новым идеям.

Творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Творческое мышление направлено на создание новых идей. Признаками творческого акта, как подчеркивают многие исследователи, являются его относительная бессознательность, неконтролируемость волей и разумом, а также измененность состояния сознания. Еще один важный признак творческого мышления – спонтанность, внезапность творческого акта относительно внешних ситуативных причин.

Таким образом, главная особенность творческого мышления связана со спецификой протекания процесса в целостной психике как системе, порождающей активность индивида.

Триада «мышление – технология – творчество» символизирует неразрывную целостность творческого процесса. Б.Д. Шафран говорил: «Исключительно важно для начинающего скрипача уметь устанавливать ассоциативные связи между музыкальными и немusикальными впечатлениями. Устанавливать эти связи нужно с первых шагов обучения инструментальной игре». Речь идёт не о симбиозе узко понимаемых и разносторонних

технических средств исполнительства, а о цельном постижении искусства игры на скрипке, образуемое творчеством и мышлением как основными детерминантами исполнительской деятельности.

Особенности творческого мышления должны быть положены в основу его развития. Прежде всего, учащийся должен быть вовлечён в активную, хорошо мотивированную творческую исполнительскую деятельность. Приобретенные на занятиях по развитию творческого мышления способности, навыки и умения дети эффективно переносят на учебные предметы в школе, в повседневную жизнь.

Один из действенных методов – транспонирование простейших мелодий на скрипке имеет принципиальное значение для оптимизации решения нескольких существенных задач обучения начинающего скрипача. Во-первых, таким путем естественнее и прочнее образуются координационные связи между тактильными ощущениями – ориентациями на грифе и ладовой структурой мелодии, которая остается неизменной при переходе из одной тональности в другую. Во-вторых, транспонирование мелодии на раннем этапе обучения игре на скрипке существенно активизирует функционирование всей слуховой сферы, настраивает на восприятие прежде всего интонационных связей между звуками мелодии независимо от её высотного положения. Таким образом активно развивается ладовый слух и творческое мышление. Это создаёт почву для более свободного обращения с инструментом, и в дальнейшем овладения технологией импровизации.

Один из методов развития творческого мышления – небольшое школьное соревнование на лучшее исполнение самостоятельно выученных произведений. Главным стимулирующим фактором здесь служит ситуация успеха. Но поскольку мотивация успеха не является определяющей в профессии музыканта, то такое стимулирование творческой активности учащихся может быть лишь временным. Оно больше актуально на начальных этапах обучения.

Таким образом, определяются три главные перспективные линии в процессе начального обучения скрипача:

- последовательное развитие художественно-образного скрипично-исполнительского мышления;
- углублённое постижение технологических моментов скрипичного искусства, охватывающие все его компоненты и связи;
- творчество как основной генератор деятельности ученика и педагога, которое проникает во все процессы воспитания начинающего скрипача.

**Скуйбеда Анастасия Владимировна,**

магистрант

факультета музыкального искусства эстрады.

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский*

*государственный институт культуры»,*

*г. Санкт-Петербург, Россия.*

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент,

**Лащева Елена Владимировна.**

*ФГБОУ ВО «Краснодарский*

*государственный институт культуры»,*

*г. Краснодар, Россия.*

## **ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Одной из перспективных институциональных образовательных структур, способных в настоящее время дать инновационный импульс модернизации системы патриотического воспитания подрастающего поколения, является музыкальное творчество. Основополагающих факторов правильно организованного и эффективного процесса патриотического воспитания, является музыкальное сопровождение как часть жизни подрастающего поколения.

Говоря о воспитании патриотизма, многим думается, что это удел лишь образовательных учреждений при Министерстве обороны РФ. Патриотическое воспитание не должно проводиться лишь в структурных подразделениях таких как: военно-музыкальные училища аналогично суворовским, нахимовским

училищам, кадетским училищам и корпусам, где обучение проходит с учётом военных традиций, норм и требований.

Конечно, сегодня, при войсковых частях существуют духовые оркестры, хоры, выполняющие функцию сопровождения во время парадов, строевых смотров, встреч знамени, развода караулов, начала и окончания учебного года, при принятии военной присяги, встреч высших командующих составов и проч. Существуют определенные музыкально-военные традиции, наполненные духом верности Отечеству. Их бережно охраняют, чтут и передают из поколения в поколение. Традиции тонко переплетены с музыкальным репертуаром, который используется в просветительской работе с курсантами.

Необходимо отметить, что ведущий ориентир современного образования – воспитание, основанное на правильных ценностных ориентирах. Одной из основных вех современного образовательного процесса является культивирование патриотизма, любви к Родине и государству.

Гражданские образовательные учреждения всех ступеней в современной России – это не только площадка для воспитания разносторонних личностей и высококвалифицированных специалистов. Это еще и фундамент для воспитания высокой гражданской самоосознанности и сознательности.

Патриотическая просветительская деятельность осуществляется на всех этапах образовательного процесса: дошкольные образовательные организации, общеобразовательные образовательные организации (школы, гимназии, лицеи, кадетские организации); организации дополнительного образования (школы искусств, спортивные школы, дворца, центры); профессиональные организации (колледжи, техникумы); образовательные организации высшего образования (гражданского и военного образования).

Музыкальная составляющая патриотического воспитания занимает одно из ведущих мест в системе педагогического процесса. Оно основано на музыкальном материале различного характера. Систематизировано по жанрам, стилям и эпохам, и имеет одно общее, основополагающее качество –

пробуждение в слушателях и исполнителях высоких морально-ценностных ориентиров патриотического характера. Творчество отечественных композиторов является основой музыкальной составляющей патриотического воспитания, и несет в себе колоссальную воспитательную ценность.

Музыка отечественных композиторов-классиков полна эмоций, она богата своей музыкальной фактурой, образами, широтой и полнотой различных передаваемых душевных состояний. Ее мощь и масштабность цепляет и задевает самые отдаленные уголки сознания. Меняет восприятие реальности, вызывая чувство гордости за свое Отечество.

Самобытность и неповторимость русского фольклора, русский песенный дух, всё это глубоко духовно, глубоко душевно, и глубоко «по-русски». Пробуждение в человеке своей национальной гордости, это то, что действительно ценно и важно, и это именно то, что несет в себе музыка. Именно на лучших образцах произведений отечественных композиторов, построена вся воспитательно-просветительская система патриотического воспитания.

Основоположниками возрождения русских песенных традиций являются плеяда великих композитор-самородков таких как: Михаил Иванович Глинка, Александр Порфирьевич Бородин, Николай Андреевич Римский-Корсаков, Сергей Васильевич Рахманинов, Сергей Сергеевич Прокофьев, Дмитрий Дмитриевич Шостакович, Георгий Васильевич Свиридов и многие другие.

Заметим, что именно творчество М.И. Глинки стало отправной точкой в становлении истинно русской песенности, которая выразила наилучшие качества русского народа, – такие как человечность, жертвенность во имя родной страны, героическое самопожертвование.

Все вышеперечисленные отечественные композиторы прошлого, это яркая, основательная и нерушимая база для воспитания подрастающего поколения их героико-патриотического духа. Своей монументальностью, красотой и величием произведения композиторов-классиков способны

поднимать человека на новый эстетический и морально-духовный уровень. Пробуждая самые светлые чувства любви к Родине, стране и державе.

Монументальность и величие так или иначе, слышится в каждой интонации музыкальных произведений вышеперечисленных композиторов. Величайшие творения, такие как оперы: «Иван Сусанин», «Хованщина», «Князь Игорь», «Борис Годунов» отражают целый национальный мир, русскую ментальность с присущей ей самоотверженностью. Музыка данных произведений воодушевляет, возрождает национальную осознанность, а также пробуждает патриотические чувства своими родными для русского человека, интонациями.

Именно через ненавязчивое приобщение к музыкальной культуре целых народов, происходит то, что называется патриотическим воспитанием.

Военные документальные фильмы, мероприятия патриотического характера, концерты, а также парады – ничто не обходится без взаимодействия с «миром» патриотической песни. Музыка легко и естественно вплетена в канву патриотического воспитания. Она являет собой мощный инструмент для передачи самых глубоких знаний, которое ведет по пути искреннего уважения к своему прошлому, настоящему и будущему.

Музыка отечественных композиторов-классиков являет собой основу патриотического воспитания молодежи и является классическим базисом, который представляет собой синтез героико-патриотических образов.

Роль патриотизма на сегодняшний день неопределима. Геополитическая ситуация в мире выстраивается таким образом, что сама идея любви к Родине и отечеству несет в себе необходимость и неопределимый смысл. Патриотическое воспитание остается приоритетным явлением, и весьма глубинно и многоаспектно – здесь любовь и уважение, бережное отношение к культуре своей Родины, умение ценить историю своей страны, беречь ее настоящее, заботясь о будущем и многое др. Консолидирующая составляющая данного понятия выступает в роли важного ресурса в системе образования, а также

обогащение жизненно-эмоционального опыта молодежи в процессе музыкального восприятия и осознание ими на этой основе собственных эстетических переживаний.

### Список литературы:

1. Жанры симфонической музыки <https://lektsii.org/16-31066.html>
2. Герасимов А.П. Патриотическое воспитание суворовцев на основе военно-музыкальных традиций: дис. ... канд. пед. наук 13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности наук <http://disser.tsutmb.ru/uploaddocuments/dissertacii/gerasimov.pdf#7>

**Томчук Светлана Алексеевна,**

кандидат психологических наук, доцент.

*ГАУ ДПО Ярославской области «Институт  
развития образования»,*

*г. Ярославль, Россия.*

**Сметанина Вера Владимировна,**

магистрант.

*г. Ярославль, ФГБОУЯГПУ им. К.Д. Ушинского,*

*г. Ярославль, Россия.*

## РЕГУЛЯЦИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ВОКАЛОТЕРАПИИ

Современные тенденции государственной образовательной политики определили среди приоритетных вопросы физического и психического здоровья детей, что связано с тем, что ежегодно возрастает количество школьников с повышенным беспокойством, неуверенностью, психоэмоциональной неустойчивостью, страдающих различными невротами и имеющими различные психоэмоциональные расстройства. С каждым учебным годом учащимся приходится справляться все с более сложными задачами и к подростковому возрасту напряжение, переутомление только возрастает. Школьные перегрузки, информационная перенасыщенность звукового



пространства, экологические нарушения и многое другое приводят к быстрому утомлению учащихся, которое проявляется в общей вялости или гиперактивности, повышенной тревожности. Психозоциональное и физическое здоровье современных школьников вызывает серьёзные опасения как родителей и педагогов, так и широкой общественности.

Особенно эта проблема актуальна для подростков, так как считается, что подростковый возраст традиционно является эмоционально не стабильным. Эмоциональная сфера подростков характеризуется большой неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к кратковременным и бурным аффектам, что свидетельствует о необходимости регуляции психозоциональной сферы подростков.

Среди всех предметов, изучаемых в школе, наибольшее воздействие на эмоциональную сферу школьников оказывает музыка. Музыкальное искусство несет в себе большой потенциал для сохранения психозоционального здоровья школьников: это признали многие ученые-исследователи (Л.С. Брусиловский, В.И. Петрушин и др.) [2; 4]. Они делают акцент на том, что музыка способна восстанавливать эмоционально-энергетический тонус детей, актуализировать процесс снятия нервно-психических перегрузок, снижать уровень тревожности. Необходимость осуществления педагогической профилактики и коррекции психозоционального здоровья подростков в ходе приобщения детей к музыке обусловлена тем, что урок музыки – это один из предметов эстетического направления, на котором происходит воздействие на духовный мир личности, эмоциональную сферу. На практике давно назрела необходимость создания целостной педагогической системы практического использования приемов, нацеленных на сохранение и укрепление психозоционального здоровья подростков средствами музыкотерапии, в частности, вокалотерапии.

«Музыкотерапия – это особый вид музыкальной деятельности, направленный на профилактику, оздоровление и коррекцию различных

психоэмоциональных, поведенческих отклонений, на реабилитацию личности средствами музыкального искусства и арт-терапии» [3, 145]. В практике преподавания музыки в школе арт-терапевтические методы и технологии пока применяются крайне редко. Вместе с тем, арт-терапевтические методики, широко используемые психотерапевтами, уже адаптированы в отдельных педагогических исследованиях последних лет к работе с обычными детьми с целью профилактики и коррекции их негативных эмоциональных состояний, нормализации эмоционально-волевой сферы личности, способствующих как духовно-нравственному, так и физическому оздоровлению. Конечно, на уроках музыки могут быть использованы только научно обоснованные и экспериментально проверенные элементы арт-терапии в форме различных упражнений, целенаправленно отобранного музыкального материала, а также музыкально-творческих заданий, способствующих самопознанию, самооценке, творческому самовыражению, саморазвитию и самокоррекции личности.

Как утверждают О.М. Фалетрова, С.А. Томчук, «использование различных элементов арт-терапии в школе призвано, прежде всего, содействовать духовно-нравственному воспитанию детей (забота о душе в переводе с греческого – терапия), открывая перед ними все новые пространства для самопознания и свободного творческого самовыражения. Свободное самовыражение необходимо или желательно, чтобы помочь ребёнку устранить проявления его негативного психоэмоционального состояния, разрешить имеющиеся психологические проблемы и т. д. Возможности арт-терапии позволяют сдерживать «выплёскивания» негативной агрессивной энергии на окружающих или «внутрь себя» [1; 5].

*Вокалотерапия* — активный вид музыкотерапии, обеспечивающий коррекцию психоэмоциональных нарушений, социально-адаптационных трудностей и выполняющий оздоровительную функцию средствами вокализации и пения. Группа вокалотерапевтических технологий включает в себя дыхательную терапию (как подготовку к пению), тонирование и

собственно вокалотерапию. Так же вокалотерапия является прекрасным методом для развития основных музыкальных способностей. Музыкально-слуховых представлений, чувство ритма, дикции, музыкального слуха, памяти, дыхания и развития самооценки, уверенности в себе.

Несомненное преимущество *дыхательной терапии* перед другими оздоровительными методами заключается в том, что это очень простой и вместе с тем эффективный способ коррекции психоэмоционального состояния школьников, который не требует особых затрат и может использоваться прямо на уроке музыки в качестве подготовки к пению через ряд эффективных визуально-образных упражнений, способствующих формированию нижнереберного диафрагмального дыхания, регуляции физиологической активности внутренних органов за счет активных движений грудной клетки, диафрагмы мышц брюшного пресса, насыщению организма кислородом через глубокий вдох, задержку дыхания, активизацию дыхания, релаксационный эффект (упражнения «Аромат цветов», «Горный воздух», «Свеча», «Ветер», «Метель», «Буря» и т.д.).

*Тонирование* – воспроизведение и пропевание гласного или некоторых согласных звуков в течение длительного времени в удобном диапазоне. Тонирование способствует гармонизации волн мозга, делает более глубоким дыхание, что, в свою очередь, увеличивает объем легких, снижает частоту сердечных сокращений. Тонирование на уроке музыки может быть частью распевания учащихся и подготовки их голосового аппарата к пению. Внимание учащихся необходимо сосредоточить на вибротактильных ощущениях в области лицевой маски и шеи, диафрагмы (упражнения «Тканевая вибрация», «Музыкальная дуга», «Дифрагмальные толчки». «Пробуждающийся гейзер», «Парад войск» и т.д.). Произносить эти звуки надо отрывисто, при активной работе мышц живота. Специфические методы, основанные на спонтанных голосовых реакциях, помогают избавиться от отрицательных эмоций, снять напряжение в классе.

*Вокалотерапия* как активный вид музыкальной деятельности приносят несомненный психоэмоциональный и социальный эффект. Положительные эмоции и удовольствие доставляет пение в коллективе, тексты песен помогают вербализовать и эмоционально отреагировать, помогают «разрешить» различные неуспешные жизненные ситуации. Особо подчеркнем, что успешность работы в данной технологии зависит от художественного, воспитательного потенциала песен. Критериями отбора песенного репертуара служит жизненное содержание песни, воспитание эмоционально положительного отношения к действительности. Кроме того, педагогический и здоровьесберегающий эффект будут давать лишь те песни, которые нравятся школьникам, которые они поют с удовольствием.

Систематическое, осознанное, целенаправленное использование вокалотерапии на каждом уроке музыки и во внеурочной деятельности способствует стабилизации психоэмоционального состояния подростков и их полному расслаблению.

#### **Список литературы:**

1. Байбородова Л.В., Фалетрова О.М., Томчук С.А. Преподавание музыки в начальной школе: учебное пособие для прикладного бакалавриата. – М.: Юрайт, 2017. – 172 с.
2. Брусилловский Л.С. Музыкотерапия: Руководство по психотерапии. – М., 1985. – 267 с.
3. Медведева Е.А., Комисарова Л.Н., Сергеева О.Л., Шашкина В.Р. Арт-педагогика и арт-терапия в музыкальной деятельности. – М., 2003. – 286 с.
4. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. – М., 1999. – 334 с.
5. Томчук С.А., Фалетрова О.М. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся основной школы. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010. – 30 с.

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

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

Современные психолого-педагогические исследования уделяют особое внимание формированию личности школьника, которая видится как уникальная, способная к гармоничному развитию. Важность выявления и развития творческих способностей личности школьника отмечается в национальной Доктрине образования Российской Федерации, принятой до 2025 года [1]. Данный документ определяет стратегию развития и утверждает приоритетность образования как важнейшей сферы государственной политики.

Научные исследования сущности личности и личностного развития учащегося в психолого-педагогической литературе представлены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина и другие. О музыкальном развитии в музыкально-педагогической литературе написано в работах О.А. Апраксиной, С.Н. Беляевой-Экземплярской, О.П. Радыновой, В.Г. Ражникова, Б.М. Теплова и др. Ученые конкретизируют понимание сущности музыкально-творческого развития личности школьника, как процесса накопления количественных музыкальных знаний, опыта музыкальной деятельности и музыкальных впечатлений. Главным показателем музыкально-творческого развития личности школьника является музыкальное сознание, которое составляет сущностную характеристику фиксируемых изменений в творческом становлении учащегося [2]. Для музыкального сознания характерна отражательная деятельность

психики, которая проявляется в учебных музыкальных занятиях, включающих в себя: восприятие, осмысление, интерпретацию музыкальных произведений и явлений музыкальной действительности. Музыкальное сознание школьника проявляется на уровне музыкально-личностного развития, который можно зафиксировать по качеству продуктов его отражательной деятельности. К этим продуктам мы относим: музыкальные знания и умения, эмоциональные отношения к услышанным произведениям, музыкальные потребности и интересы, музыкальные предпочтения. Музыкально-творческое развитие личности школьника зависит от активности и направленности его музыкального сознания, которое обеспечивается работой его функций:

1) отражательной, когда процессы объективной реальности воспринимаются ярче через музыкальные образы, музыкальное восприятие, музыкальное мышление;

2) познавательной, которая проявляется в музыкальных знаниях и формировании через них музыкальных умений и навыков;

3) коммуникативной, дающей возможность более полно и положительно наладить процессы взаимодействия с окружающей реальностью и людьми через музыкальное творчество и музыкальную деятельность;

4) рефлексивной, которая определяет способность к самоосознанию себя и своих поступков через музыкальное творчество;

5) преобразующая, как форма проявления волевых процессов, имеющих результат в виде самостоятельных музыкально-творческих решений;

6) оценочная, как способ преломление нашего отношения к себе, событиям вокруг через музыкальные чувства и эмоции;

7) интеграционная, как способ обобщения всех систем восприятия реальности посредством музыкально-творческих ощущений и реакций.

Музыкально-творческое развитие реализуется только в случае создания определенных педагогических условий. Так Я.А. Пономарев [3] выявляет

комплекс условий, начиная от создания ситуации, благоприятствующей решению творческой задачи, и кончая воспитанием необходимых творческих способностей, созданием творческого климата и т. д. В практической деятельности музыкально-творческое развитие школьника может быть очень разнообразным, и можно говорить о различных аспектах его проявления. Так, развитие природной музыкальности, пение, импровизация, музыкальное проектирование в практической музыкально-творческой деятельности школьника могут проявляться:

- в креативных решениях коммуникационных взаимодействий;
- в нетрадиционных методах, формах, приемах, средствах музыкального творчества и их оригинальных сочетаниях;
- в качестве применения имеющегося опыта музыкальной деятельности в новых условиях;
- в удачной импровизации с учетом знаний, личной интуиции и предвосхищения музыкального текста и его развития.

Ряд исследований подтверждает важную роль воображения в музыкально-творческом развитии личности школьников. Воображение является – обязательной основой творческой деятельности по Л.С. Выготскому, С.Л. Рубинштейну, А.В. Петровскому, О.И. Никифоровой. В последние годы в рамках психолого-педагогических исследований (И.И. Маслова, О.В. Давыдова, Н.Б. Наумова, В.А. Пугач, Л.С. Хозяшева) формирования музыкально-творческого начала личности учащегося сделаны предположения о необходимости развивающей работы, создания диагностико-развивающих педагогических программ и программ педагогического сопровождения музыкально-творческого развития личности школьника средствами музыкального искусства. Данные программы должны быть направлены на изучение и развитие творческого воображения учащихся; организацию сопровождения в процессе музыкально-творческой деятельности на уроках

музыки, при обязательном наличии личностно-ориентированной, развивающей среды как эффективного средства развития творческого воображения.

Для формирования личности и развития ее творческих сил необходимо построение педагогического процесса на идеях гуманизма. Гуманистическая ориентация педагогического процесса предполагает особое отношение к другим как к высшей ценности и отказ от уравнилельных технологий обучения в пользу вариативности, индивидуализации педагогического процесса и направленности на самообучение, саморазвитие и самовоспитание. Непременным условием развития педагогического процесса является индивидуальный подход. В нем важна индивидуально-творческая форма реализации, предполагающая выявление и развитие творческой музыкальной самобытности школьника, формирование учащегося своего неповторимого стиля музицирования и музыкального восприятия и самоактуализации через музыкальные образы и сюжеты. Индивидуально-творческая работа на уроках музыки в школе предполагает высокую степень самостоятельности в активном сознательном мышлении.

В музыкально-творческом развитии личности школьника важную роль играет среда с «творческой заряженностью» (Л.А. Баренбойм). Среда должна стимулировать процессы креативности в личности и одновременно обладать высокой степенью многовариантности, чтобы новое творческое видение и действие могло беспрепятственно реализоваться в ней, давая возможность найти собственный стиль самореализации. Развитие личности школьника всегда ориентируется на профессиональный образец – личность педагога-музыканта – профессионала, который сам должен быть креативен и нацелен на инновационные преобразования в собственной деятельности. На уроках музыки для налаживания педагогического сопровождения развития личности школьника средствами музыкального искусства необходимо внедрение в канву



урока основ педагогики сотрудничества, как одного из возможных направлений гуманизации педагогического процесса, проникновения в него духа взаимопонимания. Для педагогики сотрудничества характерно принятие ученика, как заинтересованного соратника учителя, его единомышленника, равноправного участника педагогического процесса, ответственного за его результаты. Процессы совместной творческой деятельности невозможны без рефлексии, способность к которой признается одной из существенных характеристик творчества.

Музыкальное образование в начальной школе – целенаправленный, организованный процесс развития творческой личности учащегося в пространстве музыкальной культуры, процесс его освоения музыки через развитие музыкальности и музыкального сознания личности. Музыкально-творческое развитие младших школьников становится процессом формирования музыкально-познавательных, мотивационных, эмоциональных, коммуникативных, деятельностных, ценностно-смысловых характеристик творческой личности учащегося в музыкально-творческой деятельности на уроке музыки в школе.

#### **Список литературы:**

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации: Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 N 751, программа развития до 2025 г., цели, задачи, способы их достижение и результаты [Электронный ресурс]. /URL: <http://www.nie-pravitelstva-ru/> – Дата обращения 18.02. 2019.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 2006. – 573 с.
3. Пономарёв Я.А. Психика и интуиция. – М.: Прогресс, 2007.

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

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

В современной педагогической теории присутствует большое количество трактовок понятия «толерантность». Так в работах А.А. Гусейнова, Д.В. Зиновьева, П.Ф. Комогорова, А.А. Реана, В.А. Ситарова толерантность рассматривается как моральное качество, моральная добродетель, специфическое личностное качество, проявляющееся в социальных взаимодействиях через уважение специфических черт других людей.

В исследованиях М.В. Лозовской, Л.А. Беяниной, М.А. Колокольцевой, Н.В. Смирновой большое внимание отводится выявлению уровня толерантности обычных учащихся по отношению к обучающимися с особыми образовательными потребностями (в дальнейшем ОсОП). Однако в данных работах недостаточно изучено понятие толерантности младших школьников.

Разнообразие понимания толерантности влечет сложности в определении сущности данного явления, а также трудности педагогического целеполагания в учебном процессе начальной школы. Для воспитания толерантных межличностных отношений в учебном коллективе начальной школы необходимо четко конкретизировать понятие «толерантность» по отношению к детям с ОсОП.

В разных языках толерантность понимается по-разному. Так в английском языке она обозначает «снисходительность терпимость, отсутствие дискриминации». В немецком языке – «терпимость и принятие возможных

отклонений в чем-либо». Во французском языке – «попустительство, допуск возможных отклонений». Обобщая определения понятия «толерантность», выявленное в разных языках, мы приходим к выводу, что толерантность – это терпимость и понимание чужого, отличающегося от нашего физического, психического, социального положения и состояния. Однако толерантность младшеклассников к детям с ОсОП не должна иметь в основе своей терпимость, т.к. в данном случае непроходимо проявление понимания, принятия в свой коллектив, чувства ответственности и всемерной поддержки к «особым» детям.

Толерантность как личностное проявление имеет очень разноплановое значение в педагогике, т.к. существует еще и понятие терпимость. В исследованиях М.П. Бархота терпимость учащихся выражает собственное отношение к предметам и явлениям окружающего мира, а толерантность – это механизм формирования самообладания и самоконтроля по отношению к проявлениям других людей [1]. Основой толерантности выступает терпение, а терпимость определяет принятие существующей данности. Толерантность к детям с ОсОП выражена в принятии такого ребенка со всеми его специфическими особенностями и признании его одинаковых прав по сравнению с другими детьми.

В трудах А.Г. Асмолова толерантность определяется такими качествами как принятие, понимание, признание. Принятие ребенка таким, каков он есть, признание его прав на существующие отличия [2].

В исследовании А.П. Оконешниковой толерантность рассматривается через волевые проявления и выдержку во взаимоотношениях с людьми и неприятия ненависти и вражды [3]. Так толерантность младших школьников должна строиться на отсутствии агрессивности и нетерпимости к детям с ОсОП. Критерием того, что толерантность присутствует во взаимодействии детей, является сформированная способность регулировать собственное

поведение и контролировать свои эмоции, действия в отношении «особых» детей.

По П.В. Степанову за толерантностью закрепляется ценностное отношение между людьми, которая выражается через признание, понимание, принятие представителей других культур [4]. Данное понимание термина применительно к младшим школьникам и их отношению к детям с ОсОП может определяться как сформированность ценностных ориентаций, выраженных в принятии других детей, взаимодействии с ними, эмпатии и чуткости в поведении.

Также толерантность может выражаться через внутреннюю активность – сострадание, диалог, действие, т.е. толерантность как некий процесс взаимодействия личности с другой личностью может выражаться в эффективных поступках, положительных словесных формах и человеколюбивых мыслях. Младшие школьники могут проявлять активную жизненную позицию по отношению к детям с ОсОП (помогать в учебе, заботиться о благополучии в учебной среде, строить планы на совместную деятельность).

В работах В.А. Петрицкого толерантность является поступательным движением от терпимости к другому, к признанию его права на «иное» проявление (поступки, мысли культура). Толерантность должна быть внутренне осознанной терпимостью, основанной на нравственно понимающем сопереживании [5]. Анализируя данное понимание толерантности, мы выявляем нравственные отношения младших школьников по отношению к детям с ОсОП.

Взгляды на взаимодействия в коллективе и социальной среде не должны сводиться к единообразию у младших школьников, которые должны осознавать многомерность мира и необходимость внутренней установки на формирование знаний по толерантному отношению к разным людям. Так будет формироваться осознанное толерантное поведение учащихся.

Л.В. Ильченко понимает толерантность как моральное качество личности, проявляющееся в терпимом отношении к людям с другими взглядами, культурой, привычками. Педагогической целью толерантность считает А.М. Байбаков. Данная цель понимается через признание различных точек зрения, культурных отличий, избегания конкретности, универсализацию прав и свобод личности школьника, учитывая при этом гармоничное развитие учащегося в педагогической среде. Так толерантность предполагает уважение, понимание и принятие отличных от себя людей с одновременным позитивным отношением к ним. Педагогический процесс должен создать благоприятные условия для формирования толерантности.

Г.У. Солдатова разработала критерии толерантности к детям с ОсОП:

1. Критерий равноправия. Предполагает одинаковый доступ к образованию.
2. Критерий взаимоуважения всех членов детского коллектива по отношению друг к другу.
3. Критерий сотрудничества. В решении коллективных, учебно-воспитательных проблем.
4. Критерий позитивной лексики во всех сферах учебно-воспитательного процесса в школе.

Также толерантность в учебной среде младших школьников предполагает равноправие в общении и отсутствие избегания контактов по признаку состояния здоровья, отсутствие негативности в эмоциях от необходимости общения с инвалидами, активизация взаимопонимания с «особыми» детьми без чувства собственного превосходства.

Все вышеназванные определения толерантности важны и актуальны. Обобщив их можно выделить три основных элемента сущности толерантности: знаниевый элемент; элемент отношений; поведенческий элемент.

Также можно конкретизировать личностные позиции школьников в толерантных отношениях к детям с ОсОП. Такими позициями являются:

принятие иного ребенка; эмоционально-поведенческое выражение толерантности; равнодушие к непохожему на себя человеку; ложная толерантность.

В младшем школьном возрасте толерантность к детям с ОсОП должна формироваться как внутренняя установка и активная личностная позиция. Ребенок должен стремиться к осознанным действиям, направленным на гуманизацию межличностных отношений. При отсутствии желания помогать «особым» детям или равнодушном отношении к ним можно говорить о неготовности младшего школьника к толерантным взаимодействиям в группе.

Изучая толерантность младших школьников по отношению к детям с ОсОП, нельзя не рассмотреть противоположное понятие – «интолерантность». В работах А.А. Погодиной «толерантность» и «интолерантность» – это противоположные по сути понятия. Толерантность строится на совместной деятельности, принятии позиции, поступков, взглядов, состояния здоровья другого. В свою очередь интолерантность характеризуется нежеланием совместной деятельности, агрессией, ненавистью, непринятием позиции и взглядов другого. Говоря об интолерантности младших школьников необходимо добавить такие качества, как равнодушие и отсутствие интереса к ребенку с ОсОП в учебно-воспитательном процессе со стороны «обычных» учащихся. А.А. Погодина отдельно выделяет признаком толерантности младших школьников положительные речевые обороты в отношении детей с ОсОП, и отсутствие оскорблений, негативных обобщений, наличие эмпатийного общения и его позитивных форм. Также среди проявлений толерантности автор выделяет диалогические формы общения, опеку, сотрудничество. В противовес к этому, интолерантными проявлениями младшекласников являются: конфликтные отношения, индифферентность, запугивающие методы воздействия, бескомпромиссность [6].

Проанализировав научные источники, были выделены характерные черты толерантности младших школьников, применительно к детям с ОсОП:

- положительное отношение к «особому» ребенку;
- восприятие ребенка с ОсОП как равноценного себе;
- осознанное и добровольное подавление чувств неприятия к «иным» детям;
- настрой на диалогические формы общения с детьми, имеющими ОсОП;
- эмпатия;
- проявления доброжелательности во всех видах деятельности в учебно-воспитательном процессе;
- понимание равенства, прав всех учеников класса.

Л.С. Выготский считает, что младший школьник руководствуется сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения [7]. Именно в младшем школьном возрасте формируется самоконтроль и регуляция своего поведения. Ребенок учится владеть собой, преодолевать раздражительность, подавлять негативные эмоции. Это является показателем поведенческой составляющей толерантности. В младшем школьном возрасте дети особо восприимчивы к новым правилам и нормам, к духовно-культурным взаимодействиям, социальной ситуации развития в целом. Высокая восприимчивость стимулирует процесс воспитания толерантности, как нравственного качества личности младшего школьника.

В исследовании Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, Н.К. Бахаревой, В.А. Панина, О.А. Спициной выявляются компоненты толерантности учащихся. Обобщая наработки вышеназванных авторов, мы выделяем следующие компоненты толерантности: когнитивный; эмоционально-волевой; эмоционально-оценочный; поведенческий; мотивационно-ценностный. На основе выделенных компонентов, можно сформулировать критерии и показатели сформированности толерантности младших школьников к детям с ОсОП:

1. Компонент знаний. Определяется критериями наличия знаний о равных правах всех людей; способах взаимодействия и помощи лицам с ОсОП;

нравственных нормах взаимодействия с лицами с ОсОП; значимости доброжелательности, терпения, сопереживания.

2. Компонент отношений. Определяется показателями отношений, построенных на: эмпатии, как чувствительности, сопереживании, понимании внутреннего мира человека с ОсОП, умении слушать и способности к рефлексии; эмоциональной устойчивости, ценностных ориентациях на принятие себя и человека с ОсОП.

3. Поведенческий компонент. Характеризуется степенью овладения опытом толерантного поведения: способностью сопереживать человеку с ОсОП; готовностью и стремлением прийти на помощь; коммуникативной компетентностью, как способностью вести диалог; умением устанавливать межличностные контакты.

Обобщая изученные теоретические исследования по проблеме толерантности у младших школьников по отношению к детям с ОсОП, было выявлено, что толерантность – это нравственное качество личности учащегося, которое характеризуется принятием и уважением другого человека независимо от его состояния здоровья. Также присутствует готовность к совместной деятельности с «особым» ребенком и желание оказать помощь, не оскорбляя его достоинство.

#### **Список литературы:**

1. Бархота М.П. Мотивы толерантности или идея человеколюбия // Начальная школа. – 2015. – № 1. – С. 45-52.
2. Асмолов А. Г. Слово о толерантности // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2011. – 152 с.
3. Оконешникова А.П. Межэтническое восприятие людьми друг друга. – Пермь: Звезда. – 2009. – 406 с.
4. Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика. – М., 2003. – 334 с.
5. Петрицкий В.А. Толерантность – универсальный этический принцип [Текст] // Известия СП лесотехнической академии. – СПб., 1993. – С.139-151.



6. Погодина А.А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 2006. – 134 с.
7. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, 2016. – 512 с.

**Тушевская Элла Сергеевна,**  
аспирант кафедры музыковедения и  
инструментального исполнительства.  
*ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный  
университет имени Тараса Шевченко»,  
г. Луганск, Луганская Народная Республика.*

## **К ПРОБЛЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Проблема художественно-эстетического развития дошкольников получила свое новое отражение в контексте исследований, которые посвящены развитию дошкольников, актуальность которых стала очевидной на стыке столетий. Художественно-эстетическое развитие дошкольников рассматривается учеными как процесс целенаправленного влияния на ребенка, основной целью которого является развитие способности видеть красоту окружающего мира, а также формирование способностей к творчеству и искусству (работы Н.А. Ветлугиной, И.Е. Домогацкой, И.А. Лыковой, Е.М. Торшиловой и др.).

Отечественные ученые Н.А. Ветлугина, Е.А. Флерина под художественно-эстетическим развитием подразумевают определенный уровень индивидуального потенциала, который характеризуется содержательностью и целенаправленностью эмоционально-чувственных переживаний, а также полнотой духовного наслаждения, радостью человека от всех видов его жизнедеятельности [1, 312].

Процесс художественно-эстетического развития дошкольников носит социальный характер и состоит в том, что в современных условиях основная развивающая роль отводится искусству, так как именно через искусство происходит передача духовного опыта человечества, эмоционального отношения к жизни, способствующего восстановлению связей между поколениями. Важная роль художественно-эстетического развития состоит также в том, что оно направлено на создание и поддержку гармоничной личности дошкольника.

В своих исследованиях И.А. Лыкова отмечает, что картина мира дошкольника имеет быстро развивающийся характер и связана с обогащением жизненного опыта ребенка, расширением круга художественных образов, пересечением разных линий физического развития – художественно-эстетического, нравственного, интеллектуального, осуществляемого в процессе взаимодействия ребенка с другими детьми и взрослыми, и протекающего в форме увлекательной и содержательно-насыщенной деятельности [2, 22-23].

Понятие художественно-эстетического развития подразумевает овладение личностью различными видами художественной деятельности как средством формирования эстетического отношения к социуму, искусству, окружающему миру, природе. Художественно-эстетическое развитие дошкольников предполагает знакомство ребенка с красотой окружающего мира, искусством, это позволяет не только развивать мышление и чувства, но также же способствует развитию потребности в творчестве, развитию воображения и фантазии, позволяет накапливать творческий потенциал, которой в дальнейшем даст возможность ребенку решать множество задач и добиваться поставленных жизненных целей [1].

Таким образом, художественно-эстетическое развитие предполагает: создание предпосылок для ценностно-смыслового восприятия и переживание детьми произведений искусства (музыкального, изобразительного, словесного), мира природы; развитие эстетического отношения дошкольников к

окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие детьми различных видов искусства; сопереживание персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности дошкольников (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [3].

Среди форм организации художественно-эстетического развития детей мы можем назвать: игровую деятельность, которая является средством интеграции творческой деятельности ребёнка со всеми видами художественной деятельности; различные виды учебных занятий – обучение конструированию, аппликации, музыке, рисованию, лепке; выставки детских работ, которые показывают динамику художественно-эстетического развития и, одновременно, являющиеся мониторингом результатов образовательной работы; экскурсии как формы организации наблюдения детьми и изучения различных объектов в природных условиях или в музеях; разные виды детских праздников – фестивали, концерты, конкурсы, театральные тематические и литературные постановки и вечера, игры-развлечения, прогулки, музыкальные сказки [3].

В процессе художественно-эстетического развития высвобождается творческая энергия личности, так как творчество для ребенка является важной составляющей самопознания. Творческая деятельность дошкольника активизирует его эмоциональное и интеллектуальное развитие, а также позволяет приобретать опыт коллективного общения и взаимодействия.

#### **Список литературы:**

1. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1982. – 271 с.
2. Лыкова И.А. Проектирование образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Новые подходы в условиях введения ФГОС ДО. – М.: Цветной мир, 2014. – 136 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2013. – 32 с.

**Тювикова Татьяна Николаевна,**  
магистрант кафедры музыкального  
и художественного образования.  
*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)*  
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,*  
педагог дополнительного образования.  
*МБОУ СОШ № 22,*  
*г. Таганрог, Россия.*

### **МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

В современном нам мире мы всё чаще сталкиваемся с недопониманием между представителями разных культур. Сегодня человеку легче пересечь океан и попасть на другой континент, нежели найти общий язык с представителем другой религии, или национальности. Инструментом, призванным помочь людям преодолеть культурные барьеры, является образование. Оно, как непрерывный процесс, позволяет расширить кругозор и улучшить понимание окружающего мира. Вследствие этого в последние десятилетия мультикультурное образование стало одним из ведущих направлений современной педагогики.

В Российской Федерации, как в многонациональном государстве, особенно остро стоит вопрос взаимоотношений между представителями различных культур. Формирование уважительного отношения к представителям других народов и культур должно начинаться ещё в раннем возрасте. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС)

подчеркивает: «В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который предполагает: воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества» [7, 8].

Одним из путей решения проблемы воспитания личности, способной к восприятию и пониманию других культур, может являться внеурочная деятельность. Понятие внеурочной деятельности школьников объединяет все виды деятельности школьников, кроме учебной, в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации. ФГОС НОО и ФГОС ООО утверждают, что внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности в формах, отличных от урочной. Согласно ФГОС НОО, внеурочная деятельность школьников направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Величина образовательной нагрузки, реализуемой через внеурочную деятельность, определяется отдельно от учебного плана освоения основной образовательной программы и составляет не более 10 часов в неделю [7].

Рассмотрев понятие «внеурочная деятельность», обратимся к понятию «мультикультурный подход в образовании». Под мультикультурным образованием понимается образовательная стратегия, представляющая последовательные образовательные процессы (организация, реализация, результат), целью которых является решение образовательными средствами проблем, возникающих в обществе в ходе эволюции национальных государств и постколониальных миграционных процессов. Разработка учебных программ и организация учебного процесса, в рамках стратегии развития мультикультурного образования, ориентирована на преодоление культурного

отчуждения учащихся, признание и развитие основополагающих ценностей: прав человека, свободы, демократии, солидарности, плюрализма.

Мультикультурное образование представляет собой новейший образовательный институт идентичности современного человека, наиболее важными функциями которого являются: 1) создание новой образовательной среды как важного стабилизирующего фактора гражданского общества; 2) снижение межэтнической напряженности; 3) воспитание толерантности в отношениях между представителями различных культур. Особое значение придается одновременному изучению языков этнических меньшинств и доминирующей культуры. Отметим, что мультикультурное образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном сообществе, и на передачу этого наследия молодому поколению [1].

Каждое общеобразовательное учреждение самостоятельно выбирает направления реализации внеурочной деятельности, ориентируясь на пожелания участников образовательного процесса. Применение технологий драматизации и театрализации во внеурочной деятельности даёт возможность для многогранного развития личности. Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский отмечал несомненную пользу драматизации: «Во-первых, драма, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием; во-вторых, она ближе, чем всякий другой вид творчества, непосредственно связана с игрой, этим корнем всякого детского творчества, и поэтому наиболее синкретична, то есть содержит в себе элементы самых различных видов творчества. Особенностью данного приёма является его синкретичность, свидетельствующая о том, что такой вид деятельности достаточно сложен для детей, предполагая наличие некоторых исходных умений и навыков у учащихся в других творческих видах деятельности» [2, 25].

Вслед за Л.С. Выготским многие методисты называют драматизацию одним из самых трудных, но в тоже время и самых интересных приёмов.

Многие исследователи, такие как В.М. Букатов, А.П. Ершова, Л.М. Некрасова, Ю.И. Рубина, отмечают, что благотворное воздействие театрального искусства на личность может осуществляться несколькими, тесно переплетающимися между собой путями как по линии восприятия искусства, так и по линии воспитания созидательных навыков юных любителей театра [5, 9].

Современная педагогическая наука признаёт, что театр – один из самых доступных видов искусства для детей (как, впрочем, и взрослых, что доказывает советский опыт создания любительских театров), помогающий решить многие актуальные проблемы педагогики и психологии.

- развитие коммуникативных качеств личности;
- воспитание воли, развитие памяти, воображения, инициативности, фантазии, речи;
- нравственное воспитание;
- художественное воспитание и образование детей;
- формирование эстетического вкуса;
- создание положительного эмоционального настроения;
- решение конфликтных ситуаций через игру [8].

Организуя внеурочную театральную деятельность с включением в неё мультикультурного компонента, педагог решает несколько важных дидактических задач – расширяет кругозор школьника, развивает любознательность, формирует и закрепляет базовые представления учащегося об особенностях различных народов и религий.

Основной проблемой взаимодействия представителей различных народностей и вероисповеданий являются коммуникативные барьеры. Стереотипы и «зажимы», закрепившиеся в сознании человека в раннем

возрасте, во взрослой жизни являются препятствием в общении с представителями других культур.

Для достижения положительного результата при реализации мультикультурного подхода во внеурочной театральной деятельности, педагог должен правильно понимать и комбинировать три основных вида драматизации:

- *инсценизация* – деятельность, связанная с воссозданием текста художественного произведения;

- *импровизация* – деятельность, связанная с деятельностью учителя (педагогическая импровизация на тему урока), в которой, в ходе интегрированного урока, могут принимать участие и ученики, импровизация которых может быть – музыкальной, пластической, драматической или разговорной;

- *имитация* – это деятельность, направленная на воссоздание модели поведения в предлагаемых обстоятельствах [6, 11].

Театрализация (драматизация) подразделяется на следующие формы:

1. Ролевые игры (игра обучающего или развлекательного назначения, вид драматического действия, участники которого действуют в рамках выбранных ими ролей, руководствуясь характером своей роли и внутренней логикой среды действия);

2. Инсценировки малых форм (небольшие сказки и рассказы, части произведений, театрализованные стихи)

3. Инсценировка – спектакль (постановка драматического произведения литературной или литературно-музыкальной программы) [5, 12].

Компоненты различных культур можно внести и в простые упражнения актёрской «разминки», и в сценарий готовящейся постановки, и даже в импровизацию школьников на заданную тему.



Таким образом, реализуя концепт мультикультурного воспитания во внеурочной театральной деятельности школьников, педагог должен умело комбинировать и применять различные педагогические приёмы и технологии, обладать достаточно полным представлением о той культуре, к которой планирует приобщить школьников, поскольку у многих мировых и локальных культур есть множество параллелей и точек соприкосновения.

### Список литературы:

1. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychology.academic.ru/6793>
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2007. – 94 с.
3. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников / Д.В. Григорьев, Степанов П.В. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
4. Надолинская Т.В. Интегрированные технологии в современном музыкальном образовании: учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д: РГПУ, 2006.
5. Никитина А.Б. Театр, где играют дети. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 285 с.
6. Роготнева А.В., Щедова Т.Л., Кочедыкова Н.А. Театральная педагогика в начальной школе. Поурочные разработки: методическое пособие. – М.: ВЛАДОС, 2015.
7. Федеральный государственный стандарт ООО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938>
8. Фейгинов С.Р. Педагогическая драматизация образовательного пространства личности и индивидуальности подростка: монография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/>

**Фетисова Ольга Олеговна**  
магистрант кафедры музыкального  
и художественного образования.  
*Таганрогский институт им А.П. Чехова (филиал)*  
*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».*  
Учитель начальных классов.  
*МБОУ МОШ № 24,*  
*г. Таганрог, Россия.*

## **ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Вследствие того, что мир вокруг нас стремительно изменяется, полученные обучающимися школьные знания требуют постоянной коррекции. Повсеместно мы можем наблюдать лозунг: жизнь на уроке должна стать подлинной. Это означает, что школа должна вооружить детей теми компетенциями, которые пригодятся ребенку в постоянно меняющемся мире, научить ребенка самостоятельно ориентироваться в информационном пространстве.

Недостаточно передать обучающемуся начальной школы имеющийся у учителя багаж знаний, а важно научить ребенка «добывать» знания самостоятельно, то есть «научить учиться». Это умение все более востребовано обществом, ведь именно оно развивает личность обучающихся общекультурно, воспитывает познавательный интерес [7, 142].

Отталкиваясь от этого, Федеральным государственным образовательным стандартом НОО в качестве главных результатов определены не предметные и личностные, а метапредметные универсальные учебные действия. В связи с тем, что новый стандарт ориентирован на личностное развитие обучающихся, учитель не может реализовать его, не формируя универсальные учебные

действия, являющиеся психологической составляющей основополагающего ядра в образовании.

Как указано выше, среди основных видов универсальных учебных действий выделяют четыре блока:

- личностный;
- регулятивный;
- познавательный;
- коммуникативный.

Перечислим особенности метапредметных универсальных учебных действий, которые:

- «позволяют обучающимся организовывать свою учебно-познавательную деятельность, при помощи обобщенных способов действий;
- не имеют зависимости от определенного предметного содержания, носят характер всеобъемлемости;
- формируют у обучающихся способность справляться не только с практическими задачами (знать, что делать), но и с учебно-познавательными (знать, как делать);
- появляются благодаря интеграции имеющихся у обучающихся предметных действий;
- позволяют обучающимся действовать последовательно, четко, используя отработанный алгоритм» [5, 36].

Для формирования у младших школьников метапредметных универсальных учебных действий учитель может использовать различные технологии. Рассмотрим некоторые из них.

Проблемно-диалогическое обучение отличается тем, что в процессе использования данной технологии знания не даются в готовом виде, а обучающиеся «добывают» их самостоятельно в процессе исследовательской деятельности на уроке. Задача учителя заключается в том, что ему необходимо

натолкнуть детей на правильные мысли, дать верное направление деятельности младших школьников. На уроках с использованием проблемно-диалогического обучения активизируется мыслительная деятельность детей, формируются коммуникативные навыки, различные виды мышления и активизируются речевые процессы [8, 93].

Данная технология приучает детей отстаивать свою позицию, точку зрения. Обучающиеся все время проявляют инициативу, рискуют. Урок введения нового материала предполагает два этапа: постановка учебной проблемы и поиски ее решения. На этапе постановки проблемы формулируются тема урока и вопрос для исследования. На этапе поиска решения формулируется новое знание. Данная технология способствует формированию регулятивных универсальных учебных действий за счет обеспечения развития умения обучающихся решать имеющиеся проблемы. Вместе с этим формируются и другие универсальные учебные действия: при использовании диалога – коммуникативные, при необходимости добывать какую-либо информацию, приходиться к логическим выводам и подобное – познавательные [10, 37].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предусматривает такую технологию, как разноуровневое оценивание учебных и личностных успехов обучающихся. Данная технология развивает контрольно-оценочную самостоятельность обучающихся посредством изменения традиционной, привычной системы оценивания. Важно, чтобы школьники понимали, что оценивать, и кто должен производить оценку. В результате применения технологии разноуровневого оценивания на уроке у младших школьников формируются и развиваются такие действия, как умение самостоятельной оценки результатов собственных действий, самоконтроль, умение находить и верно исправлять свои ошибки, мотивация собственного успеха. Важным является то, что, создавая комфортную

обстановку путем избавления обучающихся от страха перед школьным оцениванием и контролем, учитель оберегает их психическое здоровье [1, 71].

Технология разноуровневого оценивания направлена на формирование в первую очередь регулятивных учебных действий путем обеспечения развития умения определять степень достижения результатов своей деятельности. Вместе с регулятивными формируются и коммуникативные универсальные учебные действия путем формирования умения отстаивать свою точку зрения, приводя аргументы, умения обосновать логически сделанные выводы. Данная технология воспитывает у обучающихся уважительное отношение к другим точкам зрения, к иным разрешениям спорных ситуаций, что способствует личностному росту и развитию младших школьников [1, 72].

Технология разноуровневого оценивания реализуется в новом Стандарте в перечне предметных учебно-методических комплексов, например, в УМК «Перспективная начальная школа», в тетрадях для диагностики сформированности метапредметных универсальных учебных действий, которые ведутся детьми с первого класса с помощью родителей, а затем с помощью школьного психолога, уже к третьему классу школьники должны вести данные тетради самостоятельно.

Очень используется в настоящее время технология продуктивного чтения. Она формирует у обучающихся умение понимать текст, овладев приемами его освоения до прочтения, во время прочтения и после прочтения. В процессе использования данной технологии, обучающиеся учатся маркировать по смыслу значимые фрагменты текста. Эта технология формирует коммуникативные универсальные учебные действия посредством обеспечения умения правильно трактовать прочитанную информацию, умения адекватно формулировать свою собственную позицию, правильно понимать собеседника и автора текста, умения увидеть событие, не исключая различные точки зрения [8, 84].

Важно в качестве технологии формирования метапредметных универсальных учебных действий у младших школьников использовать чередование работы обучающихся в малых группах, в парах и различных других групповых форм работы на уроке. Групповая работа на уроке является основой для формирования коммуникативных универсальных учебных, в перечень которых входит умение доносить свою позицию и точку зрения до окружающих, умение понимать и не отторгать другие точки зрения, умение договориться с собеседником и адекватно воспринять его позицию [4, 42].

Проектно-исследовательская деятельность обучающихся как технология формирования метапредметных универсальных учебных действий нацелена на достижение конечного единственно верного результата. Данная технология развивает познавательные учебные действия, такие, как умение найти необходимую в конкретной ситуации информацию, умение правильно работать со всевозможными словарями, справочниками, энциклопедиями, электронными носителями, умение грамотно отобрать и сопоставить полученную информацию [9, 63].

Действенной технологией формирования метапредметных результатов является проектная деятельность обучающихся. При работе над проектом, учитель должен наталкивать, давать правильное направление деятельности учащихся. Здесь задействована не только исследовательская деятельность младших школьников, но и творческая совместная и индивидуальная деятельность. Завершить работу над проектом должно создание презентации, которая является защитой проекта [4, 35].

Таким образом, учителю начальных классов важно сформировать у обучающихся прежде всего метапредметные универсальные учебные действия, которые включают в себя коммуникативные, познавательные, регулятивные универсальные учебные действия. Для того, чтобы сформировать метапредметные универсальные учебные действия у младших школьников,

необходимо использовать разнообразные технологии их формирования на уроке.

Все перечисленные технологии, так или иначе, формируют у младших школьников метапредметные универсальные учебные действия.

В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения важно не только передать обучающимся имеющиеся знания и опыт, но и научить их добывать необходимую информацию самостоятельно, уметь правильно ее применить при решении появляющихся познавательных и жизненных задач.

#### **Список литературы:**

1. Басынина Л.Н. Разноуровневое обучение в начальной школе // Начальная школа плюс до и после. – 2008. – № 11.
2. Белый В.И. О современных тенденциях в распространении методов проектного обучения // Школьные технологии. – 2010. – № 2.
3. Борзенков В.Л. Педагогическая игротехника. Методология. Теория. Практика. – М., 2000.
4. Громыко Г. Обучение в парах – и просто, и сложно // Директор школы. – 2010. – № 3.
5. Игнатъев В.И., Розанов Ф.И. Образование в информационную эпоху. // Философия образования. – 2008. – № 2.
6. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: рекомендации, проекты / авт.-сост. В.Ф. Феоктистова. – Волгоград: Учитель, 2011.
7. Карабанова О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2.
8. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / отв. ред. В.В. Сериков. – Волгоград, 2000.

9. Проектирование в начальной школе: от замысла к реализации: программа, занятия, проекты / авт.-сост. М.Ю. Шатилова. – Волгоград: Учитель, 2010.
10. Ягодко Л.И. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – №

**Хаустова Валентина Николаевна,**  
учитель начальных классов.  
**Полякова Марина Алексеевна,**  
учитель начальных классов.  
**Кошечкина Олеся Геннадьевна,**  
учитель музыки.  
*МАОУ «СПШ № 33»,  
г. Старый Оскол, Россия.*

### **МУЗЫКАЛЬНЫЕ ФОЛЬКЛОРНЫЕ ИГРЫ**

Изучение в школе произведений устного народного творчества является неотъемлемой частью изучения предмета «искусство». Русский фольклор очень разнообразен и представлен различными жанрами: потешками, прибаутками, песенками-закличками, загадками и фольклорными играми.

Игровые песни делятся на несколько категорий: в одних акцент делается на драматизацию, актерское мастерство («А мы просо сеяли, сеяли», «Каравай», «Как у бабушки Андрея», «Как на тоненький ледок», «На зеленом лугу», «Во саду ли, в огороде»), в других – на физическую активность, использование разнообразных упражнений («Дождик», «Как под наши ворота»), в третьих – на танцевальное начало, умение детей двигаться под музыку («Заинька», «В сыром бору тропинка», «Ходила младшенька по борочку»), Именно поэтому в очень часто такой игровой потенциал называют фольклорными музыкальными играми (или фольклорными играми под пение) либо песнями с элементами игры или хоровым исполнением с элементами пляски. В любом случае эти произведения характеризуют наличие небольшого



театрализованного представления, где часто соединяются словесно-поэтическое, танцевальное начало, а также средства музыкальной выразительности, ритмическая составляющая, строение фольклорного текста, простота напева песни, позволяющие соединить исполнить песню, используя движения и элементы театрализации.

При использовании на уроках фольклорных музыкальных игр необходимо опираться на законы народной педагогики. Существует целая система обучения данным играм.

1. Предлагая учащимся игру, учителю самому необходимо перевоплотиться в ребенка, чтобы проникнуться волшебством сказочного сюжета, стать заинтересованным и ярким участником игры, а не «наблюдателем со стороны или инструктором по соблюдению правил игры.

2. Показывая каждый раз игру, исполняя песню, фразу, стараемся внести в показ творческое начало, «пережить данный сюжет», предлагаем учащимся оригинальные варианты исполнения, активизируя фантазию детей, направляем музыкальный слух ребенка на нахождение правильной интонации, настроения, образа, исходя из жизненного опыта ребенка.

3. Необходимо учитывать, что, разучивая песню с «голоса» учителя, младшие школьники невольно стараются подражать ему, поэтому необходимо выявлять и поощрять тех детей, которые дополняют ее индивидуальной эмоциональной окраской, определяя для себя оригинальную линию исполнения, образ, интонацию.

4. Разучивая игровые песни, необходимо «проживать» содержание произведения в хореографических движениях. Если по сюжету песни необходимо усложнение танцевальных движений, таких как переход, пляска, то одна группа детей выполняет движения руками, а другая исполняет полный комплекс необходимых танцевальных движений [3, 62].

5. Педагог должен в основном хорошо знать стиль поведения каждого персонажа, при этом необходимо активизировать творческое начало

обучающихся, ставить определенные «актерские» задачи: «Что ты хочешь выразить в данной ситуации?» «Каков характер твоего персонажа?» «Как он будет себя вести в той или иной ситуации?».

6. Манера исполнения в игровых песнях, также, как и в русских народных исходит от естественного, речевого интонирования, выразительной речи, и главное средство выражения – это передача эмоций в сочетании с индивидуальностью исполнения.

7. Несомненно, в игровых песнях акцент делается на плясовые или хороводные движения. Здесь необходимо донести до исполнителей, что они должны обращать внимание на характер исполняемой пляски или хоровода. Мы разучиваем в этом случае движения в медленном темпе, постепенно его увеличивая. Также используются народные ударные инструменты, чтобы подчеркнуть ритмичность движений.

8. Самой трудной задачей является освоение чувства ритма. Сначала используем песенки речитативного характера, скороговорки или попевки с одним ярким образом, которые сопровождаем хождением по кругу, остановками на долгой длительности, приседаниями на сильную долю, подъемом – на слабую.

Под пение детей проводим игры, включающие в себя спокойные движения, невысокие прыжки. В таких играх действие развивается спокойно, так как при активных действиях затрудняется дыхание и детям становится трудно дышать и петь; зачастую, увлекаясь игрой, школьники просто забывают о том, что надо еще и петь. Если игра требует движения, то детей лучше поделить на две группы: одна группа вокализирует, другая принимает участие в инсценировке песни. Потом группы меняются ролями. Такие игры проводим без музыкального сопровождения [2, 58].

Песни для игры берутся с развернутым и понятным сюжетом и знакомыми персонажами, которых легко охарактеризовать, поэтому не каждая народная песня пригодна для игры. При разучивании таких песен движения

детям показывать необязательно, чтобы не вызвать слепого копирования. Лучше побеседовать с ребятами и подробно определить характер, действия персонажа, его сказочные или жизненные прообразы и, используя полученный материал передать образ в движении. Лишь при явном затруднении детей показываем движения самостоятельно.

В народных музыкальных играх с использованием пения и танцевальных движений чаще всего используются хороводные и плясовые песни. При разучивании таких игр учитель сначала опрашивает детей на знание национальных танцевальных движений; затем вспоминает эти движения с детьми, показывает, а затем вводит разучивание новых движений. Музыкальные фольклорные игры отражают различные стороны жизнедеятельности людей, такие как трудовая, семейно-бытовая. Поэтому при их работе над такими песнями необходимо давать дополнительные знания о жизни и быте русского народа в древности, чтобы детям была понятна суть игры; кроме того, в фольклорных музыкальных играх часто отражаются религиозные взгляды христиан, описываются старинные языческие обряды, что также требует дополнительного разъяснения; народные музыкальные игры, как и весь фольклор, отражают в себе менталитет русского народа, его традиции, о чем необходимо рассказать детям.

Из всего игрового материала педагог должен выбрать те произведения, которые способствуют возникновению интереса у детей к народному музыкальному творчеству. Действительно, эти произведения характеризуют наличие небольшого театрализованного представления, часто в них соединяются мелодия, словесно-поэтический текст, танцевальные движения. В народных игровых песнях отражается душа русского народа – открытая, веселая, жизнерадостная, светлая. Исполняя игровые песни, русские люди и отдыхали, и показывали, кто как танцует, кто как поет, и знакомились со своей родной музыкальной культурой. А люди других национальностей видели

красоту русской народной музыки и восхищались ею, проникались уважением к русскому народу [1, 32].

Предлагаем фрагмент использования народной игровой песни:

«Сейчас к нам в гости пришел еще один лесной зверек: «Пришла из лесу птичница, в рыжей шубке, кур посчитать». Кто это? Да, это лиса – рыжая плутовка. А пришла она к нам не просто так, она пришла к нам поиграть, кур посчитать. Сейчас мы будем играть в игру «Лиска-лиса». Выберем по считалке «лису», а остальные будут «курами».

Каким образом можно показать лису? Каким характером она обладает? С помощью каких движений можно показать лису?

Чтобы сыграть в игру «Лиска-лиса», нам нужно разучить песенку-припевку. Послушайте ее. Учитель исполняет песню, затем применяет многократное повторение для разучивания песни. Песня построена на одной музыкальной фразе, поэтому учится быстро. Следует обратить внимание на скандирующий характер исполнения, на четкое проговаривание слов.

У. В этой игре лиса коварная, хитрая. А в жизни она какая? Как мы к ней будем относиться?»

В современной школе мы с удовольствием исполняем русские народные игровые песни, разыгрываем их, потому что русский фольклор всегда будет актуальным и современным. Таких песен у нашего русского народа огромное количество, их необходимо изучать и использовать в работе с детьми.

#### **Список литературы:**

1. Рунова М.А. Формирование оптимальной двигательной активности // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 6. – С. 30-37.
2. Раз, два, три, четыре, пять, мы идем с тобой играть: Русский детский игровой фольклор: Кн. для учителя и учащихся / сост. М.Ю. Новицкая, Г.М. Науменко. М., 1995.

3. Тимофеева Е.А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста: пособ. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 79 с.

**Цыганкова Елена Александровна,**  
студентка.

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».*

**Бочкарева Ольга Васильевна,**

доктор педагогических наук, доцент.

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»,*

*г. Ярославль, Россия.*

## **РАЗВИТИЕ АРТИСТИЗМА ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОСТАНОВКИ МЮЗИКЛА**

Сложные задачи в области образования и воспитания молодежи ставит перед нашим обществом XXI век. Современная школа ориентирована в основном на развитие интеллектуальной сферы ребенка, а это, в свою очередь, приводит к недооценке художественно-эстетического развития. Интернет-зависимость современного школьника, рост потребительских настроений, стремление выставить каждый шаг своей жизни напоказ, лайкированный самопиар создают иллюзию занятости, приводят к истончению духовности. Эти факторы отрицательно влияют на развитие и саморазвитие личности, на процесс ее гармоничного формирования.

В системе дополнительного образования большое значение приобретает деятельность, направленная на выявление творческих способностей школьников, в том числе, и на развитие артистизма детей в процессе постановки мюзикла.

Интерес к данной проблеме позволил сформулировать *гипотезу исследования*. Процесс развития артистизма детей в процессе постановки мюзикла будет осуществляться эффективнее, если:

- 1) активизировать разные виды творческой деятельности ребенка: вокальной, речевой, танцевальной на основе использования синтетической природы мюзикла: музыки, пластики, драматизации, пантомимы и хореографии;
- 2) применять приемы импровизации, как возможного воплощения роли речевыми, вокальными, танцевальными средствами; игровые приемы, позволяющие ребенку «вжиться в образ»;
- 3) использовать разнообразные упражнения, направленные на развитие и проявление артистических способностей ребенка.

Проблеме артистизма, как искусству перевоплощения, выразительной передачи эмоциональной информации с помощью мимики и пантомимики, умению перевоплощаться в «другого», посвящали свои труды и теоретики, и практики. Играя на сцене, артист временно изменяет свою органику, пытаясь как бы стать другим человеком, но при этом он остается самим собой на глубинном уровне, на уровне глубинного личностного «я». Великий режиссер К.С. Станиславский в книге «Работа актёра над собой» выделяет три типа актерского подхода к роли: «переживание», «представление» и «ремесло». Под «переживанием» он понимал процесс актерского творчества, его направленность и характер, определенные всем строем художественной личности, предлагаемыми обстоятельствами роли и пьесы, сквозным действием и сверхзадачей. К.С. Станиславский требовал только одного: внутреннего оправдания всего того, что делает артист на сцене. Это и есть органическое творчество, «переживание» или «проживание», как чаще всего переосмысливают в последние годы термин К.С. Станиславского, подчеркивая действенный, а не статический момент важнейшего профессионального

понятия. Одним из коренных условий органического творчества К.С. Станиславский полагал воспитание в актере чувства правды [6].

Проблему артистизма в музыкальной деятельности рассматривала Л.С. Майковская [5]. В структуре артистизма она выделяет три основных компонента:

- психотехнический;
- эмоционально-смысловой;
- художественно-исполнительский (см. рис. 1).

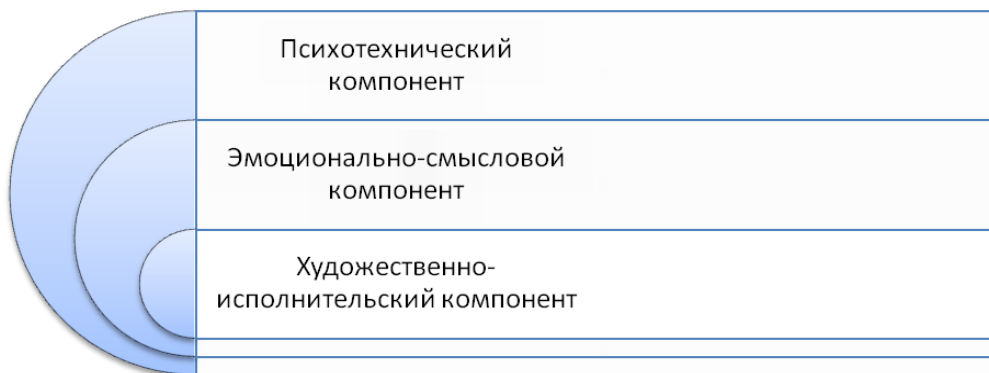


Рис.1. Структура артистизма

Вокальное сценическое искусство немыслимо без синтеза музыки, пластики, движения и танца, а эти сферы деятельности требуют от певца развитых артистических качеств. «Артист-музыкант должен обладать следующими качествами: психологической устойчивостью, умением распределять и переключать своё внимание, видеть себя со стороны, актуализировать воображение и включаться в импровизацию, взаимодействовать со слушателем, быть интересным для публики» [7, 128]. Обращенность к слушателям, к зрителям дает исполнителю заряд на выразительность, на эмоциональное вдохновение, на единение со зрителями. Синтез пластики и вокала в мюзикле основан на характерных выразительных ритмических, интонационных мотивах, которые отбираются из множества элементов, обогащаясь и организуясь по законам ритма, симметрии, гармонии.

Слово «мюзикл» происходит от англ. musical и определяется, иногда, как «театрально-сценический жанр», иногда, как «музыкально-сценическое произведение», но их объединяет синтетическая основа, сочетание музыки, драмы, хореографии, оперы, диалоги, сценического движения.

А.О. Гетманенко отмечает универсальную природу артиста мюзикла: «В силу того, что мюзикл сочетает в себе и музыку, танец, и драматическую игру, артист мюзикла – универсальный исполнитель» [4].

«Музыкальный театр, обеспечивающий интеграцию разных видов деятельности (литературно-сценической, музыкальной, хореографической, изобразительной), – как считает С.А. Гаврилова, – создает условия для индивидуальных проявлений, выбора сферы деятельности в искусстве детям, обучающимся музыке» [3].

Исследователь и автор мюзиклов В.В. Брейтбург связывает отечественный эстрадный мюзикл с бытованием массовых жанров, подчеркивая при этом демократичность, зрелищность, обращенность к зрителю: «Мюзикл – это часть шоу-бизнеса, жанр эстрадный, в значительной степени опирающийся на популярную музыку, которая стилистически меняется, находясь в соответствии с требованиями времени и спроса» [2].

В.В. Шулин раскрывает историю развития российского мюзикла в контексте развития жанра, сравнивает исторический путь становления мюзикла в европейских странах, в США и в нашей стране [8]. Он отмечает, что первые попытки создания будущего для российского мюзикла были сделаны И.О. Дунаевским в 30-е годы XX столетия, когда появились первые отечественные музыкальные кинокомедии Г. Александрова «Волга–Волга», «Веселые ребята», «Цирк» и др.

В 50-60-х гг. усилился интерес отечественных композиторов к жанру «мюзикл», так как появились успешные фильмы-мюзиклы за рубежом: «Звуки музыки» (К. Роджерс), «Ветсайнская история» (Л. Бернстайн), «Шербургские зонтики» (М. Легран) и др. А. Рыбников, Г. Гладков, М. Дунаевский, А.



Зацепин, А. Журбин и ряд других композиторов успешно сотрудничали с кино и театром. Это такие известные постановки как «Юнона и Авось», «Орфей и Эвридика», «Обыкновенное чудо», «Бременские музыканты», «Летучий корабль», «Мэри Поппинс, до свиданья!», «Красная шапочка», «Буратино» и многие другие. Наиболее интересные опыты постановок мюзиклов за рубежом сочетают в себе разные стили и направления: «Американец в Париже» Дж. Гершвин, «Хелло, Долли!» Дж. Хермон, «Скрипач на крыше» Дж. Бак, «Отверженные» К.М. Шенберг, «Призрак оперы» и «Кошки» Э.Л. Вебера, детские мюзиклы «Алладин», «Король Лев» и др.

Подготовка и проведение мюзикла – это долгая, кропотливая и сложная работа, требующая диалогической совместной деятельности взрослых, учителей, воспитателей, родителей и т.д. и, конечно же, детей. О.В. Бочкарева отмечает, что существует «прямая зависимость субъектности ученика, его лично-окрашенного творчества от субъектности, неповторимого личного творчества учителя [1, 161]. В сфере современного образования, как и во всей жизни нашего общества, происходят глубокие изменения, пересматриваются федеральные стандарты, формы и содержание процесса обучения, активно меняется характер взаимоотношений «учитель-ученик», внедряются в учебный процесс субъект-субъектные технологии обучения. Демократический стиль общения, исполнительский и педагогический опыт учителя музыки, организаторские способности, стремление выявить творческие способности учащихся – все эти факторы влияют на развитие артистизма детей в процессе постановки мюзикла. Не менее значимыми оказываются и умение педагога по преодолению затруднений, которые возникают в процессе постановки мюзикла с отдельными учащимися, его умение анализировать как положительный, так и отрицательный опыт постановки. Мастерство педагога, его опыт сценических выступлений, обладание даром выразительности и убедительности в воплощении художественного образа – эти качества и способности пробуждают интерес учащихся к музыкально-театральной

деятельности, развивают стремление быть убедительным в своей роли. В процессе репетиционной работы возможно применение проблемных ситуаций для более глубокого и осмысленного поиска выразительных средств воплощения художественного образа на основе активизации поисковой деятельности.

В процессе осуществления опытной работы по развитию артистизма детей в процессе постановки мюзикла мы использовали следующие упражнения:

- игровые задания на передачу эмоций: радости, злости, упрямства, горделивости и т.д. («Рассердись как...», «Улыбнись как...»), упражнения на выражение определенных эмоций героя сказки («Посмотри в зеркало, как Золушка, Кашей Бессмертный, Баба-Яга и др.);

- театральные партнерские этюды (на взаимодействие, общение): «Встреча Красной Шапочки и Серого волка», «Встреча Карлсона и Малыша», «Встреча Герды и Кая» и др.

- этюды – превращения с игровым эпизодом: «превратиться в чайник и продемонстрировать его кипение», «превратиться в осенний листок и показать, как его уносит ветер» и др.

- этюды – эпизоды – мини – зарисовки, нацеленные на активизацию воображения «Животные зоопарка», «Прогулка по лесу», «На море» и др.

Анализ результатов исследовательской работы свидетельствуют о том, что произошла позитивная динамика в развитии артистизма детей, большее их количество научилось выразительно декламировать, возросли показатели, определяющие интонационную выразительность произнесения текста. Большинство детей стали точно и интонационно выразительно произносить текст, речь их стала отличаться дикционной разборчивостью, устранились некоторые речевые дефекты, увеличилось количество детей, способных к импровизации в речевой деятельности. Произошли позитивные изменения и в исполнительской вокальной деятельности детей, интонация стала более точной

и выразительной, когда она сопровождалась сценической игрой, перевоплощением в образ. Увеличилось количество детей с точной звуковысотной и ритмической интонацией, большинство детей были способны донести характер персонажа, их пение обладало интонационной и смысловой образностью, они были способны к импровизации в вокальной деятельности. Положительную динамику в развитии артистизма детей мы наблюдали и в такой художественной деятельности как хореография. Дети стали более точно координировать свои движения, способны были выполнять и запоминать движения танца, обладали выразительной мимикой в процессе исполнения танца, способны были донести характер персонажа через пластику. Их танец и пластические движения стали обладать интонационной и смысловой образностью, увеличилось количество детей, способных к импровизации в танцевальной деятельности.

Таким образом, развитие артистизма детей в процессе постановки мюзикла происходило на основе активизации разнообразных видов творческой деятельности ребенка: вокальной, речевой, танцевальной, обеспечивающих свободу самовыражения. Доказало свою эффективность и применение приемов импровизации, как мгновенного воплощения роли средствами речи, мимики, вокала, пластики тела; игровых приемов, позволяющих ребенку «вжиться в образ»; использование разнообразных упражнений, направленных на развитие и проявление артистических способностей ребенка.

#### **Список литературы:**

1. Бочкарева О.В. Творчество как смысловая ценность дидактического диалога // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №8. – С. 158-166.
2. Брейтбург В.В. Отечественный эстрадный мюзикл в контексте бытования массовых жанров: к постановке проблемы // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. – №8 (94). – С. 108-111.

3. Гаврилова С.А. Музыкально-театральная деятельность как средство развития творческого потенциала учащихся и преподавателей школы искусств // Педагогические технологии формирования вариативной компетентности детей и взрослых в системе непрерывного образования: материалы V межд. науч.-практ. конф. / ред. Э.К. Никитина. – М.: Моск. гуман. педаг. ин-т, 2010. – С. 47-51.
4. Гетманенко А.О. Мир детского мюзикла как средство (способ) выявления и развития творческих способностей // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2015. – № 4. Ч.2. – С. 53-60.
5. Майковская Л.С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта: учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Музыка, 2006. – 111 с.
6. Станиславский, К.С. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 2. Работа актера над собой. Часть 1: Работа над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика. – М.: Искусство, 1989. – 416 с.
7. Тихомирова К.В. Развитие выразительности ребенка в творческой музыкально-сценической деятельности // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II межд. науч.-практ. конф., 20-21 апреля 2017 г. / под науч. ред. О.В.Бочкаревой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 127-130.
8. Шулин В.В. Российский мюзикл в контексте развития жанра [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/rossiyskiy-myuzikl-v-kontekste-razvitiya-zhanra> (дата обращения 9.01 2019)

**Четверикова Галина Михайловна,**

доцент.

*Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)*

*ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,*

*г. Таганрог, Россия.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ**

Одной из серьёзных проблем современной музыкальной педагогики является формирование высокохудожественного музыкального вкуса подрастающего поколения и, как следствие, гармоничное и всестороннее развитие личности. Умение слушать, анализировать и оценивать музыку позволяет накапливать опыт переживания и осознания ценных в художественном отношении интонаций музыки разных эпох, стилей и жанров, способствует формированию основ музыкального вкуса.

Данной проблеме в практике музыкального образования посвящены исследования таких учёных, как В.Н. Шацкая, А.В. Алешечкин, М.М. Бахтина, Л.В. Выготский, А. Дерягин, А.Т. Маклаков, М.К. Романова, Л.В. Школяр.

Обратившись к нормативным документам Министерства образования и науки РФ, а именно, к статье 66-й Закона «Об образовании», мы констатируем необходимость и важность формирования эстетического вкуса, развития склонностей, интересов обучающихся в школах и при подготовке специалистов в ВУЗах. «Начальное общее образование направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, положительной мотивации и умений в учебной деятельности» [3].

В настоящее время научно подтверждена сила классического музыкального наследия в воспитании у подрастающего поколения морально-нравственных, этических, интеллектуальных и духовных качеств. Однако, в настоящее время активно и масштабно развивается и другая сторона

музыкального искусства – современная музыка. В связи с появлением радио, телевидения, средств массовой информации, общедоступных музыкальных технических средств, смартфонов, интернета и социальных сетей, современная музыка прочно вошла в жизнь общества. Но далеко не все произведения современной музыки являются образцами подлинного музыкального искусства, и это не может не отразиться на уровне духовного и интеллектуального развития подрастающего поколения.

Воспитание музыкально грамотного слушателя и исполнителя должно содержать стилистически разнообразный музыкальный материал. Профессор Л.А. Баренбойм утверждал, что «без практического усвоения разных по стилю образцов музыкальной классики не понять и современной музыки. С другой же стороны, без знания современной музыки не найти и убедительной для современного восприятия трактовки музыкальной классики» [2, 204].

Тем не менее, внедрение современной музыки, влияющей на формирование музыкальной культуры школьников, а также, педагогические условия и методы формирования музыкального вкуса младших школьников средствами современного музыкального искусства, встречает определённое сопротивление, которое связано с недостаточной разработанностью данной проблемы, как в теоретическом, так и в методическом отношении.

В этой связи возникают противоречия между:

1) значимостью современного музыкального искусства в развитии музыкального вкуса младших школьников и отсутствием методических рекомендаций по восприятию современной музыкальной информации;

2) значительным объемом некачественной музыкальной информации, получаемой школьниками из различных источников и неадекватным восприятием школьниками ее эстетической значимости.

Анализ данных об особенностях младшего школьного возраста в психолого-педагогической литературе, показал, что данная возрастная категория имеет свои особенности развития, способствующие формированию

эстетического восприятия музыки и благодаря которым происходит постепенное формирование «музыкального вкуса» как части общей музыкальной культуры. Действительно, учитывая специфику познавательных процессов младших школьников, можно сделать вывод, что этот возраст наиболее благоприятен для развития эстетического восприятия музыки, так как дети этой возрастной категории эмоционально отзывчивы и непосредственны. У них наблюдается высокий уровень остроты слуха и зрения. Также у младших школьников ярко выражен образный характер мышления, что является нужным качеством для восприятия музыки и последовательного формирования музыкального вкуса.

В начальных классах проводятся уроки музыки в соответствии с принятой программой музыкального школьного образования. Но, несмотря на это, многие школьники так и не сумели сформировать необходимый уровень хорошего музыкального вкуса. Мы полагаем, что это связано с глобальным проникновением массовой современной музыкальной поп-культуры в жизнь современных детей, начиная с самого раннего возраста. Дело в том, что в повседневной жизни детей окружает музыка, которая не всегда является эталоном музыкального качества и мы понимаем, что ориентация только на классическую музыку не решит задачу формирования музыкального вкуса и музыкальной культуры ребёнка в целом.

В связи с этим мы предполагаем, что необходимо включать в программу по предмету «Музыка» для начальной школы изучение высокохудожественных образцов современной музыки различных направлений, соответствующих возрастным психофизиологическим особенностям младших школьников. Необходимо осуществлять подбор репертуара для восприятия и исполнения современной музыки, расширять поиск средств, приёмов и методов для формирования музыкального вкуса младших школьников не только посредством классической и народной музыки, но и средствами современного музыкального искусства.

Для формирования высокохудожественного музыкального вкуса нужно научить детей воспринимать музыку и составлять о ней соответствующие суждение и оценку вне зависимости от направления музыки.

Особенно тщательно следует подходить к выбору репертуара, соответствующего возрастным особенностям младших школьников и воспитывать музыкальный вкус исключительно на высокохудожественных его образцах. К ним можно отнести такие направления современной музыки, как, детская эстрадная песня и три её основные образно-жанровые сферы – героико-романтическая, лирическая и шуточно-игровая, а также, джазовая музыка.

Наиболее ярким и интересным средством современной музыки для формирования музыкальных вкусов школьника является мюзикл, т.к. сочетает в себе музыкальное, театральное и танцевальное искусства и ориентирован (помимо слухового) на зрительное восприятие.

Будущему педагогу-музыканту необходимо иметь профессиональную подготовку, предполагающую ориентацию на освоение музыки XX-XXI вв, т.к. в его практической деятельности должна присутствовать направленность на решение важной задачи понимания детьми языка современной музыки. Можно назвать причину, препятствующую освоению современной музыки, и она заключается в некой инерционности музыкального сознания будущих педагогов-музыкантов. Б. В. Асафьев пишет: «причиной инертного восприятия нового в музыке является консервативность слуха воспринимающей "общественной среды"» [1, 45].

В заключение необходимо отметить, что область современной музыки и её влияние на формирование музыкального вкуса младших школьников в настоящее время недостаточно изучена. Между тем, влияние современной музыки на формирование не только музыкального вкуса школьников, но и музыкальной культуры в целом, достаточно велико и требует контроля со



стороны школы. Научить ребёнка избирательно относиться к музыкальному репертуару, особенно, современному, понимать и любить художественно ценные его образцы – одна из главных задач педагога-музыканта.

#### **Список литературы:**

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Изд. 2-е. – М.: Музыка, Ленинградское отделение, 1971. – 373 с.
2. Баренбойм Л.О музыкально-педагогическом репертуаре // За полвека очерки статьи материалы. – Л.: Сов. композитор: Ленингр. отд-ние, 1989. – 365 с.
3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. – М.: Проспект, 2015. – 160.

**Юракова Элина Дмитриевна,**

учитель музыки.

*МБОУ «СОШ №14» имени А.М. Мамонова,*

*г. Старый Оскол.*

**Матушкина Лариса Владимировна,**

учитель музыки.

*МБОУ «Котовская ООШ»,*

*г. Старый Оскол, Россия.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**

На современном этапе развития нашего общества активизация человеческого фактора выступает как одно из условий дальнейшего общественного прогресса.

В связи с этим, ФГОС перед общеобразовательной школой ставит задачу в подготовке ответственного гражданина, способного самостоятельно

оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных качеств личности учащихся.

Проблему нравственности изучали античные философы Сократ, Платон, Аристотель, Сенека; гуманисты эпохи Возрождения Петрарка, Данте.

Особый интерес для нас представляют труды гуманистической этики и религиозной философии Н.А. Бердяева, Н. Кузанского, И.А. Ильина, Н.О. Лосского, В. Зеньковского, взгляды педагогов классиков Я.А. Коменского, Д. Локка, Ж-Ж Руссо, И. Песталоцци, И. Гербарта, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского на нравственное становление личности.

Подход к определению места и значимости нравственного воспитания в становлении личности заложили учения В.И. Вернадского, П.А. Флоренского, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.С. Соловьёва и др.

Необходимо учесть результаты исследований содержания, целей и форм нравственного воспитания школьников, которым посвятили свои труды учёные-исследователи Н.Е. Щуркова, М.Г. Яновская.

Символом добра, красоты, гармонии человеческих чувств, переживаний всегда служила музыка. Она становится неотъемлемой частью быта и оказывает огромное влияние на мысли, чувства, настроение человека. Благодаря особенностям как вида искусства, музыка играет особую роль в формировании нравственных качеств у учащихся.

Урок музыки – это не только основная форма учебного процесса, но и музыкальное духовное развитие школьников. Урок искусства, освоение духовного опыта человечества новым поколением. Музыка несет в себе духовное богатство и мудрость, моральные ценности и культуру и является одним из средств идейно-нравственного воспитания личности. Формирование нравственных качеств тесно связано со сферой чувств человека.

К нравственным качествам относятся такие ориентиры как:

- гуманизм – в его основе лежит доброжелательность и уважение к другому человеку, чувство доброты, доброжелательное отношение к окружающему миру;
- ответственность – готовность осознанно держать ответ за свои мысли и поступки;
- долг – осознание готовности к проявлению своих обязанностей перед обществом, государством, людьми и самим собой;
- совесть – как основа всей жизнедеятельности человека;
- чувство собственного достоинства – как нравственное самоутверждение на самоуважение и уважение к другому человеку;
- гражданственность – чувство любви к Родине, к отечеству, причастности к его судьбе.

Младший школьный возраст является благоприятным для формирования нравственных качеств. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования нравственности.

Процесс формирования названных качеств у учащихся НОО строится на принципе единства сознания и деятельности, исходя из которого формирование и развитие устойчивых свойств личности возможно при ее деятельном участии в этом процессе. Учебная деятельность, являясь в школьном возрасте ведущей, обеспечивает усвоение знаний в определенной системе, создает возможности для овладения учащимися приемами, способами решения различных умственных и нравственных задач.

С учащимися НОО наиболее успешно решается вопрос формирования нравственных качеств с применением на уроках музыки игровых технологий,

театрализации, музыкально-ритмической деятельности, игрового фольклора, драматизации. Игровые технологии активизируют учащихся к наиболее эффективной деятельности на уроке, тем самым получая определённый багаж навыков и умений в котором и протекает процесс формирования нравственных качеств.

Перечисленные технологии в начальной школе успешно реализуются на уроках музыки в разделах «Россия – Родина моя», «О России петь – что стремиться в храм», «Гори, гори ясно, чтобы не погасло!», «День полный событий».

Проводя целенаправленную работу в данном направлении, были разработаны: музыкально-дидактическая игра «Разноцветное настроение» метод реализации – слушание музыки, которая применялась в темах уроков для 1-го класса «Расскажи сказку», «Музыка осени», в темах для 2-го и 3-го класса «Звучащие картины».

Музыкально-ритмическая игра «Что такое хорошо и что такое плохо» метод реализации – игра на музыкальных инструментах проводилась на уроках музыки в темах для 1-3 классов «Музыкальные инструменты», «Разыграй мелодию», «Дом-который звучит».

В теме «Разыграй сказку» с учащимися 1-го класса рекомендуется проводить театрализованную музыкальную игру по мотивам русской народной сказки «Репка» – метод реализации драматизация, игра, пение, слушание. Цель данной игры воспитание трудолюбия, коллективизма, помощи окружающим.

В музыкально-дидактической игре «Утренняя почта» метод реализации пение и исследовательская деятельность, учащиеся работают в группах, узнают название песни сложив картинку из пазлов, объясняют о каких нравственных качествах поётся в песне, а затем исполняют её. Песни были подобраны на

воспитание таких нравственных качеств: дружбы, любви к близким, трудолюбия, любви к Родине, природе, толерантности.

Игра – эстафета «Добрые слова» метод реализации игра, слушание, разработана для учащихся третьего класса, используется в темах «Портрет в музыке», «В каждой интонации спрятан человек».

Таким образом, проводя целенаправленную работу и используя игровые технологии на уроках музыки можно успешно решать проблему по формированию нравственных качеств у учащихся начального общего образования.

Уровень нравственных качеств у учащихся рекомендуется проводить по методике Г.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович по следующим критериям: когнитивный компонент (изучение осознания детьми нравственных норм и представлений о нравственных качествах), эмоциональный компонент (изучение нравственных чувств ребенка, эмоционального отношения к моральным нормам) и поведенческий компонент (выявление нравственного поведения в ситуации морального выбора, нравственной направленности личности во взаимодействии со сверстниками).

Проводив работу в данном направлении позволяет учителю музыки в короткие сроки сформировать нравственные качества у учащихся на уроках музыки используя предлагаемые игровые технологии.

#### **Список литературы:**

1. Ахмешев Б.А. Профессиональная позиция учителя музыки как категория личности: Научные труды МПГУ им. Ленина. Серия: Гуманитарные науки. – М., 1995. – 195 с.
2. Щуркова И.Е. Воспитание детей в школе. – М.: Просвещение, 1987. – 213 с.

**Якименко Галина Михайловна,**  
музыкальный руководитель.  
МБДОУ «Детский сад № 100 «Рябинушка»,  
г. Таганрог, Россия.

## **ОЗДОРАВЛИВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ**

Тема здоровья в наше время становится одной из главных. Каждый родитель хочет видеть своего ребёнка физически развитым, здоровым, поэтому в системе образования проблема разработки и реализации современных технологий по охране и укреплению здоровья детей, формированию здорового образа жизни стала особо актуальной. Это явилось целью моей деятельности. Музыкально-оздоровительная работа в игровой форме считается новым направлением в музыкальном воспитании дошкольников. Наряду с образовательными и воспитательными задачами, я решаю ещё и оздоровительные, такие как:

1. Создание условий, обеспечивающих эмоциональное благополучие каждого ребенка;
2. Сохранение и укрепление физического и психического состояния здоровья;
3. Повышение адаптивных возможностей детского организма (активизация защитных свойств, устойчивость к заболеваниям).
4. Формирование правильной осанки, опорно-двигательного аппарата.

Современные дети испытывают "двигательный дефицит", мало двигаются, так как большую часть времени проводят сидя за столами, телевизорами, компьютерами. Это вызывает утомление определенных мышечных групп, что влечет за собой нарушение осанки, искривление позвоночника, развитие плоскостопия, задержку возрастного развития.

Недостаточно хорошо формируются основные физические качества, ловкость, координация движений, и поэтому необходимо удовлетворять потребность ребенка в движении. Я решила эту проблему в музыкальной деятельности, применив музыкальные игры в разных частях музыкального занятия: в начале, середине, конце, равномерно распределив эмоционально-психологическую нагрузку, мышечную усталость и поддерживая уровень интереса. Старалась игру начать подготовительными упражнениями, подготавливая тело ребёнка к действиям, разогревая мышцы.

Музыкально – ритмическая деятельность составляет примерно 40-50% от всех видов деятельности на занятии. По тому, как ребёнок ходит, бежит, прыгает, можно судить о его физическом развитии, умении координировать движения, эмоциональном настроении. Если у ребёнка плохо развиты основные движения, то ему труднее их выразить в своих танцах, играх: все они включают ходьбу, бег или прыжковые движения. Воспитанников развиваю посредством игр из сборника Г.И. Анисимовой [1]. Такие игры, как «Куклы», «Кобры», «Ёжики», «Аквариум», «Ожившие статуи», способствуют освоению определённых танцевально – игровых элементов, чёткой ритмичной передаче основных движений, помогающих ориентироваться в выполнении различных построений. Если расстройство внимания проявляется у воспитанников в двигательной расторможенности, а ещё импульсивно поведение, то тогда использую следующие игры: «Небо, воздух, земля», «За подснежниками», «Мотылёк», «Капельки», «Весёлые лягушки», «Сорока», «Змейка». Чем больше двигательный опыт ребёнка, тем больше уверенности он приобретает, тем шире его творчество. Кроме того, движения служат стимулом для созревания нервных связей. Музыкальные игры на развитие внимания, такие как: «Ветерок», «Поймай снежинку», «Птицы», «Сделай наоборот», «Пчела», «Моем руки» способствуют формированию: опорно-двигательного аппарата, правильной осанки, пластики, гибкости; умению двигаться согласованно с музыкой. В играх на развитие мышления из данного сборника, развиваются

интеллектуальные умения, необходимые в будущем для успешной учебной деятельности. Музыкальная деятельность развивает механизм слухового внимания: помогает ребёнку вслушиваться в музыкальную речь, сопоставлять и сравнивать музыкальные образы с явлениями окружающей жизни. В таких играх, как «По тропинке», «За малиной», «Весёлый колокольчик», «Вьюга», «Ручей», «Кот-сапожник» – целенаправленное взаимодействие голоса, мимики, жестов, движений, поз, предметных действий в передаче музыкальных образов игры способствуют развитию дошкольников и одновременно их оздоровлению. Привлекая воспитанников мотивацией игры, объясняю её содержание. Ставя проблему, придумываю какой-нибудь сюжет. Например, жил маленький Енотик-полосатик, он боялся всего на свете, и поэтому у него было мало друзей, ему было очень скучно. Как ему помочь? Используя игры –упражнения «Солнце, дождь и ветер», «Енотики», «Праздник –день рождения» ребята предлагают свои варианты игры. Тот, кто играет роль «солнца» подпрыгивает, хлопает в ладоши, выполняет плясовые танцевальные движения, у того кто «туча» тело напряжено, плечи приподняты на лице грусть недовольство, движения тяжёлые неповоротливые, а ребёнок-«ветер» раскачивается из стороны в сторону, на лице спокойствие, но услышав в музыке изменения в сторону динамики, изменением движения на более взволнованные. Остальные дети превращались в маленьких енотиков, используя характерные движения. Ночью, слушая колыбельную они спали, свернувшись клубочком, а утром, когда выходило солнышко танцевали: распрямляли свои лапки, распушивали свой хвостик, вытирали мордочку, и начинали стирать (имитировали движения стирки). Затем они встречали белочек, играли в игру «Ягоды, фрукты, грибы» и в заключении проводился танец «Поделись с другом». Закреплялся навык взаимодействия в парах, умение договариваться между собой и понимать друг друга. В таких играх как «Повтори ритм», «Будь внимательным», «Догони», добиваюсь точного выполнения движений, слежу за правильностью осанки. Игровая методика больше, чем другие средства воздействия, соответствует



потребностям растущего организма ребёнка, т. к. ставит серьёзную преграду на пути быстрого утомления детей. Если потребность в движении вовремя не заметить или проигнорировать, тогда усталость и утомление от однообразной деятельности проявится в плохом поведении воспитанников. Развивающие игры, помимо того, что они снимают нервно-психическое напряжение, ещё и помогают детям быстро устанавливать дружеские связи друг с другом, а это даёт определённый психотерапевтический эффект, позволяет лучше понять себя, способствует развитию и укреплению самооценки, способности более глубоко чувствовать и переживать. Дети, с которыми перед игрой проводились подготовительные упражнения, показали положительные результаты через две-четыре недели. Проанализировав мониторинг, выявлена динамика у проблемных детей. Она проявлялась в возникновении быстроты реакции, длительности внимания, запоминания и сохранения информации.

Таким образом, музыкальные движения являются одним из условий формирования здорового образа жизни, а оздоровительные занятия с использованием музыки дают потрясающий эффект.

#### **Список литературы:**

1. Анисимова Г.И. 100 музыкальных игр для развития дошкольников: старшая и подготовительная группы / Г.И. Анисимова. – Ярославль: Академия развития, 2007. – 96 с.
2. Ахутина Т.В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. – 2000. – т.7. – № 2. – С. 21-28.
3. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности. – М.: Ин-т психологии, 1997. – 325с.
4. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.

**Яненко Лариса Павловна,**  
кандидат педагогических наук, учитель музыки.  
*МОБУ лицей № 7, г. Таганрог, Россия.*

## **МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА**

На протяжении многих лет проблема формирования духовной культуры учащихся привлекала к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания – философии, педагогики, психологии, музыкальной педагогики. Одним из эффективных средств формирования духовной культуры школьников является музыкальное искусство, которое «воздействует на человека посредством осмысленных и особым образом организованных по высоте и во времени звуков» [4, 12]. Музыкальное искусство имеет огромное значение в духовно-нравственном воспитании подрастающего человека с начала развития цивилизаторского общества.

Многие философы античного мира, в том числе Пифагор, Платон, Сократ, Аристотель, Аристоксен указали на воспитательное воздействие музыки на человека. По мнению Аристотеля, музыка оказывает влияние на человеческую психику и этику, на моральные качества человека. Как и Платон, Аристотель проводит строгий отбор ладов и музыкальных инструментов, он делит лады на этические (действующие на моральные свойства человека), практические (вызывающие волю к действиям) и энтузиастические (приводящие в восторженное состояние) [1, 10].

Мысли о необходимости воздействия музыки на формирование личности занимали умы также выдающихся философов и педагогов в последующие века. Еще триста лет назад великий педагог Ян Амос Коменский утверждал, что «человека, если он должен стать человеком, необходимо формировать» [7, 12].

На русской почве идеи целенаправленного воспитания детей школьного возраста стали зарождаться в начале 18 века. Независимо от взглядов и предпочитаемых методов, большая часть педагогов, Н.И. Новиков, И.И. Бецкий, М.В. Ломоносов, считали, что музыкальному воспитанию принадлежит значительная часть в духовном формировании личности.

В дальнейшем этот интерес углублялся и рос в среде прогрессивной русской интеллигенции. Музыкальное воспитание связывалось с общими культурными и нравственными вопросами. Одним из первых в России предпринял практические шаги в деле музыкального просвещения и образования Владимир Федотович Одоевский – выдающийся русский музыкальный ученый и публицист, и общественный деятель. В.Ф. Одоевским были высказаны важнейшие мысли о роли окружающей среды, с первых лет жизни воздействующей на формирование ребенка: «Занимайтесь ребенком, или не занимайтесь, но с четырех лет он уже воспитывается, то сам с собой и всем окружающим: словами, которые вы произносите, не думая, что они им были замечены, вашими поступками, даже неодушевленными предметами, которые случайно находятся вокруг него. Все на него действует и оставляет неизгладимое впечатление в его душе – правильное это зависит от случая и обстоятельств, в которые ребенок поставлен» [6,15]. Это высказывание В.Ф. Одоевского можно в полной мере отнести к музыкальному развитию детей, которому В.Ф. Одоевский придавал чрезвычайно большое значение.

Среди наиболее видных и последовательных деятелей музыкального искусства в России конца 19 века можно назвать: В.Д. Корманова, Н.В. Маслова, К. Вербера, В.Н. Шацкую. В их работах подчеркивается общественное значение музыкального, духовно-нравственного воспитания, говорится о необходимости обязательного повсеместного и общедоступного музыкального образования, которое сможет выявить и развить скрытые таланты.

В педагогической науке духовно-нравственное воспитание школьников средствами музыкального искусства трактуется неоднозначно. В.В. Медушевский подчеркивает: «Искусство запечатлевает в себе дух жизни: высокое искусство – дух окрыленной жизни, низкое – дух жизни пошлой, злобной. Интонация искусства, главное его специфическое свойство, целостно вбирает в себя энергии, действующие в обществе и образующие атмосферу жизни. В душе человека энергии рассвобождаются – и придают ей тот или иной строй, духовный или антидуховный. Уроки искусства оказываются художеством над художеством: из светлых озарений искусства или из сгустков злобы, учитель лепит душу учащихся» [5, 11].

В наше время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества, музыкальное искусство решает задачи гуманизации образования школьников. Поэтому в современной школе духовно-нравственное воспитание должно стать приоритетным направлением становления личности.

Особая роль в духовно-нравственном воспитании ребенка принадлежит музыке. С этим искусством дети соприкасаются от рождения, а целенаправленное музыкальное воспитание они получают в детском саду, а в последующем и в школе. Музыкальное воспитание является одним из средств формирования личности ребенка.

Современный школьник бурно меняющегося мира совсем иной, чем был раньше. Он опережает своих предшественников в физическом развитии, но, увы, отстает в духовно-нравственном. К тому же новые условия современной жизни не способствуют духовному здоровью детей. Новые проблемы стоят перед массовым музыкальным воспитанием в связи с явлением, возникающим при помощи технических средств передачи музыки. Современный школьник имеет возможность изучать наследие мировой музыкальной культуры, сделать его своим духовным достоянием. Чем раньше ребенок получит возможность познакомиться с классической и народной музыкой, тем более успешным станет его духовно-нравственное развитие.

Целенаправленное духовное формирование личности начинается в младших классах образовательных учреждений. Музыкальное воспитание имеет большое значение для формирования полноценного духовного развития будущего человека. По мере накопления музыкального опыта у детей развивается эмоциональный отклик на произведения. Слушая народную и классическую музыку, ребенок осваивает бесценный культурный опыт поколений. В процессе знакомства с русским народным творчеством дети осознают и усваивают народную мелодию, переживания простого русского народа, восхищения природой.

Для работы с учащимися в произведения фольклора включаются доступные детям явления, выражаются разнообразные эмоции, используются различные средства музыкальной выразительности, ярко передающие образ произведений, влияющие на духовно-нравственное развитие. Это могут быть произведения П.И. Чайковского «Детский альбом», И.С. Баха «Страсти по Матфею», В.А. Моцарта «Лакримоза», Ф. Листа Фортепианный цикл «Рождественская елка», Ф. Шуберта «Stabat Mater», Колокольные церковные звоны, М. Мусоргского «Богатырские ворота», из «Фортепианной тетради», Р. Шумана «Хорал» из «Альбома для юношества» и т.д.

Дети в младшем школьном возрасте предпочитают классическую музыку, потому что в начальных классах на уроках звучит много музыкальной классики (Бетховен, Шуман, Чайковский, Прокофьев, Кабалевский и др.), сколько композиторов классиков внесли свой вклад в мировую копилку духовно-нравственного развития детей своими произведениями. П.И. Чайковский – «Детский альбом». Его произведения заставляют детей переживать все эмоции: «Болезнь куклы» – первая по-настоящему печальная пьеса в цикле. В трогательной мелодии слышатся как бы стоны, мольба.

Не представляется духовно-нравственное воспитание без слушания музыки, без того, чтобы уже в детские годы у человека не было любимых

мелодий таких как: «Песня жаворонка», «Подснежник» П.И. Чайковского, «Колыбельная» В. Моцарта, «Смелый наездник» Р. Шумана и т.д.

Все сказанное позволит сделать вывод о том, что из всех учебных предметов единственно по-настоящему воспитывающей духовно-нравственное начало является музыка, так как она развивает не только разум, но развивает и облагораживает чувства. Для правильной организации духовно-нравственного воспитания средствами музыки надо с самого начала ясно представить себе цели и возможности такого воспитания. Прежде всего, нужно постоянно заботиться об интересах всех детей, стремиться к тому, чтобы каждый получал полноценные музыкальные знания, направленные на духовно-нравственное развитие в процессе занятий в школе и после ее окончания. Поэтому школа не должна откладывать начало музыкальных занятий и обязана предоставить всем детям равные возможности для изучения музыки, которая обогатит их разум и душу.

Воспитательное значение искусства сегодня как никогда актуально. Важно понимание урока музыки в воспитании духовно-нравственной культуры учащихся как наиболее воздействующего на сферу нравственных, душевных переживаний. Ведь музыка всегда являлась самым важным средством привлечения к добру, красоте, человечности.

#### **Список литературы:**

1. Базиков А.С. Музыкальное образование в современной России. – Тамбов, 2002. – С.11.
2. Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / под ред. действ. чл. АПН Е.Н. Медынского. – М.; Л.: Академия пед. наук РСФСР, 1948.
3. Кошмина И.В., Алеев В.В. Духовная музыка: Россия и Запад / Программа для 1-4 кл. – М.: Просвещение, 1993. – С.4.
4. Лаптева Л.М. Музыка в школе – не только урок музыки // Музыка в школе. – 2006. – № 6. – С. 21.

5. Медушевский В.В. Духовно-нравственное воспитание средствами музыки // Преподаватель (Спецвыпуск «Музыкант-педагог»). – 2001. – С.12.
6. Одоевский В.Ф. Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей / сост. П.А. Лебедев. – М., 1987.
7. Фролкин В. Идеи музыкального воспитания Я.А. Коменского // Искусство в школе. – 1993. – № 1. – С. 54-57.

**Яркина Любовь Васильевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент.  
*ФГБОУ ВО «ВГПУ», г. Воронеж, Россия.*  
**Волокитина Дарья Александровна,**  
магистрант факультета искусств  
и художественного образования.  
*ФГБОУ ВО «ВГПУ», г. Воронеж, Россия.*

## **ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ**

Для полноценного культурно-экономического развития России требуется максимальное вовлечение потенциала культуры в процессы общественного прогресса. В связи с этим, возросла значимость образовательных организаций в повышении уровня культуры общества, в формировании культурного самосознания молодежи. Грамотное создание культурной среды школы способствует формированию культуры личности.

Понятие «среда» представляет собой межпредметную универсалию, которая является и основным педагогическим понятием. В педагогической науке данное понятие трактуется как совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью [1, 24].

Согласно В.А. Титову, понятие «среда» может рассматриваться в широком и узком смыслах.

Среда в широком смысле, влияющая на успешность и направленность социализации, включает в себя:

- климатические, природные условия, в которых растет ребенок;
- общественное устройство государства и условия, которые оно создает для развития детей;
- культуру и быт, традиции, обычаи народа.

В узком смысле среда – это непосредственное предметное окружение, которое помогает ребенку познавать социальный мир и существенно влияет на уровень его всестороннего развития.

Влияние среды на формирование личности постоянно на протяжении всей жизни человека. Среда может оказывать как негативное, так и позитивное влияние, то есть может сдерживать развитие, а может и активизировать его [1, 48].

В педагогической науке сложился средовой подход к образованию как совокупность взглядов на организацию образовательного процесса. О средовом подходе в образовании речь шла еще в прошлом столетии. К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, А.С. Макаренко, говорили о необходимости «учитывать и по мере возможности использовать среду в педагогическом процессе» [5, 5].

Изучение диссертационных исследований, связанных со средой, показало, что учёные выделяют различные её виды. Особое внимание уделяется «образовательной среде» и «культурной среде».

Под образовательной средой понимаются материальные, педагогические и психологические условия, в которых осуществляется обучение и воспитание [5, 5]. Образовательная среда исследуется на разных уровнях образования: в вузе, колледже, школе, вне учебных заведений (семья).

Согласно О.В. Пушкиной, к характерным признакам образовательной среды образовательных организаций относятся:

- открытость, предполагающая расширение образовательных потребностей обучающихся при взаимодействии с различными социальными институтами;



- интенсивность, подразумевающая насыщенность среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления в данной среде;
- обширность, требуемая для личностного выбора учащимися содержания и способа получения образования в соответствии со своими потребностями и целями;
- эмоциональность, дающая возможность регламентировать взаимоотношения между субъектами образовательной среды;
- осознанность, характеризующая степень активной включенности субъектов в образовательную среду школы;
- динамичность, определяющая качественные изменения в среде, направленные на самоопределение учащихся [4, 9].

В.А. Николаев указывает, что «наукой (не только педагогической) признана ведущая роль образовательной среды в становлении личности, где задается специфическая связь между человеком и элементами социокультурного наполнения той среды, в которую погружён человек» [3, 12].

В «образовательной среде» ребенок и сама «образовательная среда» должны находиться в диалогической взаимосвязи как равные субъекты. В такой взаимосвязи развиваются как ребенок, так и среда. Среда представляет возможности для становления личности. Для того чтобы осуществлялось развитие в результате использования возможностей среды ребенку требуется быть активно действующим субъектом [5, 11].

Образовательная среда может характеризоваться:

- по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная – кооперативная, гуманитарная – технократическая);
- по характеру отношений к социальному опыту и его передаче (традиционная – инновационная, национальная – универсальная);
- по степени активности (творческая – регламентированная);
- по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая – замкнутая).

В структуре образовательной среды можно выделить различные компоненты: материальные факторы образовательного процесса, межличностные отношения, устанавливаемые субъектами образования, и специально организованные психолого-педагогические условия для формирования и развития личности.

Основными структурными компонентами образовательной среды школы, согласно Г.А. Ковалеву, являются:

1) физическое окружение, включающее архитектуру и дизайн школьных помещений и школьных зданий;

2) человеческий фактор, предполагающий социальную плотность среди субъектов образовательного процесса, половозрастные особенности учащихся и учителей;

3) программа обучения, подразумевающая деятельностную структуру, стиль преподавания [5, 12].

Особенно большим потенциалом в развитии личности обладает «культурная среда», под которой понимается совокупность разнообразных условий, влияющих на культурное сознание социума и личностное становление человека, на развитие его культуры. Культурной средой школы определяются ценности, качество, уникальность образовательной и воспитательной среды образовательного учреждения.

Культурная среда образовательного учреждения включает в себя следующие условия, влияющие на процесс развития и саморазвития детей и взрослых в пространстве образовательного учреждения:

- базовые: наличие инноваций, традиций, поддержки и саморазвития;
- функционально-образующие: информационных, коммуникативных, интерактивных, духовно-нравственных;
- предметно-практических: материальных, символических, организационно-управленческих, психолого-педагогических [2, 50].

К субъектам культурной среды школы относят педагогов, родителей, учащихся, администрацию школы, которые находятся в постоянном взаимодействии.

Культурная среда образовательных учреждений специфична и определяется различными нормативными документами в сфере образования, основными из которых являются Закон РФ «Об образовании» и федеральные государственные стандарты разных уровней образования.

Соотношение понятий «культурная среда» и «образовательная среда» зависит от широкого или узкого значения понятия «культура». Если рассматривать культуру как совокупность всех достижений человечества, то понятие «культурная среда» включает в себя понятие «образовательная среда». Если же понятие «культура» трактовать как качество личности, её культурность, воспитанность, то соотношение данных понятий будет противоположное. При этом понятие «культурная среда» становится синонимом понятия «воспитательная среда».

В педагогических исследованиях в последнее время наряду с понятием «культурная среда» применяется понятие «культурное пространство». Анализируя понятия «культурное пространство» и «культурная среда», мы пришли к выводу о том, что данные понятия используют либо в качестве синонимов, либо в самостоятельном значении. При этом, пространство наделяется бытийной объективностью (самостоятельностью) по отношению к человеку, в отличие от среды, которая предполагает активное взаимодействие человека-субъекта с окружающей его действительностью.

Таким образом, культурная среда может быть определена как культурное пространство, с которым активно взаимодействует человек, как совокупность разнообразных условий, влияющих на культурное сознание социума и личностное становление человека. Такое понимание культурной среды способствует определению ценностей, качества, уникальности культурного пространства, создаваемого целенаправленно для развития личности.

**Список литературы:**

1. Дошкольная педагогика: конспект лекций / авт.-сост. В. А. Титов. – М.: Приор-издат, 2005. – 192 с.
2. Иванов А.В. Феномен культурной среды образовательной организации в освоении детьми духовных ценностей // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 198-205.
3. Николаев В.А. Организация школьной образовательной среды мыследеятельностного типа автореферат дис. ... канд. пед. наук (13.00.01). – Барнаул, 2016. – 24 с.
4. Пушкина О.В. Образовательная среда школы как основополагающее условие фасилитации профессионального самоопределения учащихся: автореферат дис. ... канд. пед. наук (13.00.01). – Томск, 2012. – 23 с.
5. Субботина Л.Г. Психологическая адаптация к условиям образовательной среды: учебное пособие. – Кемерово: Издательство: Кемеровский государственный университет, 2014. – 160 с.

**Сведения об авторах**  
**УЧАСТНИКИ III МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ**  
**КОНФЕРЕНЦИИ**  
**«МУЗЫКАЛЬНОЕ И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**  
**В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ»**

1. **Аббасов И.Б.**, доктор технических наук, профессор, зав. кафедрой инженерной графики и компьютерного дизайна, Инженерно-технологическая академия Южного федерального университета, **г. Ростов-на Дону, Россия.**
2. **Александрова Т.Н.**, доцент кафедры звукорежиссуры, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», звукорежиссер ООО «МТРК «Краснодар», **г. Краснодар, Россия.**
3. **Алексеева Л.Л.**, доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, Институт художественного образования и культурологи Российской академии образования, **г. Москва, Россия.**
4. **Бабенко Е.В.**, кандидат педагогических наук, доцент. ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», **г. Краснодар, Россия.**
5. **Баленко В.Ю.**, магистрант кафедры дизайна, Академия архитектуры и искусств Южного федерального университета, **г. Ростов-на-Дону, Россия.**
6. **Балина Т.Г.**, магистр художественного образования, заведующий учебной частью и художественным отделением филиала ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусства и культуры», **г. Камышин, Волгоградская область, Россия.**
7. **Бардакова И.А.**, студентка 4 курса специальности «Музыкально-инструментальное искусство», ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», **г. Луганск, Луганская Народная Республика.**
8. **Безниско О.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», **г. Краснодар, Россия.**

9. **Безус О.С.**, магистрант кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия, Учитель изобразительного искусства, МБОУ СОШ № 31, г. Новошахтинск, Россия.
10. **Бекмухамедов Б.М.**, доктор педагогических наук, профессор, член-корр. МАНПО, РАЕ, засл. деятель НиО РФ, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан.
11. **Бердник Т.О.**, кандидат философских наук, профессор, заведующая кафедрой «Дизайн», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, Россия.
12. **Богданова Т.С.**, кандидат педагогических наук, доцент, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь.
13. **Бондаренко А.С.**, магистрант кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия, Музыкальный руководитель, ГБУСОН РО «Азовский детский дом-интернат для умственно отсталых детей», г. Азов, Россия.
14. **Босых И.Б.**, доцент кафедры графического дизайна, ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», г. Екатеринбург, Россия.
15. **Бочкарева О.В.**, доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.
16. **Бреусова Т.А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественно-эстетического воспитания, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия.
17. **Бубен В.П.**, профессор, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь.

18. **Бурым С.А.**, учитель музыки, МБОУ «Школа № 65 с углубленным изучением английского языка», г. **Ростов-на-Дону, Россия.**
19. **Бычкова Н.В.**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории и методики преподавания искусства, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. **Минск, Республика Беларусь.**
20. **Ван Жунь**, магистрант, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. **Минск, Республика Беларусь.**
21. **Варданян В.А.**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой художественного образования, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. **Саранск, Россия, Республика Мордовия.**
22. **Васильев Д.Ю.**, магистрант кафедры музыкознания и инструментального исполнительства, ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. **Луганск, Луганская Народная Республика.**
23. **Вендина А.В.**, учитель музыки, МОУ СШ № 51, г. **Ярославль, Россия.**
24. **Вищаненко (Грошева) В.Г.**, преподаватель, МБУ ДО «Школа искусств», г. **Шахты, Россия.**
25. **Волегова Ю.Б.**, старший преподаватель кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. **Ярославль, Россия.**
26. **Волокитина Д.А.**, магистрант факультета искусств и художественного образования, ФГБОУ ВО «ВГПУ», г. **Воронеж, Россия.**
27. **Волченко В.В.**, старший преподаватель кафедры звукорежиссуры, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. **Краснодар, Россия.**
28. **Воробьева Н.А.**, магистрант кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. **Таганрог, Россия.**
29. **Гагарин А.А.**, преподаватель ПЦК «Инструменты народного оркестра», ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. **Таганрог, Россия.**

30. **Галкина И.А.**, преподаватель по классу флейты, МАУ ДО ДМШ № 8, г. Пермь, Россия.
31. **Голда Ю.Б.**, студент, Инженерно-технологическая академия ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия.
32. **Гончаренко С.Б.**, преподаватель кафедры языковой подготовки, ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия», г. Донецк, Донецкая Народная Республика.
33. **Горбулич Г.В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыковедения и инструментального исполнительства, ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, Луганская Народная Республика.
34. **Горбунова А.С.**, педагог дополнительного образования высшей квалификационной категории, МБУ ДО Центр развития творчества детей и юношества «Крылатый», г. Воронеж, Россия.
35. **Горушкина Л.А.**, заведующая теоретическим отделением, преподаватель теоретических дисциплин, МБУ ДО «ДМШ с. Вареновка», Неклиновский район Ростовской области, Россия.
36. **Грекова А.Р.**, доцент кафедры «Дизайн», Институт архитектуры и дизайна ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, Россия.
37. **Дедов С.В.**, магистрант, ФГБОУ ВО Московский государственный институт культуры», г. Москва, Россия.
38. **Джанаева М.П.**, магистрант факультета искусств и художественного образования, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Россия.
39. **Дорохович Н.А.**, аспирант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.
40. **Дробот О.Е.**, преподаватель, ГБУ ДО города Москвы «Детская школа искусств имени Милия Алексеевича Балакирева», г. Москва, Россия.
41. **Дудкина Н.**, магистрант 2 курса направления Вокальное искусство АНО ВО «Институт современного искусства», г. Москва, Россия.
42. **Дэн Шэнцзэ**, аспирант, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь.



43. **Дядченко М.С.**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. **Таганрог, Россия.**
44. **Евсюкова К.А.**, магистрант 2 курса факультета искусств и арт-педагогике, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. **Курск, Россия.**
45. **Едакина А.С.**, концертмейстер, ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского», г. **Челябинск, Россия.**
46. **Жукова К.М.**, музыкальный руководитель, МБ ДОУ ДС №43 «Колобок», г. **Белая Калитва, Россия.**
47. **Жученко Е.П.**, магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», учитель начальных классов, МОБУ Лицей № 7, г. **Таганрог, Россия.**
48. **Заинчковская М.В.**, студент, Инженерно-технологическая академия ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. **Ростов-на-Дону, Россия.**
49. **Зайцева Е.Н.**, старший преподаватель, ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт», г. **Донецк, Донецкая Народная Республика.**
50. **Зенина Т.А.**, магистрант кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. **Таганрог, Россия**, Преподаватель фортепиано, концертмейстер, МБУ ДО «Детская музыкальная школа им. П.И. Чайковского», г. **Ростов-на-Дону, Россия.**
51. **Иванова М.В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-педагогического образования, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. **Минск, Республика Беларусь.**
52. **Иванова Т.В.**, учитель теоретических дисциплин, Государственное образовательное учреждение «Детская школа искусств», г. **Быхов, Республика Беларусь.**
53. **Ивашина У.А.**, студентка 4 курса, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. **Таганрог, Россия.**

54. **Ильина Ю.В.**, аспирант, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. **Краснодар, Россия.**
55. **Каминская Е.А.**, доктор культурологии, доцент, проректор по учебно-методической работе, профессор кафедры режиссуры театрализованных представлений и праздников АНО ВО «Институт современного искусства», профессор кафедры оркестрового дирижирования ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», г. **Москва, Россия.**
56. **Караманова М.Л.**, кандидат искусствоведения, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», звукорежиссер ООО «МТРК «Краснодар», г. **Краснодар, Россия.**
57. **Карнаухов Н.В.**, заслуженный работник культуры РФ, доцент, директор, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. **Таганрог, Россия.**
58. **Карнаухова Т.И.**, 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.**
59. **Качан И.В.**, старший преподаватель кафедры «Дизайн», Институт архитектуры и дизайна ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. **Красноярск, Россия.**
60. **Киба М.П.**, кандидат архитектуры, доцент, ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», г. **Сочи, Россия.**
61. **Киба О.В.**, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», г. **Сочи, Россия.**
62. **Кнышова Г.А.**, директор, преподаватель фортепиано, МБУ ДО «Детская музыкальная школа» Зерноградского района, г. **Зерноград, Ростовская область, Россия.**
63. **Кобозева И.С.**, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г. **Саранск, Республика Мордовия.**
64. **Коврик О.А.**, кандидат искусствоведения, доцент, заведующий кафедрой художественно-педагогического образования, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. **Минск, Республика Беларусь.**

65. **Кононенко Л.Ю.**, магистрант 1-го курса, ФГБОУ ВО ДГТУ, **г. Ростов-на-Дону, Россия.**
66. **Коночкина О.И.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии, экранных искусств и телевидения, ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», **г. Луганск, Луганская Народная Республика.**
67. **Корепанова О.А.**, студентка 3 курса музыкально-педагогического отделения, ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры», **г. Пермь, Россия.**
68. **Королева Т.П.**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики преподавания искусства, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», **г. Минск, Республика Беларусь.**
69. **Корсак О.В.**, кандидат филологических наук, доцент, Негосударственное учреждение образования «Международный гуманитарно-экономический институт», **г. Минск, Беларусь.**
70. **Косилкин М.Ю.**, и.о. доцента кафедры оперной подготовки, ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**
71. **Косырева В.И.**, педагог дополнительного образования МАУ ДО «Детская школа искусств», ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры», **г. Пермь, Россия.**
72. **Кочекон В.Ф.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Музыкальное образование», ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», **г. Челябинск, Россия.**
73. **Кошечкина О.Г.**, учитель музыки, МАОУ «Средняя политехническая школа № 33», **г. Старый Оскол, Россия.**
74. **Кошечкина Е.В.**, старший преподаватель кафедры народного пения, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры», **г. Орел, Россия.**
75. **Кравцова В.В.**, преподаватель хорового народного пения, МБУ ДО «Детская школа искусств» станицы Октябрьской, **Крыловской район, Краснодарский край, Россия.**

76. **Красильников И.М.**, доктор педагогических наук, доцент, ФГБ НУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. **Москва, Россия.**
77. **Красновская Н.В.**, член Союза художников РФ, старший преподаватель, Инженерно-технологическая академия ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. **Ростов-на-Дону, Россия.**
78. **Кузнецова К.В.**, студентка, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. **Ярославль, Россия.**
79. **Кузьмина Т.А.**, преподаватель, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. **Таганрог, Россия.**
80. **Лабинцева Л.П.**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой музыкознания и инструментального исполнительства, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» г. **Луганск, Луганская Народная Республика.**
81. **Лащева Е.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. **Краснодар, Россия.**
82. **Ли В.Г.**, доктор технических наук, доцент, Инженерно-технологическая академия ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», г. **Ростов-на-Дону, Россия.**
83. **Лимарева А.А.**, ведущий библиотекарь сектора информационной поддержки образования, МБУК РО Ростовская-на-Дону городская централизованная библиотечная система «Центральная городская детская библиотека имени В.И. Ленина», г. **Ростов-на-Дону, Россия.**
84. **Литвинова Т.А.**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории музыки, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова», г. **Санкт-Петербург, Россия.**
85. **Ломако В.А.**, преподаватель художественного отделения филиала ГОБУК ВО «Волгоградский государственный институт искусства и культуры» в г. **Камышин, Россия.**
86. **Лунева И.В.**, магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. **Таганрог, Россия**, учитель

- музыки, музыкальный руководитель, ЧОУ «Прогимназия 63» ОАО «РЖД», г. Батайск, Ростовская область, Россия.
87. **Лупандина Е.А.**, старший преподаватель кафедры художественно-эстетического воспитания, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. **Оренбург, Россия.**
88. **Лыгина Е.В.**, аспирант, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. **Краснодар, Россия.**
89. **Мазурина Н.Г.**, кандидат филологических наук, доцент литературоведения. Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. **Минск, Республика Беларусь.**
90. **Матушкина Л.В.**, учитель музыки, МБОУ «Котовская ООШ», г. **Старый Оскол, Россия.**
91. **Мацевская С.В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-педагогического образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. **Минск, Беларусь.**
92. **Мех А.В.**, студентка кафедры ИГиКД, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. **Таганрог, Россия.**
93. **Минасян Н.Г.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального педагогического образования, ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт», г. **Донецк, Донецкая Народная Республика**, директор, учитель мировой художественной культуры и музыкального искусства, МОУ «Новоамвросиевская школа», **Амвросиевский район, Донецкая Народная Республика.**
94. **Михайлова О.С.**, кандидат искусствоведения, старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. **Барнаул, Россия.**
95. **Монова А.П.**, методист, преподаватель музыкально-теоретических дисциплин, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. **Таганрог, Россия.**
96. **Мурадян Г.В.**, Заслуженный деятель Всероссийского музыкального общества, доцент кафедры эстрадно-джазовой музыки, декан историко-теоретико-композиторского факультета и факультета сольного пения и дирижирования, ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», г. **Ростов-на-Дону, Россия.**

97. **Надлер С.В.**, кандидат искусствоведения, преподаватель, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. **Таганрог, Россия.**
98. **Надолинская Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. **Таганрог, Россия.**
99. **Нижникова А.Б.**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой музыкально-педагогического образования, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. **Минск, Республика Беларусь.**
100. **Оджиано Т.А.**, преподаватель, Русская ассоциация «Терем», г. **Падуя, Италия.**
101. **Осадчая М.А.**, заведующая струнным отделением, МБУ ДО Аксайского района «Детская школа искусств», г. **Аксай, Ростовская область, Россия.**
102. **Остенный В.В.**, старший преподаватель, ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт», г. **Донецк, Донецкая Народная Республика.**
103. **Паршина И.О.**, студентка 3 курса факультета педагогического и художественного образования, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. **Саранск, Республика Мордовия.**
104. **Паршина Л.Г.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. **Саранск, Республика Мордовия.**
105. **Пепик О.Г.**, старший преподаватель, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. **Минск, Республика Беларусь.**
106. **Перова Е.В.**, студентка 4 курса профиля подготовки «Музыковедение» ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. **Краснодар, Россия.**
107. **Пестерева З.М.**, профессор, ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», г. **Екатеринбург, Россия.**

108. **Петрова Т.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель, ГБПОУ «Педагогический колледж им. Н.К. Калугина», г. **Оренбург, Россия.**
109. **Петченко А.Ф.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкознания и инструментального исполнительства, Институт культуры и искусств ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. **Луганск, Луганская Народная Республика.**
110. **Петченко Л.В.**, старший преподаватель кафедры пения и дирижирования, Институт культуры и искусств ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. **Луганск, Луганская Народная Республика.**
111. **Пиджоян К.В.**, председатель цикловой комиссии отделения духовых и ударных инструментов, ГОБПОУ «Елецкий государственный колледж искусств им. Т.Н.Хренникова», г. **Елец, Россия.**
112. **Пирязева Е.Н.**, кандидат искусствоведения, главный специалист по методической работе, ФГБ НУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. **Москва, Россия.**
113. **Подковырова М.В.**, аспирант, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Педагог по актерскому мастерству, Театр для детей «Домик Фанни Белл», г. **Москва, Россия.**
114. **Политанская О.И.**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-педагогического образования, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. **Минск, Республика Беларусь.**
115. **Полякова М.А.**, учитель начальных классов, МАОУ «Средняя политехническая школа №33», г. **Старый Оскол, Россия.**
116. **Помазкин А.Т.**, преподаватель ПЦК «Инструменты народного оркестра», ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. **Таганрог, Россия.**
117. **Пономарева Е.В.**, старший преподаватель кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. **Таганрог, Россия.**
118. **Родин В.А.**, профессор, Почетный 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.**

119. **Россинская С.А.**, доцент, ГБУ РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**
120. **Рудзик М.Ф.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального искусства и образования, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», **г. Курск, Россия.**
121. **Рыбалко Е.А.**, преподаватель, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», **г. Луганск, Луганская Народная Республика.**
122. **Рыкова А.В.**, магистрантка 1 курса факультета искусств и арт-педагогике ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», **г. Курск, Россия.**
123. **Сазоненко Е.А.**, магистрант кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**
124. **Салейчук Э.А.**, магистр искусствоведения, преподаватель музыкально-исторических дисциплин, Учреждение образования «Брестский государственный музыкальный колледж им. Г. Ширмы», **г. Брест, Беларусь.**
125. **Самохина Н.Н.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкознания и инструментального исполнительства, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», **г. Луганск, Луганская Народная Республика.**
126. **Саяпина Л.Ю.**, старший преподаватель, ФГБОУ ВО ДГТУ, **г. Ростов-на-Дону, Россия.**
127. **Семеняк К.И.**, магистрант кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**
128. **Сергиенко Р.И.**, доктор искусствоведения, профессор кафедры теории музыки, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», **г. Минск, Беларусь.**



129. **Сернова Т.В.**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-педагогического образования, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. **Минск, Беларусь.**
130. **Сибирцева Л.Д.**, специалист высшей категории, преподаватель музыкально-теоретических дисциплин, Музыкальная школа № 1 имени Н. Леонтовича, г. **Донецк, Донецкая Народная Республика.**
131. **Склемина Е.Д.**, магистрант кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. **Таганрог, Россия.**
132. **Скуйбеда А.В.**, магистрант факультета музыкального искусства эстрады, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры», г. **Санкт-Петербург, Россия.**
133. **Слота Н.В.**, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой музыкального педагогического образования, ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт», г. **Донецк, Донецкая Народная Республика.**
134. **Сметанина В.В.**, магистрант ФГБОУЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. **Ярославль, Россия.**
135. **Смолин Ю.А.**, старший преподаватель кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. **Таганрог, Россия.**
136. **Смолина Т.В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. **Таганрог, Россия.**
137. **Соболевская Д.М.**, магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», учитель изобразительного искусства и технологии, МБОУ Вареновская СОШ, **Неклиновский район, Ростовская область, Россия.**
138. **Тараева Г.Р.**, доктор искусствоведения, профессор кафедры теории музыки и композиции, ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», г. **Ростов-на-Дону, Россия.**
139. **Теплова Н.В.**, ассистент, зав. кабинетом кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания, ФГБОУ ВО «Ярославский

государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»,  
**г. Ярославль, Россия.**

140. **Томчук С.А.**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», **г. Ярославль, Россия.**
141. **Топилина И.И.**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**
142. **Топилина Н.В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**
143. **Тушевская Э.С.**, аспирант кафедры музыковедения и инструментального исполнительства, ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», **г. Луганск, Луганская Народная Республика.**
144. **Тювикова Т.Н.**, магистрант кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия**, педагог дополнительного образования, МБОУ СОШ № 22, **г. Таганрог, Россия.**
145. **Фалетрова О.М.**, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», **г. Ярославль, Россия.**
146. **Федорищева С.П.**, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института культуры и искусств, ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», **г. Луганск, Луганская Народная Республика.**
147. **Фетисова О.О.**, магистрант кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**
148. **Хамзина О.В.**, преподаватель высшей квалификационной категории по классу флейты, МБУ ДО г. Рыбинска «Детская музыкальная школа №3», **г. Рыбинск, Ярославская область, Россия.**
149. **Ханжов Ю.Г.**, профессор кафедры музыкальных инструментов и сольного пения, Институт культуры и искусств ФГБОУ ВО

«Дагестанский государственный педагогический университет»,  
г. Махачкала, Дагестан.

150. **Хаустова В.Н.**, учитель начальных классов, МАОУ «Средняя политехническая школа №33», г. Старый Оскол, Россия.
151. **Ходосевич С.Н.**, преподаватель кафедры Фортепиано, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар, Россия.
152. **Хурматуллина Р.К.**, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Республика Татарстан.
153. **Цзиньхуэй Ли**, магистрант, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь-Китай.
154. **Цыганкова Е.А.**, студентка, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.
155. **Чень Н.Р.**, учитель музыки МБОУ «СОШ №5», г. Щигры Курской области, магистрант 2 курса факультета искусств и арт-педагогике, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, Россия.
156. **Чернявская И.Ф.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-педагогического образования, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь.
157. **Черняк В.А.**, кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-педагогического образования, учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Беларусь.
158. **Четверикова Г.М.**, доцент кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия.
159. **Чжай Сюецзюнь**, аспирант кафедры музыкально-педагогического образования, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь.

160. **Чинякова Н.И.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.
161. **Шак Т.Ф.**, доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой музыковедения, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар, Россия.
162. **Шестакова Е.А.**, музыкальный руководитель, МБДОУ д/с № 92, г. Таганрог, Россия.
163. **Ши Мэнюй**, аспирант кафедры музыкально-педагогического образования, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь.
164. **Шиндаулова Р.Б.**, доктор философских наук, кандидат педагогических наук РК и РФ, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Казахская национальная консерватория им. Курмангазы, г. Алматы, Республика Казахстан.
165. **Юракова Э.Д.**, учитель музыки, МБОУ «СОШ №14» имени А.М. Мамонова, г. Старый Оскол.
166. **Якименко Г.М.**, музыкальный руководитель, МБДОУ «Детский сад № 100 «Рябинушка», г. Таганрог, Россия.
167. **Яненко Л.П.**, кандидат педагогических наук, учитель музыки, МОБУ Лицей № 7, г. Таганрог, Россия.
168. **Яркина Л.В.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры хорового дирижирования и вокала, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Россия.
169. **Ячина Н.П.**, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Республика Татарстан.

Научное издание

# **Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации**

Материалы  
III Международной научно-практической конференции

12 апреля 2019 года

*Ответственный редактор  
кандидат педагогических наук, профессор Т.И. Карнаухова*

Электронное издание