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

Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации

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

Таганрог, 20 апреля 2018 года

Таганрог
2018

УДК 378
ББК 74
Т 33
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. – 645 с.

Электронное издание
ISBN 978-5-7972-2474-7

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

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

В сборнике публикуются научные статьи и материалы, представленные на II 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, 2018
© Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)», 2018

ДОРОГИЕ ДРУЗЬЯ!

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

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

Организаторам конференции удалось привлечь представительный состав известных ученых в области педагогики искусства. Участниками конференции стали более 160 научных деятелей, педагогов, руководителей образовательных организаций, учителей, работников дополнительного образования, аспирантов, магистрантов. На конференцию представлены 126 статей авторами из восьми стран мира (России, США, Китая, Белоруссии, Казахстана, Луганской народной Республики, Донецкой Народной Республики, Украины,) и 38 субъектов Российской Федерации. Из них 24 доктора наук, профессора, 49 кандидатов наук, доцентов. Конференция собрала участников из 68 учебных заведений, среди которых 42 высших учебных заведения.

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

Секция 1. Теория и практика музыкального образования в условиях современной высшей школы 12

Бычкова Н.В., Карнаухова Т.И. Теоретические аспекты интерпретации музыкального образа 12

Бычкова Н.В., Цзиньхуэй Ли. Особенности исполнительской интерпретации фортепианных произведений Шопена 16

Гафиятуллина Л.А. О проблемах дирижерско-хорового образования и новых формах хорового исполнительства..... 19

Душный А.И., Боженский А.В. Приоритетные сегменты вокальной педагогики в научных исследованиях современности 23

Дядченко М.С. Современные подходы к изучению инструментальной музыки (на примере симфонического творчества Г. Малера) 30

Еникеева А.Р. Изучение особенностей возрождения и развития татарской традиционной культуры как важнейший аспект теории и практики современного художественного образования 33

Кобозева И.С. Межкультурная направленность и поликультурный характер современного музыкального образования..... 42

Косилкин М.Ю. Хореографические фантазии «Кармен» Ж. Бизе 47

Корсак О.В. Определяющая роль музыки в спортивных танцах 51

Крылова К.А. Система обучения сольному пению в консерватории Prayner Konservatorium Des Herrn Mag. Josef Schmid (Вена) 56

Кузнецов А.С. Стиль tintinnabuli в хоровом творчестве А. Пярта 60

Лабинцева Л.П. Личностно-профессиональная эволюция в музыкальной педагогике 65

Латыйпова В.М. Теоретический анализ креативных форм досуга 70

Лащева Е.В., Долгова Е.В. Феномен артистизма на уроках вокала 74

Литвинова Т.А. Семантическая функция инструментального тембра в контексте теории музыкального содержания 78

Масол Л.М. Интегративные художественно-педагогические технологии формирования межпредметных компетентностей личности 85

Мещерякова Н.А., Соболева А.О. Исполнительский стиль Н.Л. Дорлиак в культурологическом аспекте 90

Мещерякова Н.А., Фрозен А.Р. Неизвестные страницы летописи таганрогской оперы (1917-1922 гг.) 95

Олексюк М.В. Творческое развитие музыканта-инструменталиста в контексте научной инспирации 101

Панкова А.А. Творческая деятельность как средство формирования информационной культуры педагога-музыканта 108

Паршина Л.Г., Паршина И.О. Феномен мультимедиа в культуре, образовании и искусстве 113

Петрик В.В. Некоторые аспекты философского и музыкального инструментализма 117

Петрова Н.О. О приобщении к азам вокальной педагогики 122

Петрусева Н.А. О трех парадигмах в системе гуманитарного образования 129

Петченко А.Ф. Курс «Истории исполнительства на народных инструментах» в системе подготовки руководителя творческого коллектива 133

Пиджоян Л.А. Профессионально-педагогическая направленность преподавания музыкально-исполнительских дисциплин в процессе подготовки будущего педагога-музыканта в вузе 138

Пирязева Е.Н. Создание художественного аудиовизуального произведения – новая ступень творческого развития 143

Пономарева Е.В. Особенности работы над саундтреком в процессе освоения основного музыкального инструмента..... 148

Самохина Н.Н. О сущности творчества (по материалам «Музыкальной поэтики» И. Стравинского) 153

Сергиенко Р.И. Михаил Евгеньевич Тараканов: научные принципы творческого метода (к 90-летию со дня рождения)..... 158

Сернова Т.В. Стилистические особенности хорового творчества В. Пьянкова 162

Тараева Г.Р. Развивающие методики в музыкальном обучении 166

Топилина И.И. Гуманитарное образование и информатизация: пути преемственности и развития 174

Топилина Н.В. Профессиональное становление будущего учителя через формирование гражданско-патриотических компетенций..... 179

Ханжов Ю.Г. Исторические аспекты становления музыкального образования в Дагестане 184

Хурматуллина Р.К., Ячина Н.П. Роль музыки в процессе аккультурации образовательных мигрантов 190

Черняк В.А. Хоровой дирижер, фольклорист, педагог (к 80-летию со дня рождения В.И. Роговича)..... 194

Чабан С.Н. Особенности профессиональной подготовки педагогов по музыкальному фольклору 199

Чаоломэн. Пьесы композиторов эпохи барокко как источник становления жанра этюда 204

Шак Т.Ф. Методология анализа музыки кино в системе профессиональной подготовки педагога-музыканта 207

Шарма Е.Ю. Феномен А.Д. Вяльцевой как результат эффективной работы вокального педагога 213

Шорлуян Т.В. О роли оценочной деятельности педагога в процессе вокального воспитания 218

Секция 2. Начальное и среднее профессиональное музыкальное образование: современное состояние и перспективы развития 223

Беккерман П.Б. Профессиональная культура педагога и образовательная среда дополнительного художественного образования 223

Букша О.В. Роль ансамблевого исполнительства в развитии индивидуальных исполнительских качеств 228

Вашкевич Н.Н. Теория и практика чтения с листа в классе фортепиано 234

Воронина И.В. К вопросу изучения темы «Альтерация. Хроматизм» в музыкально-теоретическом блоке дисциплин со студентами специальности «Фортепиано» 237

Гагарин А.А. О решении некоторых проблем преподавания дисциплины «концертмейстерский класс» в музыкальном колледже 242

Галкина И.А. К проблеме соотношения классической и современной музыки в репертуаре старших учащихся ДМШ по классу флейты 248

Дегтярева Р.Б. Современное состояние музыкального образования 254

Дробот О.Е. Влияние педагогических методов на активизацию музыкально-эстетического развития подростков 259

Дядченко М.С., Горушкина Л.А. Электронные ресурсы в процессе преподавания музыкально-теоретических дисциплин в детской музыкальной школе 263

Жикривецкая И.М., Бурякова Л.А. Феномен венесуэльской системы музыкального образования 269

Каминская Е.А., Малецкая Ю.С. Развитие музыкальных способностей на музыкально-теоретических дисциплинах у обучающихся по специальности «Сольное и хоровое народное пение» в средних профессиональных учебных заведениях 275

Карнаухов Н.В., Карнаухова Т.И. Творческая реализация музыканта-исполнителя в процессе интерпретации музыкального образа 280

Кнышова Г.А. Развитие тембрового слуха учащихся младших классов ДМШ на примере программных произведений 286

Кравцова В.В. Проблема формирования интереса к народной песне в патриотическом воспитании современных подростков 291

Кузьмина Т.А. Музыкально-исполнительское развитие студентов младших курсов ОКФ в процессе работы над произведениями крупной формы (на примере работы над сонатной формой) 296

Лупандина Е.А. Роль ритмопластики в художественно-творческом развитии ребенка 302

Мартынова Ю.А., Сухова А.М. Становление и развитие вокального образования в Санкт-Петербурге и Москве 308

Мациевская С.В. Пути музыкально-эстетического развития учащихся 313

Монова А.П. Романс П.И. Чайковского «Отчего?». Опыт гармонического анализа 317

Монова Е.И. А. Скрябин. Мазурка Ор. 3 № 9. Опыт гармонического анализа 322

Мостицкий В.А. Инновационный подход к проблеме подбора детского репертуара в классе сольного академического пения в ДШИ и ДМШ 328

Надлер С.В. Некоторые виды работы в нотном редакторе при учебном освоении полифонической техники 333

Науменко Л.А. О роли гармонии как средстве художественной выразительности в классе фортепиано и фортепианного ансамбля 339

Пиджоян К.В. Роль занятий на духовых инструментах в укреплении и сохранении здоровья детей 344

Прохоренко О.Н. Современные технологии оценки качества знаний обучающихся в профессиональном образовательном учреждении 349

Рудзик М.Ф. Совершенствование воспитательной работы с обучающимися в детской школе искусств 354

Склемина Е.Д. Особенности работы над интонацией на начальном этапе обучения в классе скрипки 358

Слота Н.В. Интерактивные методы музыкально-сценического обучения участников вокального коллектива 364

Тихонравова О.О. Импровизация как средство развития творческих способностей 369

Харьковская В.М. Освоение полифонии учащимися младших классов детской музыкальной школы 373

Хмелёва А.П. Развитие чувства ритма обучающихся в контексте музыкально-исполнительского процесса: определение новых подходов к освоению музыкального времени 376

Чернявская И.Ф., Чжан Мидун Концептуальные подходы Б.Л. Яворского к интерпретации клавирных циклов И.С. Баха 382

Секция 3. Теория и практика современного художественного образования 388

Аббасов И.Б., Соколова Е.В. Арт-терапия средствами изобразительного искусства 388

Бердник Т.О., Воронова А.В. Роль лидера в творческом коллективе 392

Бердник Т.О., Корскова Н.А. Конфликт как инструмент поиска эффективного решения творческой задачи 397

Бреусова Т.А., Власенко Т.К. Методические аспекты обучения детей основам керамики 402

Бурякова Л.А. Образование в области искусства на втором цикле современной школы Франции 407

Каргаполова С.Ф. Развитие художественного интереса посредством приобщения к народной культуре 412

Карнаухова Т.И., Сазоненко Е.А. Креативное развитие школьников в кружке декоративно-прикладного искусства 418

Корецкая С.С., Лиманская Н.А. Социальный плакат как средство визуальной коммуникации 424

Левенец Е.В. Народные промыслы как средство формирования основ художественной культуры у учащихся 1-3 классов школ дополнительного образования 428

Минасян Н.Г. Современные информационные технологии в преподавании мировой художественной культуры 433

Сазоненко Е.А. Творческое развитие подростков в кружке декоративно-прикладного искусства «Кружевоплетение на коклюшках» 438

Смолина Т.В. Текст-образец как основа для работы по картине на уроках в начальных классах 444

Соболевская Д.М. Особенности занятий живописью в условиях школьной изостудии 449

Хаустова В.Н., Гладкова Н.А. Художественное восприятие действительности как средство развития воображения и фантазии во время занятий изобразительным искусством 454

Хаустова В.Н., Савоненко М.Н. Преподавание изобразительного искусства в школе 459

Череватенко Е.А. Техническое состояние жилых зданий и их реконструкция 464

Секция 4. Инновационные технологии и практики в школьном музыкальном образовании: диссеминация педагогического опыта 468

Алексеева Л.Л. Инструментальное музицирование на уроках музыки в современной школе 468

Антонова Ю.В. Развитие музыкально одаренных детей посредством фольклора 473

Безниско О.Н. Урок музыки в концепции праздника 478

Горчакова Л.Н. Музыкальный проект «Я хочу увидеть музыку» 483

Вищаненко В.Г. Музыкальная деятельность как средство формирования художественно-эстетических потребностей младших школьников 486

Горбанева Е.А. Роль игры-драматизации в речевом развитии детей дошкольного возраста 491

Дорохович Н.А. Методическое обеспечение развития хореографического исполнительства учащихся на основе информационных технологий 496

Дядченко М.С., Витченко Е.В. Применение компьютерных технологий во внеурочной деятельности по музыке 500

Ефремова И.В. Формирование ценностного отношения к музыкальному искусству у современных школьников в условиях культурно-образовательной среды региона 506

Жученко Е.П. Духовно-нравственное воспитание младших школьников 511

Калачёва Л.А. Развитие музыкально-творческих способностей школьников во внеурочной деятельности 515

Ковтун Ю.А. Методы развития художественно-творческого воображения школьников в интегрированной музыкальной деятельности 519

Колесниченко В.Л. ИКТ как одно из средств повышения учебной мотивации на занятиях предметной области «Искусство» 523

Красильников И.М. Инструментальный ансамбль в современной российской школе 528

Лунева И.В. Использование технологий мультимедиа в работе вокально-хорового кружка 532

Мацуева М.А., Петрова Е.Г. Музыкотерапия как способность познания себя 535

Менжулова Р.В. Оценка результатов деятельности учащихся на уроке музыки на современном этапе развития образования 539

Мингазова Л.П. Процесс воспитания нравственных ценностей у школьников в условиях театральной постановки пьесы-сказки Ф.Г. Яруллина «Бәхетачкычы» («Ключ от счастья») 544

Надолинская Т.В., Петрова С.В. Методика формирования медиакомпетентности педагогов искусства в процессе курсовой подготовки 549

Плотников К.Ю. Противоречия современного общего музыкального образования: попытка комплексного обзора 554

Рыбалко Е.А. Изучение народного музыкального искусства в рамках дисциплин основной школы: сербский опыт 559

Салий В.С., Душный А.И. Праксеологические измерения эстетического воспитания младших школьников средствами украинского фольклора 5631

Семёнова Т.А. Основные тенденции развития музыкального образования на современном этапе в России и за рубежом 567

Сипиёва А.О. Театральные технологии в организации культурно-досуговой деятельности подростков во внеурочных формах работы 572

Спиридонова О.Ю. О духовно-нравственном воспитании учащихся средствами русской православной музыки 577

Ткачева И.О. Проектная технология во внеурочной деятельности 582

Томчук С.А. Использование современных образовательных технологий в школьном музыкальном образовании 587

Фалетрова О.М., Кузина З.И. Коррекция речевых нарушений у детей средствами музыки 590

Фалетрова О.М., Таранова Н.Н. Особенности организации урока музыки в классах коррекции 593

Фетисова О.О. Сущность и критерии оценки универсальных учебных действий в контексте реализации ФГОС 600

Хаустова В.Н., Кошевая О.Г. Интегрированное обучение музыке как особое эмоциональное воздействие на личность учащегося 605

Четверикова Г.М. Формирование духовной культуры школьников средствами музыкального искусства 610
Чинякова Н.И. Реализация дирижерской деятельности в музыкально-образовательном процессе школьников..... 614
Яненко Л.П. Внеурочная деятельность в школе по предмету «Музыка» как важное условие реализации ФГОС..... 620
Горбулич Г.В. К проблеме содержания компонентного эмоционального состава музыкального интереса……..624

Сведения об авторах 629

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

Бычкова Наталья Валерьевна,
кандидат искусствоведения, доцент кафедры
теории и методики преподавания искусства.
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.
Карнаухова Татьяна Ивановна,
кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
музыкального и художественного образования,
заслуженный работник культуры РФ.
Таганрогский институт имени. А. П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА

Известно, что основная задача музыканта-исполнителя состоит в том, чтобы постичь и впоследствии воплотить во всех основных чертах художественный образ уже созданного композитором музыкального произведения. Будучи сложным системным целостным образованием, художественный образ потребует для восприятия и осмысления значительных познавательных усилий. Исходя из этого – формирование художественного образа музыкального произведения в деятельности музыканта определяется в значительной мере закономерностями процесса познания. Известно, что всякое действительное, исчерпывающее познание заключается в том, что мы в мыслях поднимаем единичное из единичности в особенность, а из этой последней во всеобщность [2].

Изучение гносеологической природы искусства привело исследователей к следующим выводам.

1. Художественный образ в первичном творчестве (т.е. творчестве композиторов, художников) развивается в соответствии с общими законами познания.

2. Художественный образ «вырастает» из чувственного материала и развивается до значительных обобщений, не порывая с чувственно-конкретным.

3. Постижение готового образа произведения искусства – длительный процесс познания его сути, а не сиюминутное «прочтение» произведения искусства. В связи с этим естественно считать, что восприятие художественного образа есть одновременно и его осмысление.

Таким образом, формирование художественного образа в исполнительском творчестве совпадает по направлению с движением общечеловеческого познания от «единичного», через «особенное» к «всеобщему».

Однако процесс исполнительской деятельности не сводится лишь к познанию, он представляет собой сложное взаимодействие аксиологической, созидательной, коммуникативной сторон творческого процесса. Подход к процессу исполнительства как к процессу познания, рассматриваемому в качестве своеобразного «каркаса» творческой деятельности музыканта, позволяет определить несколько важных положений.

1. Попытка соотношения категорий познания – «единичное», «особенное», «всеобщее» и их характеристик со строго определенными этапами, «прикрепление» категорий к конкретным явлениям исполнительской деятельности, очевидно, не будет успешной. Однако возможность использования общих закономерностей для понимания основы деятельности исполнительского сознания существует.

2. Неправомочно ограничить процесс познания художественного образа циклом восхождения от «единичного» к «всеобщему», этот процесс есть движение по спирали. Достижение «всеобщего» на одном уровне неотвратимо влечет дальнейшее совершенствование элементов, составляющих целостность, то есть к новому, более высокому уровню «единичного» и всего цикла познания в целом.

3. Раскрывая трактовку познания по отношению к его специфическому виду – познанию художественного образа музыкантом-исполнителем, необходимо уточнить, что под «единичным» понимаются не разрозненные элементы-единицы, не достигающие уровня целостности, а лишь определенное качественное состояние некоего целого и его элементов, как более низкий уровень организации по сравнению с художественным образом-системой.

4. В категории «особенного» выделяются не столько общие свойства определенного класса предметов или явлений, но, в первую очередь, процессуальные характеристики стадии «особенного»: выявление сходства и различия элементов художественного образа-системы, установления их качественного своеобразия, осознание роли отдельных элементов в целом, образование смысловых связей на расстоянии, понимание логики развития и взаимного опосредования элементов друг другом. Целостность художественного образа, присущая и стадии «единичного», постепенно замещается целостностью более высокого порядка.

5. «Всеобщее» выступает не в качестве отдельной, абстрактно выраженной идеи, но как постижение художественного образа в виде строго организованной целостной системы элементов, не теряющих конкретно-чувственного облика, но приобретающих присущие им интегративные качества. Результатом такого постижения художественного образа является понимание идейно-смысловой сущности музыкального произведения.

6. Творческая природа исполнительской деятельности раскрывается через методологический принцип взаимодействия объекта и субъекта в процессе познания. При понимании активной роли субъекта становится ясным, как раскрывается индивидуальность, творческая самостоятельность исполнителя в познании объекта музыкального произведения, способность субъекта, «поворачивая» объект разными гранями, «вычерпывать» все новое содержание [3, 142].

Результаты исследований художественного образа с позиций системного подхода и связанных с ними аспектов изучения особенностей художественного мышления, имеют большое значение для разрешения некоторых проблем музыкального исполнительства, педагогики, методики. Это должно сказаться, в первую очередь, в расширении и обновлении представлений о *целостности художественного образа*, как существеннейшем его свойстве, являющемся одним из критериев художественности произведения и, соответственно, его исполнительской интерпретации [1, 49].

Подход к формированию художественного образа в исполнительском творчестве как процессу, определяемому закономерностями познавательной деятельности, позволяет:

1) привести к единому пониманию различные стороны творческой деятельности музыканта. Положение о том, что художественный образ музыкального произведения есть система и постижение его – это процесс познания, может выполнять роль «стержня», на который будут «нанизаны» и другие закономерности и особенности творческой деятельности исполнителя [1, 51];

2) показать, что формирование художественного образа в исполнительском творчестве совпадает по направлению с движением общечеловеческого познания от «единичного», через «особенное» к «всеобщему»;

3) опереться в создании системы педагогических воздействий на вполне определенные, уже изученные закономерности мыслительной деятельности.

Учитывая центральную роль категории «художественный образ» в искусстве, необходимо процесс обучения в классе музыкального инструмента организовать таким образом, чтобы он, в первую очередь, был направлен на раскрытие художественного содержания музыкального произведения, подчинял технологические стороны работы художественным целям. Этот принцип, являющийся одним из главенствующих в творческой деятельности

выдающихся музыкантов-педагогов, должен стать основным в работе будущих педагогов-музыкантов.

Список литературы

1. Карнаухова Т.И., Быкасова Л.В. Интерпретативный дискурс: музыкальный образ, символ, смысл. – Таганрог: Изд-во Таганрог. Гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2011 – С. 49, 51.
2. Каган М.С. Музыка в мире искусств. – Санкт-Петербург: Изд-во "Ut", 1996. – 232 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. Т 1. – 488 с.

Бычкова Наталья Валерьевна,
кандидат искусствоведения, доцент кафедры
теории и методики преподавания искусства,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.
Цзиньхуэй Ли,
магистрант.
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь-Китай

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ШОПЕНА

«Шопен! нежный гений гармонии! Какое сердце, его полюбившее, какая душа, с ним сроднившаяся, не дрогнет, услышав его имя, как при воспоминании о каком-то высшем существе, с которым посчастливилось встретиться!» [1, 1]. Такими восторженными словами начинается повествование Ференца Листа о Фридерике Шопене – одного великого композитора и исполнителя о другом великом композиторе и исполнителе, своем современнике.

Ф. Шопен, гений романтизма, признается художником, глубоко повлиявшим на мировую музыкальную культуру. При этом композитор

воплотил, как точно отметил Ф. Лист, «поэтическую сущность целой нации» [1, 79].

В истории музыки Ф. Шопен известен как один из величайших композиторов, исполнителей и педагогов. Фортепианная музыка Ф. Шопена воплотила синтез эстетических принципов многогранного художника как выразителя идеалов романтизма. Именно в области фортепианной музыки получил яркое воплощение гений Ф. Шопена. Переосмысленные Ф. Шопеном традиции композиторов предшествующих исторических периодов и музыкальных направлений наиболее полно предстали в авторском комплексе музыкально-выразительных средств для рояля.

Фортепиано – главный инструмент в творчестве Ф. Шопена. Именно Ф. Шопена выдающийся русский пианист Антон Рубинштейн назвал «душой фортепиано». Эта исключительная приверженность композитора к фортепиано не ограничивало его стремления выразить широкий диапазон романтических образов. Об этой особенности дарования композитора Ф. Лист писал с особой поэтичностью: «Неизъяснимое обаяние поэтического дара Шопена – обаяние неуловимое и проникновенное – сравнение с ароматами цветов, движениями фей» [1, 36], воплощение «бедствия изгнания и умиления любви» [1, 7]. «Таинственный, дьяволический, женственный, мужественный, непонятный, всем понятный трагический Шопен», – таким многоликим охарактеризовал Ф. Шопена выдающийся советский и российский пианист Святослав Рихтер.

Для интерпретатора фортепианных произведений Ф. Шопена первостепенным видится постижение эстетических принципов композитора и специфики его фортепианного стиля. Фортепианная игра Ф. Шопена-исполнителя отличалась воплощением образной стороны музыки и ее превалированием над техникой. Следовать этому правилу композитор наставлял и своих учеников. Современные исполнители признают, что положения педагогической системы Ф. Шопена обладают практической ценностью и в настоящее время.

Интерпретация фортепианных произведений Ф. Шопена ставит перед исполнителем сложные задачи. Важной причиной этому является тот факт, что сам композитор был выдающимся исполнителем своих произведений. И в этом

случае от исполнителя-интерпретатора требуется соблюдение точности не только в воспроизведении композиторского нотного текста, но и подтекста. Кроме этого важным, по нашему мнению, является ориентация современного исполнителя на характеристику исполнительского искусства Ф. Шопена. С ней мы можем познакомиться в книге Ф. Листа о Ф. Шопене.

Ф. Лист писал, что как великий артист своего времени Ф. Шопен вызывал у слушателей чувство восхищения, трепета и робости. Исполнительская манера Ф. Шопена-виртуоза получила название *tempo rubato*. Этот исполнительский прием первоначально фиксировался композитором в нотном тексте фортепианных произведений. В данное обозначение Ф. Шопен вкладывал характеристику темпа – уклончивого и прерывистого, а также размера «гибкого» – одновременно четкого и неустойчивого. Ф. Лист описывал *tempo rubato* Ф. Шопена в следующих ассоциативных характеристиках: «…колеблющийся как раздуваемое ветром пламя, как колос нивы, волнуемый мягким дуновением теплого воздуха, как верхушки деревьев, качаемых в разные стороны порывами сильного ветра» [1, 37].

Исполнителю фортепианной музыки Ф. Шопена следует учитывать тот факт, что впоследствии композитор отказался от обозначения *tempo rubato* в нотном тексте. В этой связи Ф. Лист советует исполнителю произведений композитора все равно претворять неустойчивость в акцентировке и ритмике с определенной *мягкостью*. Этот характеризующий фортепианный стиль Ф. Шопена исполнительский прием был хорошо знаком слушателям-современникам композитора. Ему следовали и многочисленные ученики Ф. Шопена.

Таким образом, интерпретатору фортепианной музыки Ф. Шопена следует учитывать характеристику образного мира и специфику исполнительской манеры композитора, которые образно и точно представил его современник – пианист-виртуоз Ференц Лист.

Список литературы

1. Бэлза И. Шопен / И. Бэлза. – М.: Наука, 1968. – 380 с.
2. Лист Ф.Ф. Шопен / Ф. Лист. – М.: Гос. муз. изд-во, 1956. – 126 с.

Гафиятуллина Луиза Асхатовна,
кандидат философских наук, доцент кафедры
этнохудожественного музыкального творчества и образования,
ФГБОУ ВО «Казанский государственный университет
культуры и искусств», г. Казань, Татарстан

О ПРОБЛЕМАХ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НОВЫХ ФОРМАХ ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Современный мир характеризуется проблемами духовного развития человечества. Негативное воздействие политических, социальных и экономических проблем приводят к изменению ценностных ориентиров общества. В связи с чем, вопросы о необходимости противостоять этим тенденциям являются весьма актуальными. В решении данного вопроса, наряду с наукой и образованием, безусловно, большую роль играет искусство, и в частности вокально-хоровое, которое помимо художественно-творческих функций выполняет духовно-нравственные, музыкально-эстетические и многие другие функции в обществе. Но проблема в том, что хоровое воспитание различных социальных слоев общества в последние десятилетия практически не является предметом государственной опеки. Весьма очевидными в настоящее время стали проявления поверхностного отношения различных государственных институтов к развитию музыкально-хоровой культуры в стране. Несмотря на то, что современные композиторы пишут большое количество музыки для «живого инструмента» – хора, средства массовой информации не рекламируют, не тиражируют и практически не транслируют хоровую музыку. Соответственно, интерес слушателя (имеется в виду слушателя-любителя) к хоровому пению угасает.

Вместе с тем сложившаяся ситуация –это лишь «вершина» проблемы. Специализация, предлагаемая средними и высшими музыкальными учебными заведениями, – «хоровое дирижирование» становится все менее востребованной. Значимость и престижность профессии хорового дирижера

значительно снизилась. Молодым специалистам, получившим академическое музыкальное образование, очень трудно реализовать себя в современном мире. Чаще всего выпускника ожидает преподавательская деятельность в вокальных студиях при культурно-досуговых центрах, где молодой специалист, как правило, становится руководителем вокального ансамбля или/и преподавателем вокала (эстрадного направления).

Необходимо обновление содержания системы дирижерско-хорового образования с внедрением современных прогрессивных методов обучения.

Обязательным условием современного дирижерско-хорового образования, безусловно, должен быть принцип соотнесения обучения с исполнительской и педагогической практикой. Для этого, прежде всего, необходимо устранить некоторые несовершенства в самом процессе образования:

1) увеличить объем часов, отведенных на практические занятия с хором и проводить хоровую и педагогическую практики начина с первого курса;

2) скоординировать, приблизить преподавание гуманитарных и социально-экономических дисциплин к задачам специального обучения дирижёра-хоровика;

3) отбор на дирижерско-хоровое отделение необходимо осуществлять не только по принципу пригодности к исполнительской дирижерской деятельности, а с учетом музыкально-педагогических способностей и наклонностей к профессии хорового педагога, учителя пения и музыки.

Таким образом, чтобы удовлетворить музыкально-хоровые запросы современного общества, необходимо четко представлять каких специалистов и для каких целей следует формировать, т.е. необходим «дифференцированный подход в подготовке хоровых специалистов различного профиля». Потому что для обеспечения различных блоков хоровой культуры специалистами высокой квалификации, а также для повышения уровня общего музыкально-эстетического воспитания народа, требуются и талантливые учителя пения в школах, и руководители хоровых коллективов (детских, любительских), и преподаватели дирижерско-хоровых дисциплин.

Но и устранение данных пробелов не в полной мере способно решить

проблему модернизации дирижеско-хорового образования.

Как известно, в основе классического дирижёрско-хорового образования лежит обучение традиционным концертным формам хорового искусства, т.е. статичное хоровое исполнительство. Вместе с тем в социокультурной сфере наблюдаются тенденции развития зрелищных видов современного искусства, которые привели к появлению новых форм хорового исполнительства, связанных с визуальным восприятием хоровой музыки, с её театрализованным исполнением. Речь идет о хоровом театре. Интерес к данному новому направлению в академическом хоровом искусстве неуклонно растет как у хоровых коллективов, так и у слушательской аудитории.

В этой связи современное хоровое исполнительство выдвигает новые требования к деятельности хоровых коллективов, включающих в своё исполнение элементы сценического действия. А овладение новыми технологиями хорового исполнительства, в свою очередь, приводит к возникновению целого ряда требований в подготовке хорового дирижера, поскольку театрализация исполнения предполагает не только хормейстерскую работу, но и знания в области режиссуры, основы актерского мастерства и постановки концертных программ. Таким образом, сфера деятельности дирижера хора значительно расширяется. Он должен быть многогранной творческой личностью и умело сочетать в своей деятельности работу хормейстера, интерпретатора, режиссера и постановщика.

Следует отметить, что хоровой театр включает в себя некоторые специфические особенности, которые необходимо учитывать в процессе работы с ним:

Первая заключается в том, что от хоровых певцов требуется актерское проживание, выражающееся в мимике, пластике, в тембровых изменениях голоса, в умении правильно расставить смысловые акценты. Сам хоровой коллектив становится более «пластичным». Он может предстать как единое целое в едином процессе-действии или как группа разнохарактерных персонажей, действующих в драматической ситуации, строящейся на конфликтной сюжетной драматургии. При этом помимо роли главного героя вокально-театральной постановки, на хор одновременно могут возлагаться

функции музыкального сопровождения, комментатора, иллюстратора событий.

Вторым характерным условием в исполнительской реализации хорового театра является соотнесение особенностей хоровой фактуры со сценическими мизансценами. В процессе режиссёрской работы при сценической расстановки певцов и их передвижении по сцене необходимо учитывать не только стиль и драматургию музыкального произведения, но и возможность максимального воплощения таких средств хоровой звучности, как ансамбль, строй. Следует учитывать и то, что сценическая расстановка в хоровом театре может не соответствовать традиционному построению по партиям, предполагая смешивание различных тембров. Здесь важными и необходимыми становятся профессиональные качества хоровых певцов как солистов ансамбля, поскольку от них требуется не только знание нотного материала наизусть (традиционный концерт допускает исполнение по нотам), но и владение особыми слуховыми навыками.

Безусловно, изменение традиционной модели расстановки хорового коллектива на сцене поднимает вопрос о роли дирижера в хоровом театре, о его присутствии в концертном сценическом пространстве. В этом заключается третья особенность исполнительской деятельности хорового театра. Наличие дирижера на сцене в данном случае зависит от степени театрализованности постановки. Так, в развернутых сценах будет правильным переместить его в зрительный зал или к основанию сцены. При этом важность функции дирижера остается неизменной: способность влиять на процесс спектакля, на развитие его действенно-эмоционального смысла, на объединение всех художественных воль в единую коллективную волю.

Итак, резюмируя вышесказанное, отметим следующее: хоровой театр предстает как одна из прогрессивных форм современного хорового исполнительства, предъявляя целый ряд новых требований к деятельности хорового коллектива, где основные вокально-хоровые навыки должны развиваться в единстве освоения навыков актерского мастерства и сценического движения, т.е. во взаимодействии с различными видами искусств. А это в свою очередь предполагает внедрение в учебный процесс дополнительных предметов, решающих вопросы по воплощению хорового

сценического действа, а именно дисциплин по хореографии, режиссуре, актерскому мастерству.

Список литературы

1. Васильев В.А. Традиции и тенденции развития дирижерско-хорового образования в России / В.А. Васильев. – СПб.: СПбГУКИ, 2006. – 120 с.
2. Манько Т.В. Становление современного хормейстера: к проблеме эволюции школы хорового исполнительства / Т.В. Манько // Профессиональная подготовка педагога-музыканта: Межвузовский сборник статей / Отв. редактор-составитель В.Г. Мозгот. – Майкоп: АГУ. – 2006.
3. Овчинникова Т.К. Современные проблемы хорового исполнительства: новый курс в сиситеме вузовского дирижерско-хорового образования / Т.К. Овчинникова // Музыкальное исполнительство и педагогика. – 2012. –№2 (11). – С. 103 – 107.

Душный Андрей Иванович,
кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент МАНПО,
Заслуженный деятель эстрадного искусства Украины.
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина.
Боженский Андрей Васильевич,
старший преподаватель,
Дрогобычский государственный педагогический университет
имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина

ПРИОРИТЕТНЫЕ СЕГМЕНТЫ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

Вокальное искусство является важной составляющей сферы духовности человека, его культуры и бытования. В современном социокультурном пространстве оно представляется одним из наиболее массовых жанровых направлений. Вокальное искусство активно исследуется учеными, апробируется педагогами-практиками, наглядно демонстрируется

исполнителями, оно актуально в социально-культурной среде и востребовано в обществе.

Среди известных работ украинских ученых стоит отметить учебники: Б. Гнидя «История вокального искусства» (1997), В. Антонюк «Вокальная педагогика (сольное пение)» (2007); пособия: Ю. Юцевича «Теория и методика развития певческого голоса» (1998), О. Юрко «Вокальное воспитание детей и юношества в учреждениях общего дополнительного образования» (2005) [8], В. Доронюк и М. Сливоцкого «Основы вокально-педагогического творчества учителя музыки» (2007); монографию Н. Гребенюк «Вокально-исполнительское творчество: психолого-педагогический и искусствоведческий аспекты» (1999) и др.

Особое внимание привлекают диссертационные исследования Н. Гребенюк [2], А. Ткачук [6], О. Матвеевой, Л. Тоцкой [7], А. Прядко [5], Г. Панченко [4] и др., в которых экспериментально проверена эффективность предлагаемых элементов вокального обучения, воспитания, методов и приемов самореализации будущего учителя музыкального искусства в профессиональной деятельности.

Н. Гребенюк в докторской диссертации «Вокально-исполнительское творчество» (К., 2000) анализирует следующие приоритетные направления указанного феномена: вокально-исполнительское творчество как проблема музыкального искусства; сущность и специфика формирования творческой индивидуальности певца; вокально-педагогическое творчество как условие формирования вокально-исполнительского искусства будущего певца; вокально-исполнительское творчество певца. Ученый определяет структуру музыкальности певца-профессионала, которая олицетворяет специальные музыкальные способности (профессиональный вокальный голос и музыкально-слуховые способности) и музыкально-эстетические способности (эмоционально-познавательные и рационально-познавательные). В то же время, по её определению: «творческая исследовательская деятельность служит гарантом высочайшего уровня творчества педагога-вокалиста, предусматривает

дополнительное изучение специальной литературы смежных специальностей ... Таким образом, исследовательская работа преподавателя-вокалиста создает условия для научного мышления, важнейшим этапом которого является развитие творческой способности синтезировать изучаемый материал» [2, 18].

Методические подходы к творческому развитию учителя музыки в классе вокальной подготовки освещаются в работе Г. Панченко [4], в которой раскрыты главные этапы исследуемого феномена: *информационно-теоретический*, направленный на проявление воображения, а затем и возможности реализации вокальных навыков в сфере творческого саморазвития личности; *музыкально-практический*, который выступает компонентом внутренней активности, осознания значения музыкальной выразительности и исполнительской техники в процессе создания музыкального образа; *самостоятельно творческий* – обобщающий, направленный на самостоятельное решение творческих задач студентом в процессе педагогической практики [4, 11–12].

Актуальной для вокальной подготовки школьного учителя музыки является разработанная А. Прядко «Методика развития певческого голоса у будущих педагогов-музыкантов» [5]. Автором определены пять направлений: мотивационно-стимулирующий (направлен на формирование мотивационно-ценностных установок вокальной деятельности); вокально-технический (предполагает усвоение практических вокальных умений и навыков, выработку вокально-двигательных стереотипов, автоматизацию певческих действий); оценочно-аналитический (способствует формированию навыков анализа и координации вокальной деятельности с помощью слухового анализатора и комплекса внутренних ощущений во время фонации); вокально-теоретический (направлен на формирование научно-теоретической базы знаний по проблемам вокального развития), художественно-исполнительский (предусматривает развитие навыков эмоционально-образной передачи художественного содержания вокальных произведений) [5, 15].

В диссертации А. Ткачук «Методика формирования художественно-образного мышления студентов в процессе вокального обучения» (К., 2010) предложена поэтапная методика формирования художественно-образного мышления студентов-вокалистов, которая способствует развитию каждой отдельной личности и через творческо-педагогический процесс приводит к желаемому художественному результату. Первый этап (профессионально-ориентационный) направлен на создание положительной мотивационной установки студентов на овладение вокальным искусством. Второй (информационно-аналитический) предназначен для формирования у студентов стремления к постоянному самосовершенствованию. Третий (исполнительно-организационный) предполагает выработку у студентов способности к самостоятельному составлению, как учебных, так и концертных вокальных программ, ориентированных на различную слушательскую аудиторию. Четвертый (методически обобщающий) позволяет студентам осознать обобщенную модель будущей профессиональной деятельности – от создания самостоятельных методических проекций до реального использования соответствующих методов и приемов вокального обучения на занятиях по педагогической практике [6, 18–19]. Преимущество этой методики заключается в опоре на естественные способности студента, его обучаемость пению и самореализацию в практической деятельности.

Диссертация Л. Тоцкой «Методические основы совершенствования вокальной подготовки будущих учителей музыки» (К., 2010) направлена на формирование современной проекции звукосмыслового певческого мышления. Методическими принципами выступают: оптимизация профессиональной подготовки в опоре на использование украинского вокально-педагогического наследия; применение для формирования певческого голоса современной технологии звукообразования, опирающейся на принципы резонансной теории искусства пения; комплексное использование историко-стилевых и жанровых подходов как базиса эффективного процесса вокальной подготовки;

формирование современного певческого мышления; систематическое внедрение комплекса методов, приемов, форм и средств работы [7, 16].

В контексте проблемы нашего исследования ценной работой является пособие О. Юрко «Вокальное воспитание детей и юношества в учреждениях общего дополнительного образования» (Сумы, 2005), в котором раскрываются особенности вокального воспитания учащихся общеобразовательных и художественных школ с точки зрения новейших концептуальных взглядов на возрастные свойства голосового аппарата ребенка. Пособие состоит из трех разделов и ряда подразделов, в которых в полной мере освещается приоритет творческого подхода к процессу вокального воспитания: I-й раздел – «Возрастные свойства детских голосов» раскрывает анатомо-физиологические и регистровые свойства детского голосообразования, особенности трех мутационных периодов и диагностику голосовых и музыкальных способностей ребенка; во II-м разделе – «Методические особенности вокального воспитания детей в учреждениях общего дополнительного образования» освещается динамика формирования певческих навыков и акустические основы процесса их развития, предпосылки голосообразования, в основе которого вопросы координации осанки, положения корпуса начинающего певца, принципы дыхания, атаки звука, вокального зевка, резонаторов, артикуляции, дикции, развития вокального слуха; в III-м разделе – «Упражнения для развития вокально-технических навыков» приводятся примеры методических рекомендаций по подбору вокальных упражнений для развития детских голосов, элементов распевки, слаженности регистров; формирования однородности распевания гласных; показана техническая доминанта дыхания и пения кантилены, артикуляции и дыхания в целом, резонирования [8].

Актуальным в воспитании молодых певцов выступает пособие О. Великой [1], которое усовершенствованно на базе практического опыта и теоретического багажа. В качестве основы в пособии помещен ряд

систематизированных по разным видам вокальной техники упражнений, предназначенных для всех типов голосов, которые предваряются лаконичными методическими рекомендации автора. Как отмечает педагог-практик, при формировании певческих навыков нужно исходить, в первую очередь, из тембрального качества голоса, элемента звучания, а критерием правильного звукового формирования выступает ощущение учеником комфорта при пении, свободы голосового аппарата, а также красота тембра, способность «тянуть звук», равенство регистров, тембральная однородность звучания голоса по всему диапазону [1, 6]. Среди задач, которые способствуют точному овладению техникой пения, должное внимание уделяется процессу распевания и развития подвижности голоса, работе над усовершенствованием регистрового диапазона и техникой дыхания, а затем – над артикуляцией, дикцией, резонированием, интонированием и филировкой звука. Актуальной доминантой, по мнению ученого, выступает элемент формирования ровного звучания гласных и активизация работы над кантиленой.

Рассматривая методическую основу обучения пению как дисциплину, нужно обратить внимание на главные качества, как профессионального, так и воспитательного элемента становления личности музыканта-педагога, будущего учителя музыкального искусства. В работе Я. Кушка «Методика обучения пению» четко указаны приоритеты, которыми в итоге должен руководствоваться будущий педагог по вокалу или постановке голоса. К ним относятся: знание современных методик музыкальной и вокальной педагогики; нацеленность на эффективность музыкального и вокального воспитания учащихся; обладание организационными методами работы и навыками культуры и логики речи с целью аргументации учащимся применяемых им методов; умение демонстрировать вокальные произведения, анализировать стили и манеры исполнения; целенаправленно готовить голос к исполнению и правильно формировать его тембр [3, 8].

Таким образом, осуществив краткий анализ различных методических аспектов вокального искусства, раскрытых в современных научных и научно-методических трудах, мы можем констатировать, что вопросы формирования будущего учителя музыкального искусства в процессе овладения постановкой голоса и вокальной подготовки в целом представлены в них на высоком профессиональном уровне, имеют научную составляющую, практическую целесообразность и способствуют успешной его интеграции в современное образовательное пространство.

Список литературы

1. Велика О. Виховання молодого співака. Робота над голосом – постановка голосу: уч.-метод. пос. / Ольга Велка. – Івано-Франківськ: Фоліант, 2015. – 30 с.
2. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: автореф. дис. … доктора мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / Гребенюк Наталія Євгеніївна; Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. – Київ, 2000. – 30 с.
3. Кушка Я. Методика навчання співу: посіб. з основ вокал. майстерн. / Ярослав Кушка. – Тернопіль:Навчальна книга – Богдан, 2010. – 288 с.
4. Панченко Г. П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Панченко Галина Павлівна; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 20 с.
5. Прядко О. М. Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Прядко Олена Михайлівна; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – 22 с.

6. Ткачук А. О. Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчанн: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Ткачук Анна Олексіївна; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 24 с.
7. Тоцька Л. О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Тоцька Людмила Олексіївна; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 22 с.
8. Юрко О. Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти: метод. пос. [для вчит. музики загальноосв. шкіл, кер. вокал. гуртків, студ. дириг.-хор. факульт. муз. та пед. вузів] / Ольга Юрко. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. – 138 с.

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ МУЗЫКИ (НА ПРИМЕРЕ СИМФОНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Г. МАЛЕРА)

Один из важных педагогических приемов, который стоит использовать в процессе преподавания истории музыки – знакомство с симфонической музыкой через кино, которое очень хорошо понятно, знакомо и актуальносовременному студенту и школьнику. На примере курса «История зарубежной музыки» мы предлагаем взять такую серьезную и трагическую фигуру, как Г. Малер, который обычно в учебном процессе в силу сложности,

мягко говоря, опускается. Однако знакомство с его симфоническим творчеством можно сделать необыкновенно интересным, поскольку прекрасная, по-настоящему, красивая и мастерски сделанная музыка Малера, к тому же, опирающаяся недвусмысленно на П. Чайковского, дает много интересных примеров ее прочтения в XX-XXI вв. через театр, и, в частности, через хореографию и использование в кинофильме. То есть использование симфонической музыки в визуально-театральном пространстве начинает наполнять ее новыми смыслами. И здесь возникает проблема.

Реалии современной культурной жизни таковы, что классическая инструментальная музыка неуклонно теряет образную конкретность, вследствие чего затруднено ее понимание. Связано это с утратой генетического исторического контакта с театром, который подробно описан в работеВ. Д. Конен «Театр и симфония» [3]. Поэтому восприятие и понимание классической инструментальной музыки в трактовках современников композитора, практически, невозможно [1].

Вопросы содержания музыки раскрываются в работах таких исследователей, как Л. П. Казанцева [2], Г. Р. Тараева [5], В. Н. Холопова [6], Л. Н. Шаймухаметова [7].

Однако, важно, чтобы у человека был конкретный личный, жизненный опыт общения с визуальным/словесным истолкованием этой музыки. Поэтому мы предлагаем такой педагогический прием: знакомить студентов (учащихся) не с симфониями Г. Малера, а знакомить их с балетом на музыку из симфоний Г. Малера.

Начать это знакомство можно с просмотра одноактного балета «Гибель Розы», созданного французским хореографом Р. Пети для одной из блистательных балерин современности – Майи Плисецкой – на сцене Большого театра в Москве. Балет поставлен на музыку Adagietto из Пятой симфонии Г. Малера, которое является пиковым выражением музыкального романтизма. Ничего красивее этого, можно сказать, не было написано. Поэтому естественно, что эта музыка очень часто использовалась разными хореографами

(Дж. Ноймайер «Эпилог», К. Джевецкий «Адажиетто», О. Арайс «Адажиетто») и звучала в кинофильмах (Л. Висконти «Смерть в Венеции» и др.).

Продолжить знакомство с музыкой Г. Малера мы предлагаем посредством просмотра балета «Белоснежка» в постановке А. Прельжокажа, который являетсяхудожественной реконструкцией реально-фантастического мира композитора. Тем более, что один из величайших хореографов современности использовал в своем балете музыку отдельных частей всех симфоний Г. Малера, кроме Седьмой. Более подробный разбор хореографической фантазии на музыку Г. Малера содержится в другой статье автора [1].

В качестве задания к практическому занятию можно предложить студентам подготовить визуальную фантазию на эту музыку. Визуализации сейчас очень популярны в Интернете: люди размещают слайд-шоу под классическую музыку, помогая самим себе, таким образом, раскрыть смысл и содержательные планы этой музыки и сделать ее своим достоянием. Этот инновационный педагогический прием подробно описан в работе Г.Р. Тараевой «Видео проект в музыкальном обучении как творческая форма» [4]. Суть его заключается в замене саундтрекав известном кинофильме классическим фрагментом или создании музыкального фона к кинофрагментам или фрагментам мультфильмов.

Таким образом, мы предлагаем на одном-двух занятиях такое знакомство с музыкой Малера через кино и балетный театр, которые дадут возможность поставить самые разные педагогические, методические, дидактические и общехудожественные проблемы.

Список литературы

1. Дядченко М.С., Тараева Г.Р. Малер сегодня – проблемы восприятия симфоний // Южно-Российский Музыкальный Альманах. – 2017-3(28). – С. 31-36.
2. Казанцева Л. П. Основные теории музыкального содержания: Учебное пособие. – Астрахань, ИПЦ «Факел», 2001. – 368 с.

3. Конен В. Д. Театр и симфония. – М.: Музыка, 1975. – 291 с.
4. 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.
5. Тараева Г. Р. Интерпретация музыкального содержания как культурная конвенция // Музыкальное содержание: современная научная интерпретация. – Ростов-на-Дону: РГК им. С. В. Рахманинова, 2006. – С. 46-71.
6. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства: Учебное пособие. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с.
7. Шаймухаметова Л. Н. Музыкальное содержание как проблема практической семантики // Музыкальное содержание: наука и педагогика: Сб. тр. – М. – Уфа: РИЦ УГАИ, 2005.

Еникеева Алсу Рашидовна,
кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой этнохудожественного музыкального творчества и образования,
ФГБОУ ВО «Казанский государственный университет культуры и искусств», г. Казань, Татарстан

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОЗРОЖДЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТАТАРСКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время, когда произошёл слом механизма межпоколенной передачи этнокультурных традиций, на первый план вышла деятельность научных, образовательных и социокультурных учреждений по изучению,

сохранению, возрождению и развитию татарской традиционной культуры. Основным направлением деятельности данных учреждений является полевая работа по сбору в фольклорно-этнографических экспедициях образцов различных жанров татарской традиционной культуры, их изучение, расшифровка, подготовка к исполнению инепосредственносценическое воплощение татарского фольклора.

Одним из первых научных заведений, занимающимся ревитализацией татарской традиционной культуры является Институт языка, литературы и искусства (ИЯЛИ) имени Галимджана Ибрагимова Академии Наук Республики Татарстан организованный на основании 23 августа 1939 года, сначала как Научно-исследовательский институт татарского языка и литературы, с февраля 1941 года – Татарский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, с января 1946 года – в составе Казанского филиала АН СССР, с 1967 года носит имя Галимджана Ибрагимова, с января 1993 года – в составе Академии наук Республики Татарстан, в 1996 году был переименован в Институт языка, литературы и искусства имени Галимджана Ибрагимова АН РТ.

Большую работу по изучению и сохранению татарской традиционной культуры ведёт отдел этнологии Института истории Академии наук Республики Татарстан. Отдел этнологии как самостоятельное научное подразделение начал свою деятельность в 1987 году, выделившись из сектора археологии и этнографии, существовавшего в ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова КФАН СССР с 1961 года. С 1996 года отдел этнологии функционирует в рамках Института истории АН РТ. Руководителями отдела были доктор исторических наук Д.М. Исхаков (1987-1993гг.), кандидат исторических наук Р.К. Уразманова (1993-2000 гг.), кандидат исторических наук Р.Н. Мусина (2000-2009 гг.). С 2009 года руководитель отдела кандидат социологических наук Г.Ф. Габдрахманова.

Важнейшим этапом в развитии татарской традиционной культуры было создание при Министерстве культуры Республики Татарстан 1991 году Государственного центра сбора, хранения, изучения и пропаганды татарского

фольклора. С первых дней создания ГЦТФ руководил заслуженный деятель искусств РТ, композитор, фольклорист Кутдус Мирзасалихович Хуснуллин, в 2010 году Государственный центр сбора, хранения, изучения и пропаганды татарского фольклора был переименован в «Республиканский центр развития традиционной культуры» (РЦРТК), директором которого является к.ф.н. доцент КГУ Завгарова Ф.Х. РЦРТК – государственное многопрофильное специализированное учреждение, сочетающее научно-исследовательскую, методическую, издательскую и культурную деятельность. Сотрудничает с научными учреждениями, творческими союзами, учебными заведениями культуры и искусства Республики Татарстан, с международными организациями.

Целью деятельности Учреждения является:

— исследование различных форм бытования традиционной культуры в естественных условиях, прогнозирование изменений и трансформаций;

— создание благоприятных условий для сохранения и естественного развития традиционной культуры;

— осуществление государственной политики в области сохранения, изучения, развития традиционной народной культуры;

— развитие самодеятельного художественного творчества населения, нацеленного на развитие традиционной культуры во всем его многообразии;

— стимулирование инновационной активности учреждений клубного типа по профилю РЦРТК

— изучение и популяризация народных художественных промыслов Республики

— поддержка и развитие информационных ресурсов республики в сфере традиционной культуры

В 2008 году Центр инициировал проведение уникального мероприятия всероссийского значения – Всероссийского фестиваля татарского фольклора «Түгәрәкуен».

Развитый этнос имеет свое самосознание. Структура его состоит из представлений о характерных чертах народа (этнические автостереотипы), его происхождении, историческом прошлом, государственности, языке, ведущих образцах (героях), нормах и ценностях народа. Принадлежность личности (группы) к этносу оценивается через понятие «этничность» и закрепляется.

Одной из форм, в рамках которой происходит развитие татарской традиционной культуры на сегодняшний день является этнокультурное образовательное пространство, которое можно определить, как условие обучения и воспитания индивида. В рамках этнокультурного пространства формируются этнонациональные особенности, ценностные ориентации, принципы и стереотипы поведения людей, представителей различных этнических общностей [35, 12-13].

Практическая реализация данного комплексного подхода к данной проблеме возможна в рамках этнорегионального культурно-образовательного пространства. Вообще, культурно-образовательное пространство, по мнению Н.В. Щиголевой – «развивающаяся целостность, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей» [35, 45].

В этой связи актуализируется идея совершенствование регионального этнокультурного образовательного пространства как необходимого условия социализации человека, становления этнического сознания и самосознания, сохранения и развития этнической культуры и совершенствования процесса межэтнического взаимодействия [38, 45].

Педагогическая практика последних десяти лет в учреждении дополнительного образования детей показывает, что этнокультурное, этнохудожественное обучение и воспитание становятся приоритетными. Разработанная система непрерывного этнохудожественного образования дает основание перспективности развития данного направления в общей системе обучения и воспитания детей.

Каждая эпоха, каждый народ вносили лепту в фонд этнокультуры, образуя процесс исторической преемственности, сочетание традиции и новаторства, порождая богатство и многообразие этого социального феномена. Поэтому необходимо, чтобы культура прошлого органически вошла в жизнь современного человека и выступила в качестве внешнего выражения коллективной памяти народа [12, 15-16].

В сотрудничестве с Центром развития традиционной культуры Министерства культуры Республики Татарстан, и международным фестивальным движением Турции нами рассмотрено опыт более 20 Фольклорных международных, всероссийских, межрегиональных и республиканских конкурсов и фестивалей.

Это:

- Республиканский конкурс исполнителей на традиционных народных инструментах народов Среднего Поволжья апрель 1997 года.

- III Республиканский фестиваль татарской молодежи «Яшькурайчылар», май 2001 года.

- IV Республиканский фестиваль татарской молодежи «Яшькурайчылар» май 2002 года.

- VIII Республиканский конкурс ансамблей, оркестров народных инструментов, октябрь 2003 года.

- 1 Всероссийский фестиваль-конкурс оркестров и ансамблей народных инструментов России, май 2006 года.

- Республиканский конкурс «Народные мелодии», март 2007

- Международный открытый конкурс традиционной художественной культуры «Между Волгой и Уралом», Апрель 2008,2009.

- Международный открытый конкурс традиционной художественной культуры «Этномириада», Октябрь 2010.

- Второй Всероссийский фестиваль-конкурс оркестров и ансамблей национальных инструментов народов России, апрель 2010 года.

- II республиканском конкурсе-фестивале народного искусства «Живой родник»

- Всероссийский конкурс «Играй, гармонь!»

- Международных тюрко-татарских фестивалях детского творчества «Наследники Сююмбики. Крым 2001» и «Наследники Сююмбики. Крым 2003»

- Первый Республиканский конкур-фестиваль народного творчества и декоративно-прикладного искусства «Ватан»

- Международный детский фестиваль в г. Измир, Турция, апрель 2002 года.

- В днях татарской культуры в г.Анкара, Турция, в декабре 2003 года.

- VIII Международного Фестиваля Мистической Музыки г.Стамбул, в апреле 2005 и в апреле 2007 года.

- Межрегиональный фестиваль мусульманской песни «Арт Мәдхия», сентябре 2008 года.

- II Всероссийский фестиваль татарского фольклора «Түгәрәкуен» г. Тюмень, сентябрь 2009г.

- Республиканский праздник народного творчества «Уйнагыз, гармуннар!» («Играй, гармонь!»), августа 2009 г.

- Первый Международный фестиваль-конкурс этнического искусства «АЛТЫН МАЙДАН-Эльбрус», март 2010г.

- II Всероссийского фестиваля-конкурса оркестров и ансамблей национальных инструментов народов России «Многоликая Россия».

-II Международный фестиваль сказителей «Эпосы мира на земле потомков Джангара» Республика Калмыкия, г.Элиста. сентябрь 2007 г.

- VII международного фестиваля фольклора и короткометражного кино «Красное море» (Марса-Алам, Египет,) декабрь 2007 г

- Музыкально-познавательная передача «Гёнюлбагы» на телевидении Турции (г.Анкара)30 марта 2009 г.

- Международном фестивале тюркского искусства «Астана Аркау» в г.Астане, Казахстан, июль 2009 г.

- Международный фестиваль детского творчества «Москва встречает гостей» фонда Владимира Спивакова, июнь 2007г.

В своем исследовании мы разобрали опыт наиболее интересных конкурсов и фестивалей и проанализировали современное развитие татарской традиционной культуры в процессе участия татарских фольклорных коллективов в вышеуказанных фестивалях.

Всероссийский фестиваль «Түгәрәк уен» – первое мероприятие, посвященное исключительно аутентичному фольклору татар. Фестиваль ставит своей целью стать центром притяжения и объединения фольклорных творческих коллективов различных этнических групп татар, а также на относительно небольшом пространстве знакомить всех желающих с разноплановым многообразием культурного наследия татарского народа.

Всероссийский фестиваль татарского фольклора «Түгәрәк уен» впервые прошел 20-24 октября 2008 году в Старокулаткинском районе Ульяновской области.

Право проведения Второго фестиваля завоевала Тюменская область. Фестиваль прошел с 24 по 28 сентября 2009 года в городах Тюменской области. На фестивале приняли участие 500 человек из Республики Татарстан, Башкортостан, Удмуртия, Марий Эл, Чувашия, Кемеровской, Свердловской, Самарской, Астраханской, Ульяновской, Челябинской, Омской, Тюменской областей и Ханты-Мансийского автономного округа. Наряду с творческими фольклорными коллективами впервые принимали участие и народные промыслы РТ и Тюменской области как экономическое составляющее этого проекта.

Третий фестиваль прошел в Свердловской области с 22 по 26 сентября 2010 года. В нем приняли участие 500 человек – представителей татарских фольклорных коллективов из Республики Татарстан, Республики Башкортостан, Удмуртия, Марий Эл, Чувашия; Кемеровской, Свердловской, Самарской, Саратовской, Астраханской, Ульяновской, Тюменской, Челябинской, Омской, Волгоградской, Кировской областей.

Четвертый Всероссийский фестиваль татарского фольклора «Түгәрәкуен» собрал в г. Пермь с 15 по 18 сентября 2011 года более 400 человек из 13 регионов РФ: Пермского края; Республик Татарстан, Башкортстан, Удмуртия, Мари Эл; Омской, Ульяновской, Тюменской, Нижегородской, Челябинской, Оренбургской, Самарской, Свердловской областей. При участии руководителей делегаций, коллективов всех регионов и специалистов прошел круглый стол «Формы и механизмы сохранения нематериального культурного наследия татар».

Пятый Всероссийский фестиваль татарского фольклора «Түгәрәкуен» прошёлв сентября 2012 года в Самарской области и собрал ещё больше участников из разных областей компактного проживания татар на территории России.

Название Фестиваля не случайно. «Түгәрәк уен» – молодежная игра, характерная для всех этнических групп татар. В основу данной игры заложен древний ритуал, поэтому так широка ее распространенность не только у татар, но и у других народов. Организаторы Фестиваля надеются, что данное мероприятие даст новый импульс для развития самобытной культуры татар.

Фестиваль включает в себя конкурс, по итогам которого компетентное жюри определит призеров по 6 номинациям: «Лучший вокалист», «Лучший вокальный коллектив», «Лучший исполнитель баитов и мунаджатов», «Лучший коллектив и исполнитель на традиционных музыкальных инструментах», «Лучший фольклорно-этнографический коллектив», «Лучший фольклорно-хореографический коллектив».

Фестиваль «Түгәрәк уен» собрал вокруг себя огромное количество этнографических и самодеятельных татарских фольклорных коллективов разных этнических групп татар из регионов России. В процессе развития деятельности фестиваля по возрождению татарской традиционной культуры и росту его авторитета среди татарского населения появились новые фольклорные ансамбли, которые стали изучать и возрождать этнокультурные традиции своей местности, кроме того, многие самодеятельные театральные,

хореографические и вокальные коллективы, исполняющие авторские произведения начали работать в фольклорном направлении.

Неизвестные до сих пор татарские этнокультурные традиции успешно возрождаются и оттачиваются в уникальной лаборатории фестиваля.

В непосредственной живой атмосфере общения участников, организаторов, членов жюри и руководителей мастер классов фестиваля происходит взаимообогащение и обмен опытом.

Если в прежние годы татарские фольклорные коллективы слабо были представлены на республиканских, всероссийских и международных фестивалях и почти не занимали призовых мест, то сегодня коллективы «Шытыр-шытыр», «Сурэкэ», «Сэйлэн», «Каз канаты», «Бигэшкэй», «Яшьйорэклэр», «Райхан» стали обладателями первых и вторых мест с большим отрывом от фольклорных ансамблей других народов на таких серьёзных фольклорных фестивалях как республиканский «Ватан» и международных «Алтын майдан» и «Этномириада».

Произведения, исполняемые такими аутентичными этнографическими коллективами как нагайбакские фольклорные ансамбли из деревень Сарышлы и Париж, Пестречинским «Сурэкэ», Менделеевским «Бигэш», приуральскими «Ак калфак», «Сырдалья» и «Ляйсан», детским сабинским ансамблем «Каз канаты», уникальными исполнителями баитов и мунаджатов, виртуозами-инструменталистами, являются примером для начинающих коллективов и бесценным этнографическим материалом для фольклористов, руководителей учебных и профессиональных фольклорных коллективов, преподавателей и студентов средних и высших учебных заведений этнохудожественной направленности.

При Центре развития традиционных культур начал выпускаться научно-популярный журнал «Түгәрәк уен», который знакомит татар с их традиционной культурой, привлекает к фольклорному движению новых его участников и таким образом способствует развитию татарской традиционной культуры.

Таким образом, фольклорное фестивальное движение является тем явлением, которое возрождает теряющийся в наши дни механизм межпоколенной передачи этнокультурных традиций и способствует сохранению и развитию татарской традиционной культуры в этнографических, самодеятельных, учебных и профессиональных фольклорных коллективах.

В современной жизни процесс ревитализации татарского фольклора происходит как в научно-исследовательской, образовательной, культурной просветительской деятельности, так в первую очередь в фольклорном фестивальном движении, которое соединяет в себе все формы изучения, сохранения, возрождение и развития татарской традиционной культуры, что представляет большой интерес для теории и практики современного художественного образования.

Список литературы

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. / Волков Г.Н. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1974. – 376 с.
2. Щиголева Н.В., Структура культурно-образовательного пространства. – М., 2003, – С. 45.
3. Электронный ресурс. Режим доступа:http://anthropology.ru

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, Республика Мордовия

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ И ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ХАРАКТЕР СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Россия представляет собой конгломерат различных культур. Интегральное образование этнического, национального, регионального культурного пространства характеризует поликультурность страны. Поликультурность

включает в себя полиэтничность и многоконфессиональность. При этом в категории «поликультура» приставка «поли» характеризует не просто совокупную множественность тех или иных этнонациональных культур, а степень содержания, уровень их развития в пространственно-временных координатах.

Осознание принадлежности к той или иной нации и ее культуре во многом зависит от взаимодействия человека с культурами других народов, поскольку «феномен национального мыслим только в системе наций, а для изолированного народа он был бы немыслим» [2, 54].

Известно, что «тема сохранения культурных музыкальных традиций обсуждается как способ решения культурных и межкультурных проблем, реализации в социуме концепции диалога культур и использования опыта народов в преодолении социокультурных кризисов» [1, 332]. Именно «сохранение традиционной музыкальной культуры, воспитание уважения и интереса к национально-культурному многообразию России и фольклорному творчеству – вот задачи, которые ставятся в последние десятилетия перед образованием и педагогическим сообществом» [1, 332].

Вышесказанное позволяет утверждать, что современное российское общество, характеризующееся интегративными процессами, многообразием культур и человеческой деятельности, определяет межкультурную направленность и поликультурный характер музыкального образования. Следовательно, в педагогической практике мы имеем дело не с абстрактной личностью, находящейся вне пространства и времени, а с человеком, живущим и развивающимся в определенной национально-культурной музыкальной среде и находящемся на конкретном этапе социокультурного развития.

Обусловливается это действием ряда известных факторов, породивших необходимость:

– воспитания у подрастающих поколений глубокого уважения к многонациональному народу России и любви к Отечеству с целью укрепления единства федеративного государства;

– ориентации детей и учащейся молодежи на общечеловеческие музыкально-культурные ценности, на лучшие музыкально-культурные достижения человеческой цивилизации, на осознание принадлежности к миру людей, к мировому сообществу;

– культивирования толерантного отношения к людям различных национальностей нашей страны и мира, к их музыкально-культурным ценностям.

Вполне понятно, что реализация этих задач выводит педагогику музыкального образования на поликультуру и общества, и отдельного человека, поскольку музыкальное образование призывается помочь каждому человеку не только войти в мир музыки современной жизни, но и «увидеть общее и различное между разнообразными культурами, взглянуть на традиции собственного общества глазами других народов» [3, 23].

Согласно современным научным теориям обучение, воспитание и развитие человека должно опираться на богатейший культурный опыт многочисленных народов, что позволит воспринимать, осваивать, воспроизводить и творчески-деятельностно преобразовывать культурные ценности. Немаловажную роль в культурном развитии человека играет музыкальное искусство. С музыкальным искусством во многом связаны проблемы культурного развития современной молодежи, ее обращенности к национальным и общечеловеческим ценностям музыкальной культуры общества. Одной из главных задач музыкального образования в этой связи выступает развитие у подрастающих поколений культуры, которая наиболее отчетливо проявляется во взаимоотношениях людей, и в особенности в межкультурных коммуникациях между представителями разных народов, населяющих регионы страны. Отсюда и актуализация внимания педагогов, учителей-практиков к поликультурным аспектам музыкального образования, к формированию музыкальной культуры человека, личность которого может быть названа поликультурной личностью.

В условиях Республики Мордовия, как и в других многонациональных регионах, ребенок, придя в школу, уже с раннего детства попадает в многокультурную или поликультурную среду, где обучаются представители разных национальностей, являющихся носителями разных музыкально-культурных традиций и ценностных ориентаций. Таким образом, для ребенка уже в школе начинается обусловленный межкультурным общением этап развития, который связан с поликультурным формированием личности, где пересекаются различные музыкально-культурные ценности.

Сказанное объясняется тем, что межкультурное музыкальное общение на личностном уровне имеет свою особенность и специфику проявления, обусловленные собственным опытом, складывающимся у человека из непосредственного общения с национальными ценностями и ценностями различных музыкальных культур: восприятие музыки, познание и переживание ее содержания, деятельностное воспроизведение.

Из вышеизложенного видно, как тесно межкультурное музыкальное общение как деятельность и поликультурное формирование личности связаны друг с другом. Поликультурная личность, следовательно, трактуется как совокупность способностей человека к музыкальному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с ценностями различных музыкальных культур. Другими словами, это личность, сформировавшая в себе способности воспринимать, познавать, сопереживать, воспроизводить ценности своей и других музыкальных культур.

В начале XXI века поликультурная компетенция школьника или студента стала педагогической проблемой. Чаще всего эта проблема обозначается как проблема отношений личности к национальным и общечеловеческим ценностям музыкальной культуры общества, как проблема рассогласования ценностей личности и общества. Последнее предполагает постоянное модифицирование целей музыкального образования по мере их достижения,

его идеал – образование в подрастающем человеке целостного мира музыкальной культуры в его гармонизированной организации, то есть развитие национальной культуры и поликультуры личности средствами музыки.

Поликультура личности – как часть музыкальной культуры человека, включает в себя: во-первых, осознание музыки других народов как ценности; во-вторых, ценностную ориентацию на познание музыки других народов; в-третьих, духовную потребность в межкультурном музыкальном общении с другими народами на основе познания их ценностей; в-четвертых, потребность познакомить другие народы с ценностями музыкальной культуры своего народа.

Поликультура личности зависит от уровня общего музыкального развития обучающихся, их умения и готовности воспринимать, познавать, переживать и воспроизводить инонациональные ценности, их стремления обогащать себя знанием этих ценностей. К сожалению, имеет место слабая национально-культурная музыкальная грамотность обучающихся разных возрастных групп. Более или менее зная музыкальную культуру своего народа, о других они имеют слабое представление.

Поэтому так важно для современного школьника и студента осознание важности накопления межкультурного музыкального опыта общения. Основным средством решения этой задачи является содержание музыкального образования, которое должно быть направлено на формирование у обучающихся разных возрастных групп поликультурных представлений и понятий о нормах взаимодействия музыкальных культур; на формирование ценностного отношения к этно, региональной, российской и мировой культурам; на формирование опыта творческого музыкально-деятельностного взаимодействия между различными культурами. Но чтобы эта работа способствовала формированию поликультуры личности средствами музыки,

она должна иметь определенную логику, подчиненную раскрытию сущности и важнейших сторон межкультурного музыкального общения.

Список литературы

1. Кобозева И.С. Традиционная музыкальная культура как способ вхождения в культуру своего народа / И. С. Кобозева, Н. И. Чинякова // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во «Отечество», 2015. – С. 331-334.
2. Назайкинский Е.В. Стиль и жанр в музыке: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Назайкинский// – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 248 с:
3. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива / Р. Хенви. – Рязань: Изд-во Ряз. гос. пед. ун-та, 1994. – 69 с.

Косилкин Михаил Юрьевич,
и.о. доцента кафедры оперной подготовки.
ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория имени С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия

ХОРЕОГРАФИЧЕСКИЕ ФАНТАЗИИ «КАРМЕН» Ж. БИЗЕ

«Кармен» Бизе во второй половине XX века начинает выходить за пределы оперного театра. Одно из самых привлекательных и динамичных «декоративных» обстоятельств оперы это темпераментные и красочные танцы, которые, естественно, будили фантазию хореографов и пробуждали азарт танцовщиков.

Практика постановки балетов на сочинения иных жанров – характерная тенденция XX века; она получила широкое распространение со времен дягилевской парижской антрепризы. В 1907-08 гг. М. Фокин поставил в Мариинском театре знаменитый «Лебедь» К. Сен-Санса для А. Павловой, а

затем несколько редакций «Шопенианы». Летом 1908 года этот балет под названием «Сильфиды» был показан с участием «звезд» Императорской труппы в парижских «Русских сезонах». В 1912 году на музыку симфонической прелюдии К. Дебюсси «Послеполуденный отдых фавна» В. Нижинский ставит балет, ставший не только сенсацией русского балета в Париже, но открывший новую чувственную, эротическую хореографию. М. Фокиным в 1910-12 гг. были также осуществлены хореографические фантазии на «Карнавал» Р. Шумана и музыку русских композиторов – «Тамар» М. Балакирева и «Шехерезаду» Н. Римского-Корсакова.

Проблемы анализа инструментальной музыки в балете привлекали внимание исследователей. Е. О. Цветкова в диссертации «Инструментальные сочинения в русском балете XX столетия: проблемы интерпретации музыкального текста» (2004 г.) рассматривает типы реализации музыки М. Мусоргского, А. Скрябина, С. Рахманинова выдающимися хореографами в аспекте музыкальных предпосылок их пластического воплощения [Цветкова, 2004].

«Кармен» в балете воплощалась многократно. Самыми известными являются многократно воспроизводимые постановки французского мэтра балета Ролана Пети и кубинского хореографа Альберта Алонсо. Потрясает своей хореографией фламенко свободная версия испанца Антонио Гадеса в кинофильме К. Сауры и совершенно современная по пластическому языку «Кармен» шведа Матса Эка, а также свободная фантазия на аранжировку музыки Бизе Р. Щедриным британского хореографа Мэтью Берна «Кармен». Все они концептуально разворачивают миф о трагических отношениях мужчины и женщины в любви, отражая отношения различных обществ в разные времена к этой вечной теме.

Идея балета на музыку оперы Бизе зародилась в первой половине XX столетия. В 1931 г. одноактный балет «Кармен» с редакцией (компоновкой) музыки Б. Бера поставил знаменитый и чрезвычайно радикальный советский хореограф Касьян Голейзовский (1829-1970) в Московском художественном

балете. В 1939 г. под названием «Ружья и кастаньеты» музыка Бизе вдохновила сценариста Р. Пейдж и балетмейстера Б. Стоуна в Чикаго («Пейдж-Стоун балле»); в оркестровке И. ван Гроува в «РутПейдж интернэйшнл балле» Чикаго состоялась постановка в 1959 г. уже с заголовком «Кармен».

И стоит назвать самый первый интерес к истории любви цыганки в XIX столетии до Бизе – балет Мариуса Петипа «Кармен и ее тореадор» (*«Carmen et son toréro»)* в Театро дель сирко в Мадриде в 1846 году. Нам ничего не известно об использовании сюжета Мериме, чьей была музыка – скорее всего, народные испанские танцы. Ведь сам Петипа, работавший четыре года в Испании, говорил, что танцевал и владел кастаньетами не хуже настоящего андалузца. И, наверное, трагического исхода, шокировавшего французов на премьере Бизе, тоже не могло быть, так как балет был поставлен по случаю праздника – бракосочетания испанской королевы Изабеллы. Так что анализировать концепцию Петипа сегодня невозможно, но важно отметить, что уже у самых истоков мифа состоялось его балетное воплощение.

Одной из самых знаменитых балетных версий «Кармен» сегодня остается постановка Ролана Пети, появившаяся почти семьдесят лет тому назад (1949). Это было во всех отношениях новое слово: новая современная хореография, принципиально новый облик героев и новое воплощение идеи «вечного сюжета». «Кармен» появилась сразу после громкой постановки Пети «Девушка и смерть» (по Ж. Кокто, 1946), демонстрирующей новую хореографию – сочетание классических па и арабесков с акробатикой; истоки этого нового языка танца восходили к Леониду Мясину с его испанской «Треуголкой» Мануэля де Фальи (1917).

Трагедия Кармен у Пети приобрела ярко выраженный экзистенциалистский оттенок: герои-символы и символичная, по своей сути, история. Это решение соответствовало общей ситуации Франции, бывшей центром новой философии и новаторского искусства.

В хореографической «фантазии» на музыку оперы Бизе герои стали французами. Пети сам высказывался, что сочинение французского писателя и

французского композитора он хотел истолковать во французских реалиях. Сенсационной находкой было использование Хабанеры для сольного танца Дона Хозе. Это был образ брутального, уверенного в своем фатальном обаянии мужчины-искусителя, несущего опасность женщинам – критики не раз отмечали сатанический, дьявольский облик Хозе. Музыка этого нежно обольстительного ариозо звучала крайне активно и энергично. Пластика Хозе демонстрировала его грубую силу подобием жестов тореро (взмахи плащом, характерные выпады) и изображением самого грозного быка –он поднимал руки к голове, как будто изображая рога. В балете звучал хоровой припев из Хабанеры на слова «l'amour, l'amour» – единственное включение вокального фрагмента из оперы: текст создавал резкий контраст хореографическому контуру образа Хозе – его влюбленность сразу позиционировалась как завоевание женщины, бой с ней. Он не ухаживал за ней, как во множестве оперных сцен, а зловеще бросал ей вызов.

Для Пети тема борьбы мужчины и женщины за свободу в любви была чрезвычайно важной. Спустя полвека после «Кармен» он ставит в Большом театре «Пиковую даму» на музыку Шестой симфонии Чайковского (не оперы!) с Н. Цискаридзе и И. Лиепой. Переосмыслив совершенно отношения Германа и Графини, он говорит: «"Пиковая дама" напоминает мне корриду, во время которой погибают оба – и бык и тореадор. Дуэты Германа с Графиней являются центральными эпизодами моей постановки…» [Буклет Большого театра].

Смысл версии Пети «прочтения» мифа – равенство и свобода Кармен как проявление неумолимой обреченности в любовной схватке с мужчиной, буквально в смертельном бою с ним. В решении образа Германа он как будто раскрыл подтекст своего Хозе: мужчина сам порождает своих демонов – будь это страсть к картам и богатству через Любовь или стремление к безудержному господству – одна из популярных идей в искусстве и литературе прошлого века и наступившего нового XXI-го.

Корсак Ольга Владимировна,
кандидат филологических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь

ОПРЕДЕЛЯЮЩАЯ РОЛЬ МУЗЫКИ В СПОРТИВНЫХ ТАНЦАХ

Танец – вид искусства, в котором принадлежащие ему образы создаются средствами пластических движений и ритмически точной и непрерывной смены выразительных положений человеческого тела. Танец непрерывно связан с музыкой, эмоционально-образное содержание которой находит своё воплощение в его хореографической композиции, движениях, фигурах [1]. Для спортивных танцев (СТ) используется специально подобранная и разноплановая музыка.

Правила исполнения и музыкального сопровождения СТ начали разрабатываться в 1924 г. в Великобритании. Для составления правил были отобраны парные танцы, наиболее подходящие для этой цели с точки зрения эмоционального и ритмическного содержания музыки, исполняя которые можно было создать глубокий и интересный художественный образ [1].

В настоящее время в мире существуют две программы СТ: европейская и латиноамериканская. Первая включает следующие танцы: медленный вальс, танго, венский вальс, слоуфокс (медленный фокстрот), квикстеп (быстрый фокстрот), вторая – самбу, ча-ча, румбу, пасодобль, джайв.

Требования к музыке для спортивных танцев

Существуют требования не только для исполнения танцев, но и для музыкального сопровождения, как для занятий, так и для соревнований по СТ. Каждый танец имет фиксированные размер, темп и метроритм (табл. 1).

Таблица 1. **Основные характеристики музыки для спортивных танцев**

№	Танец	Музыкальный размер	Темп (тактов/мин.)	Метроритм
1	Медленный вальс	¾	28-30	84-90

2	Танго	2/4 или 4/4	31-33	124-132
3	Венский вальс	¾	58-60	174-180
4	Слоуфокс	4/4	28-32	112-120
5	Квикстеп	4/4	50-52	200-208
6	Самба	2/4	50-52	100-104
7	Ча-ча	4/4	30-32	120-128
8	Румба	4/4	25-27	100-108
9	Пасодобль	2/4	60-62	120-124
10	Джайв	4/4	42-44	168-176

Музыка для танцев может быть целиком инструментальной либо включать вокальное сопровождение.

Музыкальное сопровождение соревнований

Кроме требований, относящихся непосредственно к музыке для СТ, существуют нормы ее звучания и продолжительности. За музыку на соревнованиях отвечает судья по музыкальному сопровождению (звукооператор). Заранее подготовленные им фонограммы должны соответствовать следующим требованиям:

1 – используемая музыка должна передавать характер танца;

2 – уровень громкости подбирается в соответствии с объемом помещения;

3 – громкость звучания должна быть равномерной на протяжении всего танца;

4 – минимальное время звучания музыки во всех турах соревнования составляет 1 минуту 30 секунд, максимальное –2 минуты;

5 – длительность мелодии определяется без учета вступления;

6 – танцевальные мелодии воспроизводятся без искажений и шумов;

7 – окончание мелодии соответствует музыкальной фразе или микшируется; при этом допускается некоторое увеличение длительности звучания во время соревнования, но не более 5 секунд;

8 – танец пасодобль воспроизводится стандартно (3 части). Окончание мелодии должно совпадать с музыкальным акцентом в конце второй или третей частей. Мелодия пасодобля начинается после того, как участники тура вышли на площадку и заняли исходное положение;

9 – в предварительных турах между ними необходимы паузы для выхода и ухода танцоров с площадки. В финалах соревнований при закрытой системе судейства между танцами выдерживается пауза не менее 15 секунд;

10 – темп музыки в каждом танце должен соответствовать правилам Международной федерации СТ [2].

Запрещается использовать музыку других направлений, даже если она подходит по размеру и ритму данным танцам, например, диско-музыка недопустима в программе латиноамериканских танцев.

Движение в соответствии с музыкой как критерий судейства в СТ

Судья по СТ должен иметь широкие познания в области музыки для того, чтобы правильно оценить исполнение танцев в соответствии с музыкальным содержанием. Существует несколько критериев судейства на соревнованиях по СТ. Один из таких критериев –движение в соответствии с музыкой, который состоит из приведенных ниже компонентов [3, 16-18].

1. Тайминг (timing) – корректное использование темпа (скорости музыки) во время исполнения шагов или действий. Оценивается способность танцоров двигаться в соответствии с темпом музыки. Понятие шаффл-тайминга (shuffle timing) (ШТ) заимствовано из классической и джазовой музыки. Оно означает возможность интерпретации музыкального материала с целью повышения артистичности и выразительности. В танцевальном спорте, тесно связанном с музыкой, также необходим ШТ, который дает возможность варьировать исполнение танца под музыку.

2. Ритмичность – способность танцоров соответствовать в своих движениях ритмическим акцентам музыки. Разные танцевальные элементы имеют свой собственный, иногда довольно сложный ритм. Несоответствие исполнения элементов танца ритму музыки является самой грубой ошибкой.

Ритм – регулируемая последовательность сильных и слабых ударов такта в определенном порядке. Исполнение танца подчиняется этим музыкальным ударам, которые могут быть сильными, средними или слабыми. Основной ритм каждого танца организуется в такты из 2, 3, 4 ударов. Используются различные типы смещения акцентов в тактах (табл. 2).

Таблица 2. **Особенности смещения акцентов в тактах при исполнении спортивных танцев**

№	Название танца	Доля такта, которая акцентируется
1	Медленный и венский вальсы	первый
2	Танго	каждый удар
3	Слоуфокс	первый и третий удар
4	Квикстеп	первый и третий удар
5	Самба	второй
6	Пасодобль	второй
7	Ча-ча	первый
8	Румба	четвертый
9	Джайв	второй и четвертый

3. Музыкальность – способность танцоров в своих движениях соответствовать музыкальным элементам – фразе, мелодии, куплету и т.д. Она заключается также в адекватной передаче в танце эмоционального содержания музыки и в ее художественном наполнении.

Построение танцевальной композиции в соответствии с музыкальным материалом

Танцевальная композиция – это органически связанная совокупность движений, придающая танцу единство и цельность. Построение танцевальной композиции в СТ имеет определенные особенности.

Музыкальная композиция в СТ обычно включает вступление из 4 или 8 тактов и основную часть. Именно так и следует составлять танцевальную

композицию: вступление и относительно завершенные части, которые включают в себя 8 тактов, что соответствует музыкальной фразе. Предпочтительнее, чтобы танцевальная композиция совпадала с четырьмя музыкальными фразами, образованными в период, который обычно состоит из 32 музыкальных тактов.

Исполнение фигуры как основного компонента танца может занимать от одного музыкального такта до нескольких. В СТ приняты следующие обозначения длительности шага в фигурах, соотносимые с длительностями в музыке: **1** –целый удар –*четвертная*, **и** –½ удара – *восьмая*, **а** –¼ удара – *шестнадцатая*. Также можно найти соответствие длительности шага в музыке: «**медленно**» – 2 удара в 4/4 или 1 удар, если 2/4 как в танго (медленный шаг исполняется путем размещения стопы на первый удар музыки, а перенос веса завершается на второй удар) – *половинная* длительность, «**быстро**» – 1 удар, если 4/4, пол удара, если 2/4 – соответствует длительности *целая*, «**за пределами удара**» – *из-за такта*.

Количество шагов, которое содержится в фигуре, часто не совпадает с количеством долей в такте. Один шаг может содержать несколько ритмических ударов, и наоборот – количество шагов может быть большим, чем количество долей в такте, что соответствует разным ритмическим рисункам в музыке.

Таким образом, предложен комплексный подход к анализу музыкальной основы СТ с точки зрения требований к музыке, музыкального сопровождения соревнований, оценивания музыкальности танцоров судьями, построения композиций, что позволит улучшить музыкальную подготовку спортсменов и скорректировать работу тренера и судьи.

Список литературы

1. Корсак В.У. Навукова-метадычныя асновы навучання спецыяльнаму вучэбнаму прадмету «Танец» (раздзел «Бальны танец»). – Мінск, 2008. – 178 с.

2. Правила проведения соревнований по танцевальному спорту в Республике Беларусь Республиканского общественного объединения «Белорусский альянс танцевального спорта». – Минск, 2015 г. – 76 с.
3. Judging system 2.1. Judging Component: Movement To Music. –WDSF, 2015. – 30 p.

Крылова Ксения Александровна,
аспирант.
АНО ВО «Институт современного искусства», г. Москва, Россия

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ СОЛЬНОМУ ПЕНИЮ В КОНСЕРВАТОРИИ PRAYNER KONSERVATORIUM DES HERRN MAG. JOSEF SCHMID (ВЕНА)

Как известно, Вена – одна из музыкальных столиц Европы, поэтому музыкально-концертная жизнь в ней традиционно протекает намного активнее, чем в других городах. Данный факт привлекает не только меломанов со всего мира, но и студентов, желающих приобщиться к многовековой европейской традиции. В Вене имеетсяодин музыкальный государственный университет, имеющий всемирную известность, – *Universität für Musik und darstellende Kunst Wien* и несколько частных консерваторий. Особенной популярностью среди наших соотечественников пользуется одна из ни – *Prayner Konservatorium des Herrn Mag. Josef Schmid* (далее – Прайнер), основанная в 1905 г. Это происходит по целому ряду причин. Во-первых, уровень образования там достаточно высок, поэтому качественно практически не отличается от государственного, при этом процесс поступления в Прайнер упрощен в разы. Примечательно, что там не только не требуется первоначальное знание немецкого языка, но и в целом какие-либо подтверждающие сертификаты лингвистического характера. Во-вторых, прием абитуриентов ведется круглогодично, в то время как в государственную консерваторию можно поступить только два раза в год (зимний и летний семестр). В-третьих, сразу

после поступления обучающемуся за умеренную плату предоставляется общежитие, что также не характерно для других вузов [4]. В-четвертых, на конкурсной основе можно даже попробовать получить стипендию. В-пятых, подготовка музыкантов соответствует всем европейским стандартам, а выпускник получает диплом, признаваемый на международном уровне.

В этой связи, большой интерес представляет система обучения в Прайнер, тем более в свете интеграции России в Болонский процесс. Для рассмотрения была выбрана специализация «Сольное пение. Оперы. Оратории» и опрошены выпускающиеся по указанному направлению русскоговорящие студенты Александр А., Дарья П. и Павел П.

Обучение в консерватории базируется на основе двухуровневой (4+2) системы подготовки с использованием европейской кредитной системы перезачета предметов (далее – ECTS), позволяющей объективно оценить усвоенный объем информации.

Дисциплины сгруппированы в 2 блока, согласно модульному принципу: общемузыкальные и специальные, включая вариативную часть (предоставляется за отдельную плату). По словам Павла П., студент имеет возможность самостоятельно составлять индивидуальный план обучения, выбирать график посещения дисциплин или даже сокращать срок обучения, сдавая экзамены экстерном [1].

К общемузыкальным предметам относятся: сольфеджио – 4 сем. по 2 ак.ч./нед.; теория музыки – 4 сем. по 2 ак.ч./нед.; история музыки – 8 сем. –2 ак.ч./нед., итальянский язык – 4 сем. по 2 ак.ч./нед.; вокальная речь – 4 сем. 1/2 ак.ч./нед.; фортепианный класс – 8 сем. по 20 мин./неделю; оперный класс – 4 сем. по 1/2 ак.ч./нед.; инструментовка –8 сем. по 2 ак.ч./нед.; хор – 8 сем. по 4 ак. ч./нед.; ансамбль – 4 сем. по 1 ак.ч./нед, часть из них предоставляется за отдельную плату, при этом сдача экзаменов по всем дисциплинам обязательна.

К разряду специальных дисциплин относится только сольное пение, на которое отводится 1 ак. час/нед. Естественно, что этого времени будет недостаточно для любой музыкальной специальности, поэтому обучающиеся,

как правило, берут у своего педагога минимум 2 урока в неделю дополнительно за отдельную плату, которая составляет 30 евро. Специфическим отличием от российской системы обучения академических вокалистов в данном случае является факт отсутствия в классе концертмейстера (который предоставляется только на ансамбль и для занятий в оперном классе), поэтому на урок студент приходит с минусовой фонограммой. Интересно, что поиск и оплата концертмейстера входят в обязанности обучающегося, который (обычно перед экзаменом) берет необходимое количество репетиций на свое усмотрение.

Кроме того, Дарья П. отмечает, что никто не может себе позволить явиться на занятия неподготовленным, например, с невыученным материалом [1].

Подобные жесткие условия обучения можно, на наш взгляд, рассматривать как хороший дисциплинирующий фактор, поскольку обучающийся приучается концентрироваться исключительно на рабочих моментах урока, не отвлекаясь на побочную информацию. Все это существенно повышает эффективность занятий, тем более, что урок может быть еще и записан на аудио или видео носитель как учебный материал для самостоятельной проработки.

Что касается вокально-педагогического репертуара, то, по словам Александра А., в ходе еженедельных занятий проходится не менее 3-5 вокализов Н. Ваккаи, Дж. Конконе, Г. Зейдлера, при этом вокальные педагоги отдают предпочтение сочинениям Г. Панофки, как наиболее подходящим, на их взгляд, для оттачивания вокальной техники. Интересно, что вокализы Ф. Абта не пользуются популярностью в учебном процессе, т.к. считаются слишком «простыми». При этом на экзамены вокализы, как правило, не выносятся [1].

Экзамены сдаются в конце каждого семестра, первые два года требуется исполнение 2-3-х произведений, однако с каждым годом уровень сложности повышается. Максимальное количество отрывков достигается на этапе подготовки и сдачи диплома. Как рассказывает Павел П.: «Допуск к подготовке диплома – это экзамен по вокалу. Студент должен подготовить 10

произведений (2 старинные арии среднего уровня сложности (Г. Гендель, А. Вивальди и др.), 2-3 песни (романса), 2 арии из ораторий (И.С. Бах, Ф. Мендельсон и др.), 3 арии из опер продолжительностью не менее 5-7 мин.). Одно произведение допускается исполнить по собственному выбору, остальные пять – по выбору комиссии, состоящей из директора, заведующего кафедрой и педагога по специальности» [1].

В случае успешного прохождения экзамена, для сдачи диплома обучающемуся предстоит подготовить 40 (!) произведений, 12-15 из которых необходимо исполнить на экзамене, причем только 2 из них – по выбору дипломника, остальные – по выбору комиссии. По регламенту экзаменационные испытания продолжаются 45 мин. Естественно, все произведения исполняются наизусть,на языке оригинала.

Несомненный интерес представляют также дисциплины, не предусмотренные в учебных планах отечественных вузов, к примеру, «Инструментовка» или «Вокальная речь».

Так, в рамках «Инструментовки» изучаются акустические особенности звучания различных инструментов оркестра с точки зрения их сочетания, и наиболее выгодной подачи голоса солиста. В частности, студентам дают представление о том, каким образом должен быть расположен солист на сцене по отношению к роялю, оркестру, ансамблю, хору и т.д.

«Вокальная речь» представляет из себя практические занятия, проводимые т.н. вокальным логопедом, который индивидуально работает с обучающимися, ставя конкретные звуки, исправляя дефекты произношения и т.д., при этом упор делается на немецкий и английский языки. Любопытно, что на экзамене студент должен продемонстрировать навыки грамотного вокального произношения на незнакомом материале.

Кроме того, в ходе занятий, к примеру, итальянским языком грамматике отводится минимум времени, основное же внимание уделяется опять-таки правильному произношению и репертуару, поэтому педагог работает с обучающимися индивидуально над конкретным произведением.

Таким образом, опыт консерватории «Прайнер» показывает, что основная доля дисциплин приходится на чисто музыкальные предметы, которые необходимы в будущей профессии. Кроме того, основной акцент делается на самостоятельную работу, профессиональную дисциплину и накопление достаточно большого объема сольного репертуара, даже на первой ступени обучения. Другими словами, с первых дней обучения ведется большая подготовительная работа для обеспечения высокой конкурентоспособности вокалистов на рынке труда. Представляется, что в нынешних условиях глобализации такая позиция в данном вопросе является наиболее правильной.

Список литературы

1. Беседа с выпускниками 1 уровня обучения консерватории *Prayner Konservatorium des Herrn Mag. Josef Schmid*Александром А., Павлом П., Дарьей П. 25.03.2018.
2. Официальный сайт Консерватории Prayner Konservatorium des Herrn Mag. Josef Schmid. [Электронный ресурс]. Режим доступа: //www.konservatorium-prayner.at/. Дата обращения: 28.03.2018.
3. Официальный сайт Консерватории*Universitat fur Misik und dartellende Kunst Wien*. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.mdw.ac.at/. Дата обращения: 27.03.2018.
4. Система образования в Австрии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://diplomabroad.ru/avstriya/. Дата обращения: 27.03.2018

Кузнецов Андрей Сергеевич,
магистрант.
ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры»,
г. Пермь, Россия

СТИЛЬ TINTINNABULI В ХОРОВОМ ТВОРЧЕСТВЕ А. ПЯРТА

Хоровая музыка современных композиторов вызывает интерес музыкантов и музыковедов. Музыка XX-XXI веков также является обязательной составной частью образовательных программ профессионального

обучения хоровых дирижеров. В связи с этим представляется *актуальным* изучение хорового творчества и А. Пярта, одного из наиболее исполняемых и значительных композиторов наших дней. Рассмотрим многогранность стиля tintinnabuli, охватывающего как мировоззренческие так и технические аспекты музыкального мышления композитора.

В зарубежной музыковедческой литературе хоровые сочинения А. Пярта анализировали Л. Браунайс, О. Каунти, Г. Конен, Е. Рестаньо, П. Хилльер и др. исследователи. В России из-за цензурных ограничений, отсутствия партитур и звукозаписей его произведений анализ творчества этого композитора стал возможен только в конце XX века, когда появились посвященные хоровому творчеству А. Пярта публикации В. Н. Грачёва, Н. С. Гуляницкой, О. В. Осецкой, С. И. Савенко, Е. А. Токун и др.).

Арво Августович Пярт (род. 1935 г.) – православный эстонский композитор, получивший фундаментальное советское музыкальное образование, но в настоящее время проживающий в Германии. Он смог ощутить дух времени и, несмотря на мощный прессинг соцреализма, нашел в себе силы отобразить в своих произведениях музыкальную доктрину XX века (додекафонию, сериализм, алеаторику, а затем – авангард и коллажную технику).

В 1970-х годах в музыке А. Пярта появляются религиозные мотивы. В те же годы он отходит от композиторской деятельности, изучает старинную музыку, пребывает в поисках стиля. После восьмилетнего молчания композитор находит свой индивидуальный язык. А. Пярт пишет о своем открытии: «Григорианское пение научило меня тому, какая космическая тайна скрыта в искусстве комбинирования двух, трех нот» [цит по: 8, 103].

В середине 1970-х годов новый для А. Пярта стиль, обретенный им в процессе серьезного практического изучения композиторских техник доклассического периода, композитор назвал tintinnabuli (от лат. – колокольчики). Суть этой техники описал композитор: «Я работаю с простым материалом – с трезвучием, с одной тональностью. Три звука трезвучия

подобны колокольчикам, поэтому я и называю этот стиль «тинтиннабули» [цит. по: 1, 100].

Е. А. Токун отмечает, что tintinnabuli А. Пярта является многогранным явлением, охватывающим разные уровни художественной парадигмы композитора, которая отражает его самостоятельную религиозную философию [4, 15]. Культовый, духовный характер творчества А. Пярта предопределил организацию всех элементов его музыкальной системы: индивидуальный стиль, композиторскую технику, алгоритмический метод композиции, контрапунктическую и звуковысотную техники, особый тип двухголосия, голос, движущийся по звукам трезвучия.

Техника tintinnabuli заключается в предельном упрощении музыкального материала. А. Пярт определяет ее как «бегство в добровольную бедность» [3, 291]. Е. А. Токун называет двузвучие «мелодического (М) и tintinnabuli-голосов (Т)» музыкальным атомом tintinnabuli-фактуры [2, 32]. Эта диада образует собой жестко структурированную согласованность тонов, в единовременном контрасте динамики и статики. М-голос благодаря своей поступенной, гаммообразной природе четко определяет положение устоя. Т-голос является его своеобразным антагонистом, так как задачу Т-голоса можно определить как нивелирование функциональности М-голоса.

Скрытое напряжение tintinnabuli-фактуры можно трактовать не только в техническом, но и в метафизическом ключе. М- и Т-голоса – это антиномии, которые, по словам композитора, неразрывно связаны между собой, как «грех и покаяние», «несовершенство и совершенство»: «М-голос всегда определяет субъективный мир, его изменчивость, в то время как Т-голос – это объективная область, атмосфера «прощения» и «примирения». Может показаться, что М-голос блуждает, но он всегда очень прочно сдерживается Т-голосом. Их можно сравнить с вечным дуализмом тела и духа; но два голоса в действительности один, это двуединая сущность» [8, 96]. В пяртовском двухголосии, по словам самого композитора, «две эти линии создают впечатление одной единственной. Это позволяет говорить о «конвергенции (схождении свойств) горизонтали и вертикали» [7, 176], специфическом свойстве модальной гармонии.

Для tintinnabuli-двухголосия, как отмечает Е. А. Токун, адекватен термин «сонорно окрашенный унисон» [6, 16].

С. И. Савенко и Е. А. Токун выделяют в позднем периоде творчества А. Пярта два варианта стиля tintinnabuli, строгий и свободный. С 1976 и до 1990-х годов – период кристаллизации техники строгого стиля tintinnabuli. Начиная с 1990-х годов, в ряде его сочинений исследователи указывают на появление свободного стиля в технике tintinnabuli.

Для строгого, можно сказать аскетического типа, характерен небольшой состав исполнителей. Чаще всего он встречается в вокально-хоровых произведениях («Страсти по Иоанну», 1982; «Stabat mater», 1985 и др.). В использовании хора, ансамбля солистов, органа и оркестра сказывается влияние католической традиции.

В творчестве А. Пярта ключевым является отношение к литературному тексту. В своем интервью он отмечает: «Для меня музыку пишут слова» [цит. по: 9, 96]. Композитор имеет в виду не поверхностно-очевидный эмоциональный смысл текста, а глубинно-символическое и структурное его значение. Поэтому до 1990 года латинский язык был практически единственным языком, который использовал А. Пярт. Интерес к латинским прозаическим текстам с квантитативным метром, характерным для григорианики, способствовал закреплению в tintinnabuli-музыке вполне конкретных приемов (строчная форма, нерегулярный метр, доминирование силлабики). Эти черты стиля прочно зафиксировались в музыкальном арсенале композитора, несмотря на различные языки используемых А. Пяртом текстов.

Начало 1990-х годов ознаменовало собой кульминацию духовных исканий композитора. В это время происходит еще один стилевой поворот в творчестве А. Пярта, обозначаемый исследователями свободным tintinnabuli-стилем [6; 7] (и др.). Композитор изучает духовное наследие Русской православной церкви, сочиняет духовные хоры православной традиции («Канон покаянен», «Triodion», «Я есмь Лоза истинная» и др.) и произведения на разных европейских языках.

Поиск новых звучностей – общая тенденция музыки XX века [4] – стимулировал выход Пярта за пределы жестких рамок строгого стиля.

Благодаря экспериментам со звуком мелодическая сторона получила небывалую для этого стиля свободу. В 2000-х годах язык григорианских хоралов вновь появляется в произведениях А. Пярта. Фактурная организация в сочинениях этого времени достаточно индивидуальна с точки зрения tintinnabuli-техники. Этот период характеризуется менее строгими рамками и более свободной интерпретацией техники tintinnabuli. Модальная диатоника не утрачивает в этом типе своего значения: «Te Deum», «Берлинская месса», отчасти «Miserere» и др. [5]. Для гармонии этого варианта стиля свойственно мажорное наклонение, мягкая плагальность и медиантность, модальные диссонансы, которые по стилю близки духовной музыке композиторов московской школы начала XX века.

Итак, tintinnabuli А. Пярта является многогранным явлением, охватывающим разные уровни художественной системы композитора: tintinnabuli как философия его творчества, неразрывно связана с философской и богословской традицией православия; tintinnabuli – это новая система композиции рубежа XX−XXI веков, опирающаяся на алгоритмизацию (числовое программирование) формы; tintinnabuli двухголосие выступает основой гармонии и полифонии с четко разграниченными по функции голосами (М- и Т-голос), регулируемыми числом и словом. Претерпев определенную стилевую эволюцию от строгого к свободному стилю tintinnabuli сохранил узнаваемый авторский почерк и трепетное отношение к слову.

Для исполнения хоровых произведений А. Пярта требуется не просто теоретическое освоение его техники, а глубинное понимание стиля, которое невозможно без эмоционально-психологического осмысления духовного опыта и религиозно-музыкальной доктрины композитора.

Список литературы

1. Алфеев И. [Интервью журналу «Церковный вестник»] [Электронный ресурс] / И. Алфеев. – Москва, 2008. – Режим доступа : http: // ikliros.com/blog/skuchaet-dusha-moya-o-gospode%E2%80%A6-mitropolit-ilarion - alfeev-o-muzyke-arvo-pyarta.

2. Арво Пярт: беседы, исследования, размышления. – Киев: ДУХ І ЛІТЕРА, 2014. – 218 с.

3. История отечественной музыки второй половины XX века / под ред. Т. Н. Левой. – Санкт-Петербург: Композитор, 2005. – С. 284-306.

4. Петрусева Н.А. «Зодиак. 12 мелодий для звездных знаков» К. Штокхаузена: к эстетике и теории формульной композиции, многозначной формы / Н. А. Петрусева // Научный вестник Московской консерватории. – 2015. – № 2. – С.116–133.

5. Musica sacra Арво Пярта // Музыка из бывшего СССР. Вып. 2. – М.: Композитор, 1996. – С.208-228.

6. Токун Е. А. Арво Пярт. Tintinnabuli: техника и стиль: автореф. дис. канд. иск.: 17.00.02 / Е. А. Токун. – Москва, 2010. – 26 с.

7. Холопов Ю.Н. Гармония. Практический курс. Учебник для специальных курсов консерваторий. Ч. II. Гармония XX века. 2-е изд. М., 2005 . – 376 с.

8. Hillier P. Arvo Part / P. Hillier // The Musical Times, 1989. − March.

9. Hillier P. Arvo Pärt / P. Hillier. – Oxford, New York : Oxford University Press 1997. – C. 96.

Лабинцева Лариса Павловна,
кандидат педагогических наук, доцент,
и.о. заведующего кафедрой музыкознания
и инструментального исполнительства.
*ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»*
г. Луганск, Луганская Народная Республика

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭВОЛЮЦИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Отечественная система музыкального образования характеризуется обновлением системы, совершенствованием учебно-воспитательного процесса. Но не все выпускники государственных образовательных учреждений по окончании обучения демонстрируют высокий уровень профессиональной

квалификации, необходимую динамику своей специальности, своё личностно-профессиональное развитие.

Это обусловлено комплексом причин: объективных и субъективных, социальных и индивидуально-личностных. Особого внимания заслуживают психолого-педагогические причины, обусловленные практикой преподавания.

В учебных заведениях разных уровней (школа, колледж, ВУЗ) широко распространен педагогический консерватизм. Наряду с инновационными методами преподавания, значительное количество преподавателей используют известные, устоявшиеся приемы и средства учебно-воспитательной работы. Сохраняются прежние ценностно-смысловые и деятельностно-волевые структуры педагогического осознания, именно они в первую очередь создают преграды на пути внедрения новейших музыкально-педагогических концепций и технологий. «Безапелляционность педагогов, их консервативность, закрытость в общении, – по словам Е. Рогова, – также как и бескомпромиссная оценка суждений тормозит развитие прогрессивных процессов в музыкальной педагогике. Реализуя свои ролевые позиции, используя образцы передового опыта, учителя иногда не только не способствуют творческому развитию учащихся, но и сами становятся невосприимчивыми к новому опыту, неспособными к творческому, нестандартному решению проблемных ситуаций» [2, 317–318]. Менять что-либо в структуре своих действий некоторые педагоги старшего поколения не считают нужным, считая свою прежнюю деятельность достаточно успешной.

Специальные исследования последних лет указывают на то, что студенты недостаточно инициативны в творческой работе, не имеют стремления к самоактуализации, самопознанию, самокоррекции и т.п. Студенты рассчитывают на помощь и поддержку своих учителей и потому часто недостаточно инициативны и независимы в своих креативных (профессиональных) действиях. Бесспорно, это сказывается на дальнейшей профессиональной деятельности молодых, тормозя рост его более качественного уровня.

Педагогика будущего – это педагогика, которая создает необходимые предпосылки для постоянного, интенсивного саморазвития учащихся, которые завершили обучение в учебных заведениях; это педагогика, которая имеет цель – «самообеспечение» образовательных действий и операций, которые осуществляют молодые специалисты в процессе их профессиональной деятельности [3].

На наш взгляд, для личностно-профессиональной эволюции будущих музыкантов-педагогов следует использовать следующие методологические принципы:

1. Использование в учебно-воспитательной практике метода моделирования действий музыканта-профессионала – опытного мастера (исполнителя, теоретика, композитора и др.). В процессе моделирования творческой деятельности учащиеся видят определенный эталон, постигают его структуру, закономерности, внутреннюю сущность. По мнению М. Равеля, лучший способ учиться музыке – равняться на классические образцы, «моделируя» их.

2. Внедрение в учебно-воспитательный процесс специальных практико-ориентированных задач, направленных на развитие когнитивной, творческо-поисковой активности молодежи. Поскольку именно креативная активность является динамическим условием личностно-профессиональной эволюции, эти задачи могут сыграть существенную роль в формировании соответствующих качеств у будущего специалиста в области музыки. Среди этих задач могут быть следующие: создать интерпретаторскую «гипотезу» того или иного музыкального произведения или найти решение той или иной профессионально-творческой проблемы.

Главным в музыкальной педагогике считается стимулирование активности молодого музыканта, которая является важной психологической составляющей в деятельности. Как считает В. Джеймс, «… именно центр, самое ядро нашего «Я», самое святое нашего существа – это чувство активности,

которое существует в некоторых наших внутренних душевных состояниях» [3, 18].

3. Объяснение студентам особенностей современной социокультурной ситуации; выявление закономерностей, которые действуют сегодня на рынке труда в области культуры и искусства; обоснование необходимости для будущих специалистов личностно-профессиональной мобильности как необходимого условия самореализации в современных условиях; аналитическое рассмотрение механизмов саморазвития в художественно-творческих видах деятельности; определение факторов, которые способствуют или препятствуют успешному воспроизводству этих процессов. «Отрасль образования, – пишет Б. Гершунский, – должна убедить человека именно в этом его предназначении и создать все необходимые условия для полноценного проявления индивидуальных способностей человека путем его подготовки к труду и нравственному выполнению своих общественных обязанностей…Поэтому основные функции базового образования должны формировать веру в высшую ценность максимально возможной самореализации и в создании условий для самоопределения личности, самопознания собственных способностей, потребностей, желаний, а основные функции профессионального образования должны составлять продолжение развития и закрепление этих мировоззренческих основ личности, обеспечить человека знаниями, умениями и навыками, которые способствуют возможному проявлению его способностей...» [1, 50].

Таким образом, педагогика будущего считает необходимым постоянное движение в образовательной сфере, создавая необходимые психологические и технологические условия для самостоятельного решения этой задачи молодым специалистом.

Много проблем, которые ожидают молодых музыкантов, возникают вследствие того, что учебные заведения различных уровней нацеливают своих выпускников на узкую специализацию, углубляя специальные знания, умения и навыки. Поэтому сегодня, как считает А. Якупов, «нужен не просто хороший учитель музыки, подготовленный даже по самой лучшей системе, а широко образованный музыкант-специалист, который способен проводить музыкально-

образовательную и воспитательную работу с детьми и подростками в самых разных формах... Было бы полезным, сохраняя высокие требования к профессиональному мастерству, значительно расширить набор практических специализаций, готовя студентов к просветительской, менеджерской, художественно-воспитательной деятельности...» [4, 52].

Для того, чтобы реагировать на запросы современного рынка труда колледжи, государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования должны предлагать студентам всех отделений широкий спектр образовательно-профессиональных программ, которые предусматривают получение дополнительных специализаций из дефицитных профессий, а также овладение новыми профессиями, которые освещают потребности практики настоящего.

Таким образом, личностно-профессиональная эволюция будущих специалистов музыкального искусства должна быть ориентирована на один локальный по своей природе и масштабам вид профессиональной деятельности. Нацелить выпускника на возможную смену ориентиров в будущей педагогической деятельности, подготовить себя не в одной, а по мере необходимости, в нескольких профессиональных видах – актуальная задача в современной музыкальной педагогике.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 49–57.
2. Рогов Е.И. Учитель как объект педагогического исследования : пособ. для шк. психолог.по работе с учит. и пед. коллект. / Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
3. Фрейджер Р. Уильям Джеймс и психология сознания / Р. Фрейджер. – М.:Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 123 с.
4. Якупов А.Н. Музыкальная коммуникация / А.Н. Якупов. – Новосибирск:Трина, 1993. – 324 с

Латыйпова Венера Минехатовна,
старший преподаватель.
ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры»,
г. Казань, Республика Татарстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КРЕАТИВНЫХ ФОРМ ДОСУГА

Издревле досуг определяли как способ удовлетворения разнообразных потребностей. Досуг определяется как часть нерабочего времени, остающаяся у человека после исполнения непроизводственных обязанностей [5, 102]. Именно во время досуга восстанавливается своя способность к труду, развиваются в основном те умения и способности, которые невозможно усовершенствовать в сфере трудовой деятельности. Усвоение культурных ценностей, познание нового, любительский труд, физкультура, творчество, туризм, путешествия – это главные и важные задачи, которые ставит перед собой человек.

На сегодняшний день слова «досуг» и «свободное время» между собой уравнивают. Учебу, самообразование, культурное потребление, спорт, игры с детьми, общение с другими людьми, любительские занятия – все это можно отнести к свободному времени молодого человека.

В современных условиях настоящей ценностью является свободное время. Но искусство воспринимается людьми по-разному.

Человек свое свободное время тратит на образование, общественную работу, средства массовой информации, чтение, общение, занятие спортом, посещение учреждений культуры и зрелищ, некоторое свободное время он тратит себе самому, и это все является неотъемлемой и значимой частью его жизни.

Культурной средой называется та часть, характеризующая содержательную, качественную, ценностную сторону социальных процессов, которые воздействуют на личность [3, 5].

Народная художественная культура сохранилась в жизни и быту, а бытование народных песен, частушек, танцев, плясок, игры на музыкальных

инструментах, фольклорный театр, виды декоративно-прикладного искусства определяются праздниках и обрядах. Непрофессиональное производство культурных ценностей осуществляется в сельской местности в рамках кружков и студий. На базе культурно-досуговых учреждениях существует кружок, которое определяется как творческое объединение людей, которые имеют общность интересов в сфере творчества, а досугова самореализация молодежи осуществляется вне учреждений культуры. К сожалению, народную культуру (традиции, обычаи, фольклор) большинство молодых людей воспринимают как отсталость. Современный культурно-досуговый центр должен стать для молодежи любимым местом отдыха и общения, местом проведения своего досуга, потому что они прививают молодым людям художественный вкус, привлекают в свои объединения молодежь и подростков для организации их досуга, выполняют роль «очага культуры».

В современном мире социокультурная ситуация характеризуется негативными процессами: отстранением от культуры и искусства детей, молодежи, взрослых, утратой духовно-нравственных ориентиров. Формированию эстетического, духовного, нравственного идеалов способствует культура, а одной из актуальных проблем деятельности центра досуга является организация досуга молодежи.

Активный отдых побуждает молодого человека в сфере культуры, и именно с ней тесно связана активизация духовных интересов. Раздвигающие границы духовного мира молодой личности, овладение миром культурных ценностей носит целенаправленный, систематический характер.

Одним из видов деятельности культурных центров является творческий коллектив, который понимается как добровольное объединение любителей музыкального, хореографического, театрального и других жанров художественного творчества, который основан на общности интересов и совместной творческой деятельности и способствует развитию дарований его участников.

Различные фестивали и конкурсы также являются неотъемлемой частью досуговой жизни молодежи, они включают конкурсную и развлекательную программы.

К специфическим чертам молодежи можно отнести преобладание поисковой, творческо-экспериментальной активности. Молодежь более склонна к игровой деятельности, так как игра дает постоянный приток эмоций, захватывает психику целиком, и носит достаточно выраженный характер. Душевные силы и способности человека вбирает в себя творческая деятельность.

Актуальными проблемами для нашего общества являются формирование у личности осознанной потребности в творчестве, образовательной, культурной и социально-досуговой деятельности, совершенствование механизма управления свободным временем, досуговой деятельностью. Фактором становления и развития личности усвоения ею культурных и духовных ценностей выступает досуг. Игра также является видом досуговой деятельности, понимающаяся как реальная и вечная ценность культуры досуга, социальной практики в целом, стоящая на равных рядом с трудом познанием, творчеством, общением. А «праздник» был одним из самых любимых периодов календарного года, самым любимым развлечением и ритуальным занятием во все времена у любого народа, но это не только время отдыха, веселья, но и знаменательный, памятный день, посвященный определенному событию. Необходимо культивирование праздников для преемственности поколений, сохранения исторического дневника, народного быта, экологии культуры. А на ценностях коллективных и индивидуальных человеческих переживаний, на ценностях художественного творчества людей, на признанных или признаваемых ценностях межличностных отношений основано содержание праздника, где можно осознать принадлежность к чему-то могучему, историческому, символичному и церемониальному [4].

Испытать чувство собственной значимости, заслужить одобрение и признательность окружающих, творческой самореализации и самовыражения

позволяют народные праздники. Они предоставляют возможность реализации самодеятельного творчества лицам разного возраста, пола в формах обрядово-ритуальной, нравственно-религиозной, музыкально-песенной или спортивно-физической реализации; дают мощный толчок раскрытию духовных и физических потребностей, удовлетворению этих потребностей эстетическими средствами.

Народные праздники обеспечивают постоянное воспитательное воздействие на людей, отражают их мировоззрение [1].

Забота о сохранении, укреплении и развитии добрых народных обычаев и традиций, забота о передаче подрастающим поколениям житейского, производственного, духовного опыта, накопленного предшествующими поколениями, являются основной целью воспитания во все времена у всех народов. Нравственную направленность развивающейся личности укрепляли внимательное отношение к своим родственникам, составление своей родословной [3, 44].

Многочисленные обычаи и традиции можно отнести к комплексным формам воздействия на воспитание подрастающего поколения. Проявить свои чувства и мысли, пробуждать эмоциональные чувства и переживания, стимулировать оптимистическое настроение дают возможность народные праздники и обряды, в этом их значение. Средства театрализации являются важнейшим элементом воспитательной системы народного праздника.

Только при сохранении, возрождения народной культуры, воспитании населения, особенно детей и подростков на материалах наследия народной культуры путем приобщения к его богатству; активное участие всех желающих в любых формах народного творчества осуществима успешная реализация воспитывающего потенциала самой народной культуры. Наиболее благоприятной средой для раскрытия творческих способностей развития личности является традиционная народная художественная культура[2].

Народное искусство, фольклор, обрядово-праздничная культура остаются наиболее массовыми, доступными и естественными формами реализации

творческого потенциала каждого человека. А отсюда необходимость популяризации, всяческого поощрения использования народных культурных традиций в деятельности народных творческих коллективах, в фольклоре.

Список литературы

1. Аникин В.П. Фольклор как коллективное творчество народа. Учебное пособие. – М.: МГУ, 1969. – С. 66-68.
2. Бакланова Т.Н. Народная художественная культура. – М., 1995. –С. 5.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
4. Жигульский К. Праздник и культура. – М., 1985. – С. 48.
5. Стрельцов Ю.А. Клуб-организатор отдыха и развлечений. // Стрельцов Ю.А./ М.: Сов. Россия, 1978. – 413с.

Лащева ЕленаВладимировна,
кандидат педагогических наук, доцент.
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»,
г. Краснодар, Россия.
Долгова Екатерина Валерьевна,
студентка 4 курса, факультет «Консерватория».
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»,
г. Краснодар, Россия

ФЕНОМЕН АРТИСТИЗМА НА УРОКАХ ВОКАЛА

Важнейшим связующим компонентом между слушательской аудиторией и музыкантом-исполнителем в передаче информации выступает феномен артистизма – явление, которое вовлекает в процесс эмоционального переживания, а посему заставляет выстраивать выступление в соответствии с принципами сценической драматургии и законами сцены.

Феномен артистизма, ровно, как и воздействие на слушательскую аудиторию не был предметом пристального изучения, так как данное понятие всегда рассматривалось как атрибут художественной речи. Тем не менее,

нельзя отрицать важность артистизма как феномена художественного творчества.

Необходимо отметить, что природа артистизма включает в себя комплекс составляющих таких как: психологическая, художественно-эстетическая и музыкально-исполнительская, что обусловливает междисциплинарный синтез достижений в области музыкознания, педагогики, эстетики и психологии.

В последние десятилетия музыкальное искусство под воздействием расширенного информационного поля вышло на другой уровень, тем самым придав артистизму особую значимость, что не могло не отразиться на системе музыкального образования.

Современная реформа системы образования неразрывно связана с различными сферами образования и как данность влечет за собой необходимость переосмысления и реформирования музыкального образования детей.

В связи с этим, ДШИ, ДМШ, современные студии искусств, различные досуговые центры сегодня остро нуждаются в переосмыслении обучения детей, та как сложившиеся традиционные формы обучения устарели и требуют определенных реформ, поскольку подлинное мастерство музыканта-исполнителя влечет за собой целый комплекс личностных качеств, среди которых артистизм становится одним из ведущих.

Так, одна из основных задач, которая стоит перед учреждениями музыкального образования – развитие артистизма, под которым понимается сложное мотивационно-смысловое образование.

Теоретик сценического искусства К.С. Станиславский, проводя теоретическую и практическую разработку проблемы артистизма, вывел три главных составляющих этого понятия, которые разделил на: общее, внешнее, внутреннее сценическое состояние [6].

Итак, артистизм – сложное понятие, которое объединяет в себе ряд характеристик, как психологических, так и физических.

В этом смысле интерес вызывает концепция Ю.Б. Алиева, который рассматривая формирование артистизма детей, делит на возрастные периоды, в котором подростковый возраст подразумевает два периода: младший (10-12 лет) и старший (12-15 лет), подразумевая исключительно музыкальную специфику.

По мнению автора, период, относящийся к младшему – характеризуются повышенной утомляемостью. В этом смысле автор предлагает строить занятия по мозаичному принципу, часто чередуя различные формы работы, что напрямую связано с работой педагога, направленной на развитие артистизма. Таким образом, учитывая повышенную утомляемость в программу по вокалу, следует включать произведения контрастного эмоционального содержания, вживание в образ которых будет интересен для подростка [1].

Отметим, что у детей данного возрастного периода, появляется желание исполнять не вполне детский репертуар и в силу психо-физических особенностей данного возраста, желание подростка нельзя игнорировать. В этом случае педагогу необходимо применить индивидуальный подход к подбору певческого репертуара.

Изучив исследования Б.Ю. Алиева в данной области, мы понимаем, что в старшем подростковом периоде, появляется большой избыток энергии: «Отсутствие экономии в поступках – характерная черта старших подростков, так же, как атмосфера преодоления трудностей едва ли не самая для них приятная. Сложные задания они выполняют с большим азартом»[2]. Этот период считается особо благоприятным для развития артистических навыков. Данный период возраста подростков считается самым удачным, для того, чтобы предложить обучающемуся изучить и применить относительно себя другие образы, не соответствующие его характеру, для изучения замысла композитора или реконструкции предыстории происходящего в том или ином произведении.

Приведенное выше утверждение мы смогли апробировать на практических занятиях по вокалу с учениками в клубе «Звуки Родины» при Центре Патриотического Воспитания Молодежи города Краснодара.

Делая упор на развитии артистических навыках, мы взяли в разработку упражнения по М. Чехову, такие как «создание атмосферы, упражнения-этюды

на аффективную память, а также репетиции в воображении или же перед зеркалом» [7].

Используя «тренинг эмоций» по системе К. Станиславского, ученикам предлагались упражнения «смены грусти на радость» или же рассказ текста песни как стихотворения, с тотальным осмыслением эмоционального состояния. Для более комфортного ощущения себя на публики были взяты в эксплуатацию упражнения на освобождение от телесных зажимов. Задача таких этюдов заключается в выполнении ряда движений, принятия неудобных поз и жестов. В этой же области помогают упражнения на простые действия, которые мы осуществляем постоянно, не акцентируя своё внимание на них (например: пить утренний чай, собираться на дачу или же умываться) по ходу выполнения таких миниатюр ученик старается делатьих реалистичнее [8].

Взяв в разработку на практических занятиях по вокалу тренинговые задания по Г. Товстоногову, обучающиеся делали упражнения на ассоциации и впечатления [9]. Подобные упражнения помогают подросткам ближе познакомиться с обстоятельствами, которые предложены. Иметь своё уникальное аргументированное видение на данное произведение, а также представление о нем в целом, что впоследствии отображается исполнителем во время выступления.

Для реализации поставленной задачи – развитие артистизма на уроках вокала, за основу были взяты упражнения из области театрального искусства. Данный комплекс упражнений был адаптирован на занятия по вокалу и позволил обучающимся более четко воспринимать задачу, поставленную в ходе работы, чувствовать себя комфортнее в сценической атмосфере, а также помог стать раскрепощённее и уверенней на сцене.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод, что артистизм является неотъемлемым качеством для исполнителя, поэтому преподаватель должен уделять этому большое внимание на уроках вокала. А так как данная возрастная категория имеет свою определенную специфику, необходимо акцентировать внимание на замысле композитора, реконструкции предыстории, а также заниматься осмыслением мотивации героя и использовать эмоциональный принцип вникания во время репетиции произведений.

Отметим, что современное состояние эволюции общественного сознания в области музыкального исполнительства влекут изменения. Сегодня уже не достаточно быть просто интерпретатором. Необходимо ярко, эффективно и в тоже время доступно донести содержание произведения до слушательской аудитории. В этом случае артистизм музыканта-исполнителя выходит на первый план и становится залогом успеха в музыкальном искусстве XXIв.

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Программа по музыке (1 –8 класс) / Ю.Б. Алиев. – М., 1993.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга учителя музыки / Ю.Б. Алиев.– М., 2000.
3. Камарзина Ж.Б. Интегрированные уроки в средней и старшей школе// Музыка в школе, 2007.
4. Кривцун О.А. «Феномен артистизма в современном искусстве». – Индрик, 2008.
5. Медушевский В.В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В.В. Медушевский // Восприятие музыки. – М., 1980.
6. http://lib2.znate.ru/docs/index-300724.html?page=2
7. Чехов М. Тайны актерского мастерства. Путь актера. – М.:АСТ, 2009.
8. Актерский тренинг по системе Станиславского. Упражнения и этюды. – М.: АСТ Москва, Прайм-Евро-знак, 2009.
9. Товстоногов Г.А. Зеркало сцены. – М.: Искусство, 1984.

Литвинова Татьяна Александровна,
кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории музыки.
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова», г. Санкт-Петербург, Россия

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ТЕМБРА В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ

Одним из важнейших и интереснейших компонентов в аспекте содержательности музыкального языка является тембр. «Тембровая сфера, – писал Б. Асафьев, – безгранична в своей выразительности» [1, 139]. Тембр

является многофункциональной системой. Среди его основных функций исследователи: Л. Мазель и В. Цуккерман [5, 319-330], А. Веприк [2, 111] называют выразительную и формообразующую.

Возможности тембра как выразительного средства, как известно, осознавались с давних времен. В Древнем Китае звучание инструментов связывалось с теми или иными эмоциями и чувствами, ситуациями. Звук колокола означал сигнал, возбуждающий воинственный дух, шелковые струны – меланхолический звук, а барабан и бубен – ликующий звук, вызывающий идею движения, толкающий людей вперед [3]. В эпоху барокко в теории аффектов для выражения той или иной эмоции предписывались определенные музыкальные средства, включая тональности и инструменты. К.-Ф. Менестри (Menestrier) в трактате 1669 г. констатировал: «Трубы и тромбоны возбуждают смелость и храбрость военным марсовым шумом, яростно волнующим фибры и нервы. Лютня, напротив, вызывает любовную тоску мягкими тоскливыми тонами» [7, 77].Закрепленность за инструментальным тембром определенного характера музыки выразилась в формировании характерных амплуа инструментов. «Из всех выразительных средств, – читаем у Г. Дмитриева, – тембр оркестрового инструмента, его трактовка, пожалуй, наиболее легко и естественно могут обретать переносное значение» [4, 136].

В рамках эстетики классицизма можно говорить о формировании «первичных» (по аналогии с первичными жанрами) инструментальных амплуа, в соответствии с которой «характер звучания каждого инструмента приравнивался в целом только к одному тону, одной краске, например, «пасторальная флейта», «комический фагот», «героическая или охотничья валторна» и т. д. [8, 458]. Дальнейшая эволюция связана с использованием оркестровых тембров в гораздо более широких смысловых рамках. Очевидна тенденция «от узкоассоциативных амплуа – ко все большей свободе, к многозначности и абстрактности» [4, 136].

Огромное разнообразие использования инструментального тембра как выразительного средства можно свести к следующим проявлениям его семантической функции: эмоционально-выразительной (отражение эмоций человека); жанровой (выявление жанровых особенностей); стилевой (подчеркивание локального колорита); звукоизобразительной (подражание звукам реального мира, природы, имитацию звучаниямузыкальных инструментов).

Для передачи чувств и переживаний действующих лиц солирующие инструменты часто используются в вокальной музыке. Примеров тому – великое множество. В Плаче Ярославны («Князь Игорь» Бородина) необыкновенно выразительные, слезные переклички кларнета и гобоя призваны передать чувства Ярославны, потерявшего мужа на поле брани. Тембр солирующей скрипки избирает Глинка в Арии Людмилы «Ах ты, доля-долюшка» («Руслан и Людмила») для того, чтобы передать переживания девушки, разлученной с возлюбленным. Романс Неморино («Любовный напиток» Доницетти) начинается с томно-меланхоличного соло фагота.

Тембровые характеристики могут ассоциативно связываться с определенным жанром или исполнительским составом (гитара и мандолина – с серенадой, медные духовые и ударные – с маршем, гобой и кларнет – с пасторалью, орган – с католической духовной музыкой и др.). Так, конкретизируют жанр пасторали-идиллии и помогают нарисовать сцену домашнего музицирования две солирующие флейты в сопровождении фортепиано в Дуэте Лизы и Полины «Уж вечер...» («Пиковая дама» Чайковского). В Серенаде Дон-Жуана («Свадьба Фигаро» Моцарта) мандолина подчеркивает жанр ночной серенады.

Кроме стандартного соответствия тембра и образа, тембра и жанра в музыке встречается и противоречие, нарочитое несоответствие между инструментом и характером музыки, используемое композиторами как

специальное художественное средство. Вспомним выбор инструментов в «Танце балерины» в балете «Петрушка» Стравинского. Это корнет-а-пистон, исполняющий мелодию, и аккомпанирующий ему малый барабан – сочетание, традиционное для марша, но используемое для карикатурного танца.

Место действия происходящего часто проясняется благодаря звучанию определенных инструментов. Имитация характерных национальных инструментов (таких как гитара, кастаньеты, мандолина, балалайка и т.д.) проясняет локальный колорит. Так, в Песне Индийского гостя («Садко» Римского-Корсакова) звучание гобоя и английского рожка привносит ориентальные краски. В Каватине и рондо Антониды («Жизнь за царя» Глинки) перекликающиеся фразы кларнета и флейты, близкие по звучанию русским народным духовым инструментам – жалейке и свирели – создают соответствующую атмосферу.

Инструментальный тембр может имитировать звучание музыкальных инструментов, звуки окружающего мира, реализуя звукоподражательную функцию. Звукоподражание пению птиц деревянными духовыми инструментами используется в большом соло Февронии «Ах, лес, ты мой лес» («Сказание о граде Китеже» Римского-Корсакова). В опере «Снегурочка» в Третьей песне Леля кларнет напоминает звучание рожка, а литавры – раскаты грома. В Интродукцииоперы Глинки «Руслан и Людмила» в Первой песне Баяна арфа и фортепиано имитируют старинные гусли.

В художественной практике в одном и том же сольном номере могут сочетаться различные функции инструментального тембра. Так, тембровая имитация чаще всего предстает эмоционально окрашенной. К примеру, солирующая арфа в «Песне об иве», которую поет Дездемона в опере Россини «Отелло», помогает передать бесконечную печаль героини и создать колорит эпохи, в которой происходит действие. В Песне Надира («Искатели жемчуга» Бизе) солируют гобой и затем арфа, играющие за сценой, обрисовывая

ситуацию: героиня издали слышит пение своего возлюбленного. Арфа, имитирующая аккомпанирующий инструмент, конкретизирует жанр серенады.

Семантическую функцию может выполнять не просто тембр инструмента, но и определенный способ звукоизвлечения, звучание с использованием определенного штриха. К примеру, экспрессия тремоло струнных: «страх или ужас часто характеризуется при помощи тремоло струнных, как бы воспроизводящего дрожь. Этот прием сопровождает все реплики Лепорелло в речитативной сцене на кладбище в «Дон Жуане» Моцарта. Он возникает и в сцене Фарлафа с Наиной в «Руслане и Людмиле» Глинки (на словах: «Я весь дрожу!»). Тремоло характеризует ужас галлюционирующего Бориса в заключительной сцене второго действия «Бориса Годунова» Мусоргского» [6, 69]. В сцене в Волчьей долине в «Волшебном стрелке» Вебера эмоция страха также подчеркивается звучанием уменьшенных септаккордов и тремоло струнных в оркестре.

Приемы инструментовки, различные приемы интервального изложения мелодии (дублирование в унисон, октаву, несовершенными консонансами, черезоктавное удвоение) вносят свой смысловой нюанс. Унисонное изложение несколькими инструментами создает более отстраненный, объективный характер звучания, чем соло. Вспомним унисон фаготов и кларнетов в главной партии первой части Пятой симфонии Чайковского, унисон двух фаготов во вступлении к «Хованщине» Мусоргского. Соло же какого-либо инструмента, всегда отличающееся большей свободой исполнения,часто бывает связано с персональной характеристикой образа. Так, тема Шехерезады поручена Римским-Корсаковым солирующей скрипке на фоне переборов арфы, рисующим романтический образ восточной красавицы. Тема Красса из балета «Спартак» Хачатуряна звучит у трубы соло, блестящий и нарядный тембр которой неизменно ассоциируется сгероикой и мужественностью.

При дублировании, «утолщении» мелодии в чистую октаву происходит обогащение звука обертонами – эффект «тембровой подсветки». В через октавных дублировках каждый из голосов может восприниматься как призвук к другому, что способствует созданию ощущения звуковой перспективы, большого простора (можно вспомнить тему главной партии первой части Первой симфонии Чайковского). Идея пространственности реализуется и другими тембровыми средствами: противопоставлением инструментальных тембров в дальних регистрах (как в теме главной партии первой части Седьмой симфонии Прокофьева), перекличками на расстоянии, воспроизведением «эффекта эхо» (как в теме третьей части из Симфонии №103 Гайдна).

Существует дифференциация акустических тембров на теплые и холодные по аналогии с цветами в живописи. Самым теплым из духовых среднего регистра исследователи называют гобой. Благодаря своему ясному и звонкому тембру гобой никогда не остается незамеченным в оркестре. Теплыми также определяют тембры английского рожка, скрипки; к холодным относят звуки флейты, арфы, челесты. Чем теплее тембр, тем он воспринимается ближе, чем холоднее – тем, соответственно, дальше. Теплые краски бросаются в глаза, выдвигаются из холодных. Так же как в оптической перспективе, то, что ближе, оценивается как более крупное и высокое и наоборот.

Ощущение пространства усиливается резкой сменой регистров. Постепенное понижение тесситуры может ассоциироваться с впечатлением сужения пространства, спада эмоционального накала, ощущением спуска и наоборот. Использование крайних тесситур, несоответствия регистра и тембра – способ выражения комического, иронического, гротескового в музыке. Прием, когда мелодия поручается инструменту, которому данный отрезок диапазона не свойственен, стал широко практиковаться композиторами-романтиками в XIX веке и был продолжен в XX веке. Подобный прием хорошо подходит для передачи взволнованного лирического высказывания, гротеска,

иронии, юмора, напряженного драматизма. Так, Вторую симфонию А. Брукнера открывает тема у солирующих виолончелей в высоком регистре, предопределяя и настраивая на последующий напряженный эмоциональный тон высказывания.

Инструментальный тембр, как правило, взаимодействует с другими выразительными средствами, создавая общий характер звучания, который можно назвать тембром в широком смысле слова. Можно проследить характерные комплексы выразительных средств, выработанные (прежде всего в рамках музыки композиторов-романтиков) для типовых образных сфер: воинственной, сказочной, фантастической, пасторальной, ориентальной и др. Так, для выражения воинственных, так называемых «тем злых сил», традиционно используется следующее сочетание языковых компонентов: минорное наклонение, унисонное или октавное изложение темы, тембры медных духовых или tutti оркестра, монолинейная фактура, динамика *f* или *ff*, маршевость, фанфарные интонации, средний темп, низкий или средний регистры. Хрестоматийный пример – тема вражды из балета Прокофьева «Ромео и Джульетта».

В музыке XX века палитра семантических значений тембра необычайно расширилась, предоставляя богатейший материал для дальнейших исследований в этой области.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музыка, 1971. 376 с.
2. Веприк А.М. Трактовка инструментов симфонического оркестра. – М.: Музгиз, 1961.
3. Волчек О.Д. Значение музыки и семантика ее звуков. – СПб: СПбИГО, Книжный дом, 2010.
4. Дмитриев Г. О драматургической выразительности оркестрового письма.М.: Сов.композитор, 1981.

5. Мазель Л., Цуккерман В. Анализ музыкальных произведений. – М.: Музыка, 1967.
6. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., 1976.
7. Фортунатов Ю.А. Оркестр Моцарта // Инструментальная музыка классицизма / Научные труды Московской консерватории. Вып. 22.– М., 1998.

Масол Людмила Михайловна,
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник.
г. Киев, Украина

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Современная система общего художественного образования модернизируется на основе компетентностного подхода, направленного на развитие личностного потенциала учащихся, их социокультурную адаптацию.

В педагогической науке понятие «компетентность» трактуется как готовность к выполнению определенной деятельности, способность использовать приобретенные знания и умения в жизни в соответствии со сложившимися мировоззренческими представлениями и ценностями. Разумеется, школьное художественное образование должно обеспечивать прежде всего художественно-эстетическую компетентность – готовность личности к самостоятельной художественной деятельности, познанию и оценке явлений искусства, к художественно-творческой самореализации.

В педагогике существуют различные классификации компетентностей. Учитывая общие теоретические подходы (И. Зимняя, А. Савченко, В. Сериков, О. Овчарук, А. Хуторской и др.), а также специфику педагогики искусства,

автор статьи предлагает классификацию компетентностей на такие группы: ***личностные*** (художественно-мировоззренческие представления, ценностно-эстетические ориентации, художественно-творческие способности, художественно-образное мышление, индивидуальный эстетический опыт и тезаурус)***, социальные*** – коммуникативные и кооперативные (способность к общению, сотрудничеству, работе в команде, партнерству), ***функциональные*** (связанные с деятельностью в определенном виде искусства – музыкального, изобразительного, хореографического, театрального, екранного).

В учебных программах по искусству, разработанных под нашим руководством, внедрена более лаконичная классификация компетентностней: ***ключевые, предметные художественные*** и ***межпредметные эстетические***.

Ключевые (метапредметных, универсальные) компетентности, которые не зависят от учебного предмета: умение учиться, информационно-познавательные умения (способность к поиску и оперирования информацией), способность к саморегуляции (умение организовать и контролировать свою деятельность, самосовершенствоваться), общекультурные, социальные и коммуникативные умения. Их внедрение требует согласования с содержанием каждой образовательной области. Например, общекультурная компетентность реализуется в художественном образовании через такие составляющие, как этнокультурная, поликультурная, культурно-досуговая и др. **Межпредметные эстетические компетентности** – это сложные личностные образования междисциплинарного характера, которые формируются при познании различных видов искусства и предполагают способность личности ориентироваться в эстетических параметрах жизнедеятельности (художественной и внехудожественной) согласно эстетическим идеалам и ценностям. **Художественные предметные компетентности** – музыкальные, изобразительные, хореографические, театральные, экранные – предусматривают готовность личности к познавательной и практической деятельности в области определенного вида искусства согласно его видовой специфике, особенностям художественного языка.

Художественно-педагогическую технологию мы интерпретируем как теоретически и методически обоснованный способ организации учебно-воспитательного процесса, направленный на оптимальное достижение целей художественного образования в единстве (континуальности) обучения и воспитания учащихся на основе реализации потенциала художественных ценностей. Результатом такой организации является сформированная ценностно-смысловая сферы личности и развитие комплекса компетентностей с помощью гибкого управления и корректировки совместных действий учителя и учеников в соответствии с конкретной педагогической ситуацией. Специфика художественно-педагогических технологий заключается в единстве учебных и воспитательных функций с приоритетом последних, обеспечивающих смысло-ценностные ориентации школьников в отличие от специальных учебных заведений (музыкальных и художественных школ, школ искусств), задача которых – осуществлять начальную профессиональную подготовку учащихся.

В структуру технологии входят концептуальная, содержательная и процессуальная части. Она охватывает человеческие ресурсы (учителя и учеников как субъектов образования), интеллектуальные ресурсы (знания и идеи), технические ресурсы (средства и приемы организации образовательной деятельности, в том числе аудиовизуальные и мультимедийные). Благодаря осознанию учащимися учебного материала в межвидовых художественных связях и зависимостях интегративные технологии становятся действенным фактором полихудожественного воспитания. Длительная демаркация подготовки специалистов разных художественно-педагогических специальностей в высших учебных заведениях (автономной для будущих учителей музыки, изобразительного искусства, хореографии) порождает значительные трудности для масштабного внедрения интеграционных технологий в общеобразовательной школе и квалифицированного обеспечения междисциплинарного обобщения универсума знаний школьников об искусстве.

Дифференциация в художественном образовании направлена на то, чтобы видеть разное, а интеграция, наоборот, стремится к акцентированию общих

признаков между различными видами искусства, например, образность и эмоциональность содержания, гармоничность и пропорциональность форм, ритмическая композиционная организация, способность отражать мир через родовые обобщения (понятия «жанр», «стиль» и др.). Семиотическая неоднородность различных потоков художественной информации стимулирует интегративные механизмы для условно-адекватных переводов с языка одного искусства на язык другого. Происходит «креолизация языков» (Я. Данилюк).

Дидактический инструментарий художественно-интегративных технологий основывается на методах и приемах *сравнения* – установки сходства и различия между различными художественными явлениями, и *аналогии* – поиска частичной сходства между ними посредством стимулирования межсенсорних образных ассоциаций, расширения диапазона художественно-эстетических параллелей и обобщений. В основе технологии лежит так называемый метод компаративного анализа. Любые виды сравнения позволяют глубже раскрыть те или иные признаки, которые остаются латентными при их изучении в пределах одной микросистемы художественного языка.

Технологические аспекты интеграции обусловлены типом и степенью интеграции учебного материала. Добавление одного-двух или более структурных элементов, их различные сочетания, группировки и перегруппировки неизбежно приводят к перестройке традиционной логики и структуры содержания традиционного учебного предмета (например, музыки) и соответственно технологий его репрезентации в рамках нового интегративного целого. Дидактическая интеграция способна не просто менять качественные параметры содержания, но и стимулировать появление нового опыта («пограничное знание»), активизировать резервы для наращивания художественных знаний и представлений учащихся высокого уровня мировоззренческой сложности, эмоционально-эстетической наполненности.

Художественно-интегративные технологии условно разделяем на группы по ведущему интегратору (или по нескольким определяющим признакам):

- *духовно-мировоззренческий* вид интеграции, осуществляемый на основе общего для всех видов искусств тематизма, связанного с отражением в искусстве различных аспектов жизни, окружающей среды;

- *эстетико-искусствоведческий* вид интеграции на основе родственных для различных видов искусств понятий и категорий – эстетических, искусствоведческих (художественно-языковых, жанровых и тому подобное);

- *культурологический* вид интеграции, который способствует объединению учебного материала в пределах признаков определенного типа культуры – национальной или зарубежной, древней или современной;

- *комплексный* вид интеграции, предусматривающий одновременное сочетание нескольких видов интеграции, ведущих интеграторов из предыдущих групп или с добавлением к ним других.

Эти виды интеграции реализуются через многослойную систему творческих заданий интегративного типа, методов, приемов, педагогических ситуаций, активизирующих межсенсорные ассоциации, обеспечивающих перенос эстетического опыта в другие ситуации. К локальным интегративным технологиям относим авторские технологии *эмоционально-семантического резонанса*, *ценностно-смысловой* и *понятийной идентификации*.

Технология эмоционально-семантического резонанса заключается в поиске и установлении учениками под руководством учителя эмоционального родства художественных образов в различных видах искусства во время восприятия и в практической творческой деятельности на основе взаимовлияния различных художественных языков – интонационного в музыке, визуально-пластического в скульптуре, интонационно пластического в пантомиме, пластически-двигательного в хореографии и т.п. Педагогический инструментарий технологии основывается на методе «условно адекватного перевода» содержания тех или иных художественных образов, который сопровождается приемами стимулирования эмоционального интеллекта.

Технология ценностно-смысловой и понятийной идентификации предполагает осознание значений идентичных или близких по содержанию

художественных и эстетических понятий. Педагогический инструментарий технологии включает: на начальном этапе инициирования активности субъекта в поиске родственных ценностных смыслов в межвидовых художественных явлениях во время восприятия художественных произведений и эмоционального «погружения»; на завершающем этапе – их понятийную идентификацию путем обобщения понятия (методы сравнения, установления сходства и различия, аналогии как поиска частичной схожести).

Примеры всех видов интегративных технологий даны нами в серии учебников к интегрированным курсам «Искусство» (1-9 кл.) и «Художественная культура» (10-11 кл.), которые стали победителями Всеукраинских конкурсов учебников Министерства образования и науки Украины, также в методических пособиях, в частности компьютерных.

Мещерякова Наталья Алексеевна,
кандидат искусствоведения, профессор кафедры сольного пения.
ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия.
Соболева Алиса Олеговна,
студентка IV курса кафедры сольного пения.
ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ СТИЛЬ Н.Л. ДОРЛИАК В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Приобщая молодых музыкантов – и на практике, и в теории – к исполнительскому искусству, важно обращаться к опыту корифеев отечественной музыкальной культуры. В их ряду почетное место занимает выдающаяся камерная певица XX столетия Н.Л. Дорлиак (1908-1998). Сто десять лет прошло с момента ее рождения, двадцать – со дня смерти. Но помимо этого исторического повода существует другой: вся ее жизнь певицы и педагога представляет собой совершенный пример превращения творческой

деятельности в общественно-просветительскую миссию. И главным призванием Нины Дорлиак было не завораживать обаятельным тембром, не покорять проникновенным и строгим прочтением нотного текста, не восхищать филигранной техникой и совершенством школы, а поражать умением создавать культурное пространство, которое становилось для современников остро осознаваемой потребностью. Три десятилетия певица не покидала камерную сцену, выступая с прославленными концертмейстерами: Б.А. Абрамовичем, А.Ф. Гедике, А.Б. Гольденвейзером, М.И. Гринберг, А.Б. Дьяковым, К.Н. Игумновым, В.Я. Шубиной, М.В. Юдиной, заключив затем судьбоносный союз с легендарным С.Т. Рихтером. В тандеме с великими пианистами она созидала художественные миры Глинки, Мусоргского, Чайковского, Прокофьева, Моцарта, Шуберта, Шумана, Листа, Вагнера, Брамса, Вольфа, Рамо, Векерлена, Равеля, Дебюсси…

Недаром поклонники таланта Дорлиак спорили, как отмечала Елена Черемных, только лишь о принадлежности певицы к разным национальным традициям. Одни безоговорочно относили ее к русской школе. «Со смысловым упором на чистую линию вокального образа. С презрением к театральщине. С исходным принципом не наслаивать, а отрубать все лишнее» [5, 13]. Другие с той же убежденностью отмечали в ней «изрядную долю ассимилированных европейских черт». «Особенно французских. Основания к этой точке зрения небезынтересны: ее дед по отцу – тулузский гасконец – приехал в XIX веке в Россию в качестве преподавателя французского языка. Французский был вторым языком в семье. Мать –профессиональная певица Ксения Дорлиак – происходила из немецких баронов»[5, 13].

Из всех культурно-исторических пространств, постигаемых ею, Нина Дорлиак выбрала для себя одно – как духовную пристань, как колыбель – позапрошлое столетие. Стало быть, с Чайковским, Мусоргским и Глинкой были они «единородцами». «В ней не было изломанности “Серебряного века». В пении своем она не пыталась стилизоватьэпохи, просто безупречно чувствовала стиль автора и через музыку могла заглянуть, в сущности, в любые времена»

[3, 3]. Но именно с автором ее исполнительских шедевров – «Венецианской ночи», «Колыбельной» и других откровений – Дорлиак соединяло еще и эстетическое родство: оба они, возвышая дух русского искусства, радостно и вольно повенчали российскую простоту с европейской грацией. Это единение и стало ясной сутью ее творчества и бытия.

Среди многих романсов Глинки, одухотворенных Ниной Львовной, отметим один – не самый прославленный и реже других звучащий – «Не называй ее небесной». Главная авторская ремарка в нем, определяющая и стилистику, и содержание – «graziosoesemplice» – звучит девизом и эпиграфом к судьбе певицы и определением ее «изысканной простоты» [3, 3]. Не зря же Рихтер называл ее принцессой, а голос именовал ангельским. Только таким голосом и можно было поведать миру в этом романсе о слиянии в одном образе вечной возлюбленной девы двух персонажей – грешницы и мадонны, взирающей с высоты мадригала! Автор текста – поэт и прозаик, переводчик, критик и издатель Н.Ф. Павлов возвел неразрывность этого противостояния, доставляющего душевные страдания герою, в закон. «Душе нашей свойственно испытывать недостаточность земного бытия и страдать неутомимой жаждой вечности» [4, 315], – выскажется он в полемическом письме, обращенном к автору «Выбранных мест из переписки с друзьями», Н.В. Гоголю. А в повести своей «Именины» не поскупится на метафоры, характеризуя героиню, легко перелетевшую с поэтических строк романса на страницы прозы: «Знаете ли вы, что такое голубые глаза в шестнадцать лет… этот блистательный миг в женской жизни, этот лучший аккорд творца, обворожительный, полный, в котором слышно и *небо* и *землю* [курсив наш – Н.М., А.С.], которому нет подобного ни у Гайдна, ни у Моцарта?..» [4, 33].

Но Павлов в своих творениях не только играет музыкальными терминами и не просто изъясняется музыкально. Он еще и мыслит созвучно Глинке, который обронит в своих «Записках» сокровенную фразу: «Все в жизни *контрапункт* [курсив автора – Н. М., А.С.], т.е. противуположность» [1, 292]. Так что же – оба считали женщину воплощением отмеченного противоречия?

Сегодня трудно с полной уверенностью утверждать, захотела ли и смогла ли при всей ее литературной посвященности сама Нина Львовна погрузиться в стилистику творчества Павлова, проводила ли параллели между его поэзией и прозой. Ясно одно: свой исполнительский текст она выстроила не по точному подобию авторскому, а в органичном единстве с ним. Ее нежный, но отнюдь не бесплотный тембр ассоциируется с чистым голосом юношеской совести, увещевающей героя, предостерегающей его от соблазна. Исполнительская манера полностью соответствует вокальным идеалам композитора, среди которых умение «…сочетать невероятную отчетливость… с непринужденною естественностью…» и «опрятность» исполнения. А сам искушаемый герой в трактовке Дорлиак – «родной брат» Обломова, характер которого был, конечно же, знаком певице до малейших подробностей. «Пуще всего он бегал тех бледных, печальных дев, большею частию с черными глазами, в которых светятся «мучительные дни и неправедные ночи», дев с неведомыми никому скорбями и радостями…» [2]. Нет, не случайно здесь Гончаров цитирует Павлова, притом без всяких ссылок – это свидетельство укорененности данной психологической фабулы в сознании современников!

Но в чем заключены особенности исполнительского текста Нины Дорлиак? С помощью вокально-выразительных средствпевица вносит свой важный – объединяющий штрих: все противоречивые чувства героя, который то возносит возлюбленную до небес, то отлучает ее от мира горнего, она охватывает одним – неугасимым восторгом, радостным любовным восхищением. В преломлении структурных особенностей романса певица вместе с ее легендарным концертмейстером скорее следует замыслу поэта, стремясь к большей цельности и единству формы, которую Глинка предельно «раскачивает» контрастами, расставив внутри, на близком расстоянии друг от друга, множество жанровых знаков. Да, в фортепианном вступлении, вознесенном в верхний регистр, флейтовым блеском сияют типичные элегические интонации, неразлучные с секстой. В эпизоде «С ней мир другой, но мир прелестный» происходит переключение планов, практически как в кинематографе. Это мир земного веселья. Здесь легко представлять себе

пышный бал, танцующих, тем более, что в фактуре заметны вальсовые аккорды как жанровая примета. Созерцательное пропевание прозрачной мелодии сменяется активным движением. Впоследствии, и во второй, и в четвертой строфах, так же столкнутся два состояния: меланхолического размышления и увлекающего за собой танца. И Дорлиак проявляет удивительную деликатность: нигде пластика ее «хореографического вокала» не нарушится резкой порывистостью и нигде щемящие интонации элегии не подернутся сентиментальностью.

Между тем интерпретатор отзывается на намерения композитора передать национальный колорит лирических переживаний: «Любовь, это восхитительное чувство, животворящее вселенную …, у нас всегда соединяется … с грустью» [1, 259], − утверждал Глинка. Однако в романсе он проявил себя как знаток не только русской души, но и бытовой танцевальной культуры: без труда отразил многочисленные воспоминания о так называемых дружеских раутах, как сам он их называл, во время которых не только «от души певал», но и «усердно отличался в контрадансах и вальсах» [1, 289]. Разумеется, все эти развлекательные бальные традиции, дополнявшие образование молодежи, особенно в женских гимназиях и пансионах, не прошли и мимо Нины Львовны, не случайно говорили о ней: «Все было в ней легкость и движение» [3, 3]. И, значит, она сродни той самой собирательной героине Павлова, «молодой, резвой, милой».

Но здесь, в Романсе (именно так,с большой буквы, стихотворение озаглавлено поэтом), певица ничего не стремилась иллюстрировать – ее забота заключалась в сведении контрастов в одно целое. Та же идея пронизывала фортепианную партию в интерпретации Рихтера – он словно бы установил причудливое здание формы на плотный и прочный фундамент. И только начало третьей строфы, со слов «Вглядись в пронзительные очи, не небом светятся они», он трактовал как настоящий эпизод вторжения, обострив фактурную смену, ярко высвечивая новый жанровый знак воинственного болеро. Но мгновенно рассеиваются чары по-оперному устрашающей героики… Возможно, это была причуда, шутка, и лишь на мгновение красавица явилась нам в облике Минервы, сверкая латами. Как знать? Возможно, еще и поэтому

певица избегает здесь чрезмерного драматизма и не пытается «уплотнить» звук. Но в чем же итог развития? Где же финал и вывод? А вывод прост и органичен: если нельзя разгадать Ее, невозможно, обуздать и усмирить, то остаётся только одно – любить!

Список литературы

1. Глинка М.И.Записки // М.И. Глинка Литературные произведения и переписка. Т. I. − М.: Музыка, 1973. – С.211-350.
2. Гончаров А.И. Обломов. URL: ruwapa.net/book/9515/
3. Золотов А.А.Голос-взор: к 100-летию со дня рождения Нины Львовны Дорлиак // Культура. – 2008. – № 34. – С.3.
4. Павлов Н.Ф.Избранные сочинения. − М.: Правда. 1989. – 480 с.
5. Черемных Е. Умерла Дорлиак, жена Рихтера // Коммерсант, № 87 (1490), 19.05.1998. − С. 13.

Мещерякова Наталья Алексеевна,
кандидат искусствоведения, профессор кафедры сольного пения.
ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия.
Фрозен Алина Радифовна,
студентка IV курса кафедры сольного пения.
ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия.

НЕИЗВЕСТНЫЕ СТРАНИЦЫ ЛЕТОПИСИ ТАГАНРОГСКОЙ ОПЕРЫ (1917-1922 ГГ.)

В исторической практике пространство российской культуры долгое время было подвержено социальным и классовым разделениям. Роль и место искусства во времена Революции и Гражданской войны рассматривались историками, как идеологический аппарат партии. Не уделялось должного внимания идеям и практическому опыту «побежденной стороны», рассматривая её как противоборствующую.

Противопоставляя культуру «до» и «после», мы и сейчас делим композиторовна советских и русских, тем самым не принимая во внимание тот особый слой культуры, основанный на устойчивости традиций и преемственности. Но в настоящее время эти параметры теряют свою актуальность. Сегодня для россиян важно ощутить цельность культуры, проследить её непрерывную динамику и разглядеть, те местные колоритные детали, которые определяли развитие культуры в данном регионе, потому что такого, как в Таганроге, не было нигде.

Эти задачи возлагаются, прежде всего, на региональную историю.

В истории Таганрогского театра более или менее изучены отдельные, наиболее яркие его периоды.

Ещё задолго до Революции город был знаменит собственной итальянской труппой [9, 36]. Подобно флорентийской «Камерате», положившей начало оперному искусству в Италии, в дореволюционном Таганроге сложилось общество, состоящее из богатых купцов, ставших апологетами этого жанра.

Многонациональная зрительская аудитория Таганрога, в лице аристократии, негоциантов и моряков, диктовала развитие оперы почти как массового развлекательного искусства. В театре Таганрога, обозначенном Н.А. Мещеряковой [7] как симбиозный, одни и те же подмостки делились между драмой, оперой и опереттой. И если сцена была одна, то вкусы публики разделялись. Приверженцами драмы, несущей прогрессивную мысль, была местная молодежь, студенты и гимназисты, почитателями оперетты – простые обыватели, которые искали в искусстве развлечения.

В ретроспективе Таганрог всегда был опережающим городом, и если бы не расстановка статусов на государственно-политической карте страны, было бы правильным открывать музыкальный театр именно в Таганроге.

П.П. Филевский в «Истории города Таганрога» отмечает, что как только начали засыхать гирла, как только утратили влияние иностранные негоцианты, замерла и оперная жизнь[10, 345]. Замерла, но не прекратилась.

Музыкальная история Юга России в годы Гражданской войны представляет интерес своей уникальностью, потому что в этот период у власти оказывались правительства различной ориентации, что не могло не отражаться на понимании роли искусства и его практического значения. В центре этого противостояния оказался и Таганрог. Волны послереволюционных миграций музыкальной интеллигенции, ищущие личной безопасности и возможностей для профессиональной деятельности, существенно обогатили искусство Юга России, обеспечив его многими выдающимися музыкантами и педагогами.

В это время на Юге пышным цветом расцветает русская оперетта, собирая в своих театрах самых знаменитых артистов со всей России [4]. М. Янковский писал, что артисты оперетты, в отличие от артистов других жанров, с большей охотой устремлялись в те уголки России, где возникали «белые правительства» [цит. по 4].

Тем не менее, музыкальная жизнь Таганрога (1917-1922 гг.), на общем фоне других южных городов, практически не представлена. Почему же, будучи музыкальным оазисом до революции (что находило отражение в прессе того периода), Таганрог внезапно «прекратил» свою музыкальную жизнь?

Изучая источники, мы сталкиваемся с несколькими проблемами: во-первых, сохранилось очень мало периодической печати г. Таганрога по исследуемому периоду; во-вторых, музыкальная жизнь скупо освещена в прессе, так как изменилась функция последней, сделав из неё инструмент правительства. Поэтому, чем меньше в прессе публикаций, тем дороже становятся даже самые маленькие упоминания, которые рассказывают, например, о том, что в сентябре 1917 г. в Таганрогском театре в день открытия гастролей русско-украинского театра миниатюр поставили оперетту Крапивницкого «Наталка Полтавка» [8, 4].

Интерес также представляют документальные источники: архивы учреждений, личные архивы современников.

Так из архива Таганрогского театра становится известно, что в период с 1917 – 1918 гг., несколько антрепренёров писали в театральную комиссию с

предложениями аренды театра под устройство оперных спектаклей и оперетт. Например, заявление от Василия Ивановича Бабенко, возглавлявшего в 1913 году труппу Новочеркасского театра, с просьбой об антрепризе на 5 лет [3]. Большой энтузиаст постановочного искусства, он собирал на новочеркасской сцене таких знаменитостей, как Д. Собинов, А. Вяльцева, П. Орленева, братья Адельгейм, балерина Е. Гельцер и многих других [6]. Но театр к тому времени уже был в аренде у Н.К. Шатлен. Или заявление саратовского дирижера Григория Исааковича Компанейца [5] от 30 декабря 1917 г.: «Предлагаю давать непрерывные оперные спектакли с хором, оркестром и балетом. Гастролями солидных оперных сил при постоянном составе труппы». С заявлением он прилагает смету, в которой числится: оркестр из 22 ч., хор из 20 ч., 2 тенора, 2 баритона, 2 баса, 2 сопрано, 2 меццо-сопрано и т.д. [3]. Заявление от Абрама Николаевича Говберга, бывшего секретаря при городском Общественном управлении, который обращается с предложением услуг заведующего, если откажут в антрепризе [3]. Оно примечательно тем, что Говберг А.Н. приходится отцом артистке В. А. Говберг (сценический псевдоним Тина Ягелова). Тина Ягелова, как пишет в «Хронике обывательской жизни» Гаврюшкин О.П., «с успехом выступала во многих городах России… Ее сильный голос, меццо-сопрано, отличался звучностью и свежестью… Чудный ее голос слушали в Новочеркасске, Таганроге (труппа А.М. Каралли-Торцова)…» [2, 213].

К сожалению Г.И. Компанейцу, уехавшему за набором труппы, вернуться так и не удалось. В результате перестрелок на железной дороге, в декабре 1918г., движение поездов прекратилось, разорвав связь с городом [1], и жена Компанейца вскоре отказалась от обязательств аренды[3].

Другой больной темой для Таганрогского театра ещё с 1865 года являлось соперничество – оперы и драмы [9, 54]. Если раньше в этом «симбиозном» театре, опера держала свои позиции, то теперь, будучи искусством более затратным, она с трудом сопротивлялась смене политических векторов. Это наглядно иллюстрирует заявление «Драматического кооператива»: « … в

настоящее время представляется необходимым устроить разумные развлечения просветительного характера для широких слоев населения, что легко исполнимо при постановке драматических спектаклей, на которые могут быть назначены доступные цены. Между тем, упраздненная Городская Управа сдала театр на срок с марта по июнь с. г. Компанейцу, под постановку оперных спектаклей по чрезвичайно высоким ценам, что совершенно не в интересах местной демократии»[3]. Вскоре, 12 марта 1918 г. театром был взят курс на удовлетворение интереса широкой публики [9, 73] и опера была стремительно вытеснена из его стен салонными драмами и комедиями, чередуемыми с партийными собраниями эсеров и пр.

Однако имеется несколько документов позволяющих предположить, что оперные постановки все же имели место. Один из них – заявление в городскую управу от Е.Я. Арсеньевой-Компанеец от 30 мая 1918 г. с просьбой предоставить театр на 30 июня для постановки оперы «Риголетто» с разрешением от 31 мая того же года. «Оперное товарищество» (Е.Я.Арсеньева-Компанеец и И.М. Штребиндер) имело также договор аренды театра с 14 мая по 16 июня 1918г.; в договоре фигурирует некий оперный ансамбль [3].

Говоря о музыкальной жизни Таганрога в период Гражданской войны, невозможно обойти фигуру, Валериана Гаэтановича Молла (1872-1938), сына итальянского дирижёра Гаэтано Молла. В.Г. Молла с 1897 года являлся директором созданных им музыкальных курсов и Артистического общества в Таганроге, которые работали по программе императорских музыкальных училищ РМО (Русское музыкальное общество). В 1921 г. музыкальные курсы были переименованы в народную консерваторию, а в 1923 г. на их базе открылся музыкальный техникум [2, 372]. Валериан Гаэтанович прекрасно общался с Ольгой Ивановной Донцовой (1886-1966), замечательной певицей, педагогом и просветителем. Восторженный тон этого общения прекрасно иллюстрируют письма певицы, которую неоправданно предали забвению «собиратели» музыкальной истории, и имя которой стало известно лишь сейчас, благодаря труду музыковеда Н.А.Мещеряковой.

О.И. Донцова получила вокальное образование в Петербургской консерватории у профессора Ирецкой, а позже в оперной студии З.П. Греннинг-Вильде. Посветила свою жизнь оперному искусству и просветительской деятельности, а также основала не один самодеятельный оперный коллектив.

В личных и официальных документах О.И. Донцовой, на тот момент уже поработавшей в Тифлисском и Харьковском оперных театрах, а также в Московской опере Зимина, представлены записи о «Государственной опере г. Таганрога». В документах говорится, что с 1 сентября 1919 по 20 мая 1922 г. Донцова «служила в Государственной опере г. Таганрога». Подтверждение подписано несколькими лицами, среди которых выделяется подпись – «Дирижер В.Г. Молла» [11], а само оно заверено печатью Профсоюза работников искусств г. Таганрога, Таганрогского Государственного Музыкального Техникума СССР. Также имеются документы, которые свидетельствуют, что в театральный сезон 1920-21 г. О.И. Донцова обязалась давать по 5 спектаклей в месяц [11].

На сегодняшний день это единственные сведения о существовании загадочного «театра-призрака оперы» г. Таганрога, безусловно, требующие дальнейшего изучения. Почему эти фрагменты музыкальной жизни города выпали из его «памяти», остаётся пока неизвестным.

Список литературы

1. «Таганрогский вестник». – № 1. – 1918 г.
2. Гаврюшкин О.П. Г12 «По старой Греческой…» (Хроника обывательской жизни) – Т.: «Лукоморье», 2012. – 514 с.
3. ГАРО Ф 547 – оп. 1 ед.х.747
4. Еремеева А.Н. «Художественная жизнь Юга России в условиях противостояния, 1917-1920 гг. :Содержание и тенденции развития»: дис. д-ра истор. наук., КГУКИИ, Краснодар, 1999
5. История русской музыки. Том 10В. 1890-1917. Хронограф. Книга 2 М.:Языки славянской культуры, 2011// Электронная публикация: Центр

гуманитарных технологий. – 11.04.2018. URL: http://avidreaders.ru/read-book/istoriya-russkoy-muzyki-tom-10v-1890.html

6. Краткая история Новочеркасского театра (1825 - 1995 год)
7. Мещерякова Н.А. «Музыкальная культура Дона и Приазовья по материалам местной прессы (1870-1917)»: дис. канд., Петрозав. фил. ЛОЛГК, Петрозаводск, 1988
8. Таганрогский театр. Украинский театр миниатюр // Приазовский край. – 1917. – 13 сент. – С. 4.
9. Третьяков, В. Ф. Очерки истории Таганрогского театра с 1827 по 1927 год [Текст] / Составил В. Ф. Третьяков. – Таганрог : Худож. Секция Таганрогск. окрполитпросвета, [1927] (тип. изд-ва "Красное знамя"). – 93с.
10. Филевский П.П. История города Таганрога 1698-1898 – Таганрог: Сфинкс, 1996 – 380с.
11. Фонд литературного музея Чехова: Ф 7 – 031, п. 1.

Олексюк Мирослава Владимировна,
соискатель, преподаватель кафедры
теории и методики музыкального искусства.
Гуманитарно-педагогическая академия,г. Хмельницкий, Украина

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МУЗЫКАНТА-ИНСТРУМЕНТАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ НАУЧНОЙ ИНСПИРАЦИИ

Новое тысячелетие вносит свои коррективы в развитие личности музыканта-педагога, побуждая к новым поискам утверждения индивидуума в социуме бытования. Именно творчество является приоритетным компонентом процесса формирования будущего учителя музыкального искусства в классе инструментальной подготовки. Творчество начинается там и тогда, когда человек выходит из царства необходимости в царство свободы, выбора,

духовного порыва, желания, радостного и героического проявления собственного «я» [1].

Музыкальное творчество предусматривает создание качественно нового в любой области музыкального искусства, достижение художественного результата, воплощающего в образно-неповторимой форме существенные черты действительности [3, 8]. Творчество как процесс в сфере музыки подразумевает создание музыки, интерпретацию музыки с позиции исполнительства в сочетании с талантом личности, её художественным мастерством, профессиональным образованием, музыкальным мышлением, фантазией и воображением, вдохновением и культурным мировоззрением.

Элементарное композиторское творчество как методическую составляющую формирования творческой личности в процессе музыкально-инструментальной подготовки рассматривает А. Душный. Ученый отмечает три стадии активизации творческой деятельности:

1. «Подражательное творчество». Методы и приемы взаимодействия преподавателя и студента в процессе работы на этой стадии включают подбор по слуху (проведение устного инструментального диктанта, усвоение различных типов аккомпанемента, усвоение типичных гармонических последовательностей и перенос их в собственную деятельность, пение мелодической линии с одновременным ее инструментальным сопровождением, применение музыкально-инструментального диалога). Важное значение на стадии творческого подражания приобретает овладение умениями адаптации и переложения музыкальных произведений. Последовательность действий студентов при этом предусматривает: глубокое постижение музыкального произведения в процессе многократного прослушивания (усвоение образца путем запоминания); осуществление анализа музыкального произведения (рациональное осознание художественного содержания произведения и особенностей его формотворчества); выделение ярких художественных деталей произведения (то есть активизация эмоционально-эстетического отношения студентов к музыке); мысленное представление различных вариантов

изложения музыкального произведения (активизация музыкального воображения); нотная запись избранного варианта изложения музыкального произведения, шлифовка изложения (воплощение творческого замысла в материальную форму); сравнение с композиторским оригиналом и внесение соответствующих коррективов (сопоставление результата творчества с представлениями о совершенстве, с последующей художественной корректировкой); окончательная целостная оценка и исполнительская демонстрация конечного результата творческой деятельности (достижение эстетического удовольствия от результатов творческой деятельности). Деятельность творческого подражания достигает высокого уровня, своего рода кульминационного звучания, в процессе создания студентами музыки в стиле определенного композитора. Музыкально-стилевое подражание как разновидность творческой деятельности имеет сугубо учебный характер, побуждая студентов к углублённому усвоению музыки различных стилей.

2. «Обусловленное творчество». Содержание работы определяется побуждением студентов не к подражанию, а к созданию собственных музыкальных образцов, но в пределах заданных параметров, в качестве которых могут выступить жанровые признаки, музыкальная программа, способы формообразования и т.д. Разновидности обусловленного творчества включают: создание вариаций (вариативное изменение мелодии, завершение незаконченных вариаций, жанровое варьирование, сочинение вариаций на заданную тему); создание педагогически-инструктивных пьес (этюды на различные виды техники, полифонические упражнения, легкие пьесы дидактического назначения). Возможность использования результатов творческой работы в будущей художественно-образовательной деятельности становится побудителем творческой энергии студентов к сочинению программной музыки. Создание музыки на определенную тему или программу является, определенным образом, внешним направленным процессом и одновременно предоставляет широкий простор для творчества студентов.

3. «Свободное творчество». Это высшая ступень привлечения студентов к композиторской деятельности. Основными ее разновидностями на этой стадии становятся музыкальная импровизация на свободные темы, а также создание музыки по свободному выбору. В отличие от предыдущих, на этой стадии какие-либо ограничения творческого процесса отсутствуют [3].

Подражательные действия студентов на стадии активного изучения и осознания специфических особенностей композиторского творчества модифицируются, перерастают в самостоятельное создание музыкальных образцов на следующей, второй стадии. В свою очередь, творчество студентов на второй стадии, специально стимулируемое постановкой определенных задач, целенаправленно расширяется на третьей стадии, которая предполагает привлечение студентов к творчеству, свободному от каких-либо ограничений. Поэтому каждая из предложенных ученым стадий, имея свои характерные особенности и выполняя собственную функцию, зависит от другой и тем самым «монтируется» в общую методическую модель как ее необходимый компонент [3, 96–97].

Как точно заметил выдающийся психолог Л.С. Выготский, видение чего-то нового, скрытого от других в окружающем мире, умение выявить в художественном образе самобытные нюансы мировоззрения и мироощущения, не замеченные другими особенности внутреннего мира человека и окружающей реальности, выступает чрезвычайно существенным признаком творчества. Таким образом, новации в искусстве имеют комплексный характер, одновременно предусматривая новые подходы и к форме их реального воплощения [2].

В то же время, творчество выступает в качестве одного из педагогических условий методики личностно ориентированного обучения игре на музыкальном инструменте будущего учителя музыки в исследовании П. Косенко. Ученый подчеркивает, что развитие творческой самостоятельности будущего учителя музыки подразумевает творческую стимуляцию, сотворчество, самостоятельное творчество [4, 12], которые проявляются в процессе освоения игры на том или

ином музыкальном инструменте с применением творческой инициативы и собственных инспираций к выражению себя в музыке и музыки в себе.

Именно музыкальное творчество характеризуется исключительным разнообразием эмоциональных подходов, поскольку содержание музыкальных образов ориентируется в основном на воплощение чувств и переживаний человека. Поэтому значимость художественного образа в творческом развитии музыканта-педагога в классе инструментальной подготовки, как и индивидуума в целом, побуждает к самовыражению, передаче внутреннего микро и макро интонационно-эмоционального осознанного действия, которое связано с артистизмом, перевоплощением, показом наглядного замысла композитора сквозь призму временного соотношения.

Профессор Г. Падалка определяет следующие составляющие учебно-творческой деятельности в искусстве: логическое мышление; эмоциональное переживание, интуитивное постижение содержания художественных образов; воображение [5]. Учёный акцентирует: «Логическое мышление в процессе учебной творческой деятельности предполагает побуждение учащихся к поиску оптимальных способов выражения собственного художественного замысла. Эмоции не возникают сами по себе, они идут рука об руку с интеллектуальным мышлением, центральным компонентом творческого процесса считается интуиция как своеобразный вид психической деятельности, которая имеет определенные особенности, и с которой очень тесно связано воображение. Поэтому, чтобы создать что-нибудь, сначала необходимо представить в идеале то, что будет воплощено, а затем в материальном объекте» [5, 116–118].

Творчество выступает приоритетной фабулой коллективного инструментального музицирования и раскрывает как внутренний мир личности музыканта-педагога, так и стимулирует его к проявлению творческой фантазии, выработке внутренне-образного мышления и ощущения коллективизма в сочетании с общим творческим процессом. По определению А. Турининой, «… творческий процесс человека – это последовательность творческих актов, поэтому творческий акт можно считать условной единицей творческого

процесса, удобной для анализа и изучения механизмов творчества» [7, 6]. Формирование исполнительского мастерства в процессе коллективного музицирования создает положительные условия для творческого взаимодействия «руководитель – коллектив» и самореализации студента-участника. В этом случае общение участников коллектива между собой и с руководителем средствами музыкальных звуков является продуктивным взаимным процессом, который ведёт к «творческому обогащению ее участников, создает реальные условия для достижения высоких художественных результатов» [8, 10].

Привлечение студентов к творческому процессу в классе инструментальной подготовки способствует формированию их целеустремлённости в музыкальной деятельности, эффективному расширению познавательных возможностей до уровня осознанности как теоретически, так и на практике. Происходит процесс активизации музыкального мышления, который поднимает их на самый высокий творческий уровень.

Если смотреть на предмет нашего исследования с точки зрения научного дискурса, то актуальной выступает тематика конференции «Проблемы инструментального исполнительства в условиях современной художественного образования», которая была проведена в Умани 27-28 апреля 2015 года [6].

Ряд ученых осветили разновекторные вопросы исследуемого феномена, в частности: развитие личности музыканта-исполнителя (Н. Абдулина), проблемы исполнительства в практике музыканта-педагога (Г. Безъязычный, Н. Мосенко), проблемы эффективного (В. Гусак) и музыкального (Г. Полякова) мышления, критерии способности к творческой самореализации музыканта-инструменталиста (О. Добжанская), творчество с позиции фортепианного ансамбля (Н. Нарожина) и чтения с листа (О. Хижко) и др.

Таким образом, проанализировав приоритетные направления творческого развития музыканта-педагога в классе инструментальной подготовки, на основе наблюдений и методических подходов ряда ученых, мы констатируем, что творчество выступает базой любой деятельности личности, способной к

проявлению нового, поиску подходов и методов перевоплощения и наглядного показа, креативному мышлению и культурному обогащению, творению искусства музыки сквозь собственную интерпретацию или же элементарное создание образцов творческой инспирации.

Список литературы

1. Беспалько В. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. Беспалько. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
3. Душний А. Методика активізації творчої діяльності майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки : навч.-метод. пос. [для студ. вищих навч. закл. освіти та мист.]. – Дрогобич: Посвіт, 2008. – 120 с.
4. Косенко П. Б. Методика личностно ориентированного обучения игре на музыкальном инструменте будущего учителя музики: автореф. дис. …. канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 «Теория и методика музыкального обучения» / Косенко Павло Борисович; Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова. – Киев, 2009. – 22 с.
5. Падалка Г. Музична педагогіка: курс лекцій [з актуальних проблем виклад. муз. дисциплін в системі пед. освіти] / Галина Падалка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104 с.
6. Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти : матер. Всеукраїн. наук.-практ. семінару з Міжнародною участю (м. Умань, 27-28 квітня 2015 р.) / [ред. кол.: Дудник О. В. (головн. ред.) [та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. – 106 с.
7. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навч. посіб. / Олена Туриніна –К.: МАУП, 2007. – 160 с.: іл. – Бібліогр.: с. 156 – 157.
8. Федоришин В. И. Формирование исполнительского мастерства студентов музыкально-педагогических факультетов в процессе коллективного

музицирования : автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения музыке и музыкального воспитания» / Федоришин Василий Ильич; Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова. – Киев, 2006. –21 с.

Панкова Анастасия Анатольевна
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник.
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена»,г. Санкт-Петербург, Россия

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Процесс обучения педагога-музыканта в музыкально-педагогическом образовательном учреждении, а также дальнейшая его профессиональная деятельность, как правило, изобилуют творческими проектами (исполнительская деятельность, разработка и проведение уроков, создание музыкальных произведений, участие в творческих проектах учеников и их оценка и др.). Поэтому, в образовательном процессе педагога-музыканта (на всех этапах обучения) естественным и целесообразным является применение творческой проектной деятельности с использованием современных высокотехнологичных средств [3; 5; 8; 9].

При реализации проектов будущий педагог-музыкант вовлекается в активный познавательный творческий процесс, основанный на сотрудничестве с коллективом, а вместе с тем и в процесс получения и закрепления знаний по информационным технологиям (ИТ), а также профильным дисциплинам [4].

Основными целями творческой проектной деятельности с использованием ИТ являются:

1. Приобретение знаний и умений в области ИТ в целом, и музыкально-компьютерных технологиях (МКТ), в частности.

2. Повышение уровня знаний в профессиональной деятельности педагога-музыканта (в том числе уровня его музыкальной подготовки).

3. Приобретение навыков использования современных ИТ в дальнейшей профессиональной деятельности.

4. Повышение уверенности каждого участника проектной деятельности в способности к самореализации в условиях функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды (ВТИОС) [1; 6; 7; 10].

Как правило, процесс творческой деятельности (выполнение творческого проекта) включает несколько этапов [1]:

1. *Этап проблемно-целевого планирования.*
2. *Этап разработки структуры проекта.*
3. *Этап воплощения проекта.*
4. *Этап предварительного обсуждения результатов.*
5. *Этап защиты проекта*.

Тематические блоки этапа воплощения проекта разработаны по уровнево-модульному принципу, что позволяет более гибко планировать процесс выполнения проекта, комбинировать различные формы обучения будущих учителей музыки, которые самостоятельно работают с предложенным им материалом в удобном для них темпе.

Рассмотрим подробней один из этапов творческой деятельности с использованием ИТ на примере музыкального проекта «Звуковое сопровождение видеосюжета» (тема «Реализация творческих проектов»), выполняемого в рамках дисциплины «Компьютерная музыка» [2; 3; 7]. Практическая работа над рассматриваемым проектом делится на ряд тематических блоков, каждый из которых, в свою очередь, может быть выполнен в базовом или углубленном уровне сложности (Таблица 1).

Таблица 1

Содержание тематических блоков творческого проекта «Звуковое сопровождение видеосюжета» (дисциплина «Компьютерная музыка»)

Тематические блоки	Базовый уровень (БУ)	Углубленный уровень (УУ)
Эскиз	*Создание эскиза* Замысел музыкального произведения. Выбор видеосюжета. Музыкальные наброски основного контура (мелодии, сопровождения, примерная инструментовка, структура произведения, особенности фактуры, тонального плана и т.д.). Нотный текст может создаваться в нотных редакторах (Encore, MagicScore и др.) или сразу в музыкальном секвенсоре (REAPER, Cakewalk Sonar и др.). Используется заимствованный материал подобранный на слух или переписанный с готовых партий.	*Создание эскиза* Замысел музыкального произведения. Выбор видеосюжета. Музыкальные наброски основного контура (мелодии, сопровождения, примерная инструментовка, структура произведения, особенности фактуры, тонального плана и т.д.). Нотный текст может создаваться в нотных редакторах (Finale, Sibelius и др.) или сразу в музыкальном секвенсоре (Cakewalk Sonar, Steinberg Cubase, AbletonLive и др.). Используются собственные композиции созданные на основе заданных параметров или полностью самостоятельных.
Работа с эскизом в музыкальном секвенсоре	*Работа с эскизом в музыкальном секвенсоре***.** 1. Написание задуманных партий, добавление других голосов, сопровождения. Весь творческий процесс проходит в музыкальном секвенсоре. 2. Назначение различных инструментов для партий используя банк звуков самого секвенсора или дополнительных плагинов (Edirol HQ Orchestral и Super Quartet, KORGWAVESTATION и др.) 3. Расстановка динамических оттенков основных партий в окне PianoRoll музыкального секвенсора.	*Работа с эскизом в музыкальном секвенсоре***.** 1. Написание задуманных партий, добавление других голосов, сопровождения. Весь творческий процесс проходит в музыкальном секвенсоре. 2. Назначение различных инструментов для партий (используя библиотеки звуков Tascam GigaStudio, Native Instruments Kontakt, ReFX Nexus и др.). 3. Расстановка динамических оттенков и других нюансов исполнения всех партий в окне PianoRoll музыкального секвенсора.
Сведение и мастеринг	*Сведение и мастеринг в музыкальном секвенсоре***.** 1. Расстановка баланса, панорамы в музыкальном секвенсоре. 2. Работа со звуком в музыкальном секвенсоре с помощью дополнительных плагинов для мастеринга (L3 MultiMaximizer,TrueVerb).	*Сведение и мастеринг в программах для обработки звука.* 1. Конвертация из музыкального секвенсора отдельно каждой дорожки в аудиофайлы для дальнейшей работы в аудиоредакторе (AdobeAudition). 2. Загрузка предварительно сконвертированных в секвенсоре файлов в аудиоредактор AdobeAudition. 3. Удаление шумов и других лишних элементов. 4. Расстановка треков по своим местам согласно задумке произведения. 5. Расстановка уровней громкости каждой партии отдельно. 6. Настройка панорамы звучания инструментов. 7. Обработка звука каждого трека отдельно. 8. Создание изменений параметров эффектов (высота, темп) с течением времени на отдельных дорожках или на управляющей дорожке. 9. Удаление звуковых искажений. 10. Конвертация материала в удобный формат для дальнейшей работы в программах для мастеринга (T-RackS24, IZotope Ozone и др). 11. Работа над звуком с готовым аудиофайлом в программе для мастеринга (T-

		RackS24, IZotope Ozone)
Сохранение готового материала	*Экспортирование готового материала из музыкального секвенсора.* Экспортирование в аудио файл различных форматов (wav, mp3, ogg и др.).	*Сохранение готового материала в итоговый аудиофайл.* Сохранение результата в различные общедоступные аудио форматы (wav, mp3, ogg и др.).
Работа в аудиоредакторе	*Заключительная работа над звуком в аудиоредакторе.* Нормализация звука в аудиоредакторе (SoundForge).	*Заключительная работа над звуком в аудиоредакторе.* Нормализация звука в аудиоредакторе (AdobeAudition).
Работа в видеоредакторе	*Совмещение звука и видеосюжета.* Наложение аудио файла на (заимствованный) видеосюжет с использованием видеоредактора (TMPGEncXPress, SonyMoviesStudioPlatinum).	*Совмещение звука и видеосюжета.* Наложение аудио файла на видеосюжет (заимствованный или самостоятельно созданный), с последующим использованием эффектов как на аудио-, так и на видеофайл средствами видеоредактора (SonyVegas, AdobePremierePro, PinnacleStudio и др.).
Запись на внешние накопители информации различных типов (CD, DVD, Blu-ray и др.).	*Запись творческого проекта на внешние накопители информации.* Создание CD, DVD, Blu-ray и др. встроенными средствами OSWindows.	*Запись творческого проекта на внешние накопители информации.* Создание CD, DVD, Blu-ray с помощью специализированного ПО NeroExpress или средствами мультитрекового аудиоредактора AdobeAudition.

Моделирование элементов будущей профессиональной деятельности в процессе работы над проектом существенно обогащает процесс обучения, позволяет гармонично ввести в процесс обучения ИТ будущих педагогов-музыкантов практический контекст использования МКТ в дальнейшей профессиональной деятельности, дифференцировать содержание обучения путем выбора индивидуальной образовательной траектории и сформировать навыки самостоятельной творческой работы, позволяющие решить основную задачу – научить самостоятельно учиться.

Список литературы

1. Горбунова И. Б., Панкова А. А. Творческий проект в процессе обучения информатике студентов-музыкантов (в условиях педагогического вуза) // Вестник Иркутского государственного технического университета– 2014. – № 3 (86) – С. 214–221.
2. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Комплекс образовательных дисциплин информационной подготовки педагога-музыканта: структура,

содержание, принципы формирования // Теория и практика общественного развития. – 2015.– №18 (сентябрь). – С. 287-291.

3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта [Электронный ресурс] // ЭНЖ «Медиамузыка». – 2014. – № 3. URL: http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html.
4. Панкова А.А. Использование информационных технологий в процессе профессиональной подготовки студентов музыкальных вузов // Искусство и педагогика в социокультурном контексте: образование, наука, творчество: материалы заочной международной научно-практической конференции (1 июня –1 июля 2010г.). – Вып. 1. – Воронеж: ВГПУ, 2010. – С. 84-89.
5. Панкова А.А. Информационная культура как фактор профессиональной реализации современного педагога-музыканта//Научное мнение. – 2014.м №8. – С. 374–378.
6. Панкова А.А. От простого аккомпанемента к миру высокой музыки (О повышении интереса к музыкальному образованию у современных школьников) // Тезисы докладов студенческой научной конференции по итогам работы за 2007 г. – Вып. 12. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – С. 124-127.
7. Панкова А.А. Компьютерные технологии в помощь юному композитору // Современное музыкальное образование – 2012: Материалы международной научно-практической конференции. / Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – С. 238-242.
8. Панкова А.А. Влияние тенденций информатизации современного общества на музыкальное образование // Современное музыкальное образование – 2015: Материалы международной научно-практической конференции. / Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. – 2015. С. 83–86.

9. Панкова А.А. Обучение информатике студентов музыкально-педагогических специальностей // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве – 2013: Материалы международной ежегодной научной Интернет-конференции. – СПб.: Изд-во Лема. – 2014. – С. 150-155.

Паршина Лариса Геннадьевна,
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.
Паршина Ирина Олеговна,
студентка.
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Республика Мордовия

ФЕНОМЕН МУЛЬТИМЕДИА В КУЛЬТУРЕ, ОБРАЗОВАНИИ И ИСКУССТВЕ

XXI век ознаменован социокультурным явлением развития информационных технологий во всех видах деятельности человека. Большие возможности в развитие образования, культуры и искусства внесли технологии мультимедиа – компьютерные технологии, позволяющие использовать одновременно несколько видов информации в одной информационной среде. Технологии мультимедиа стали основой для взаимодействия разных сфер человеческой деятельности, что способствовало появлению новых явлений в социокультурном пространстве: в искусстве появились новые жанры, в образовании – мультимедийные средства обучения, в культуре – мультимедийные выставки, новые возможности кинематографа и др.

В настоящее время существует множество различных определений понятия «мультимедиа». Термин «мультимедиа» многими учеными, педагогами, исследователями (Н.И. Дворко, Ю.Н. Егорова, А.В. Осин, К.А. Хайдаров, О.В. Шлыкова и др.) трактуется как цифровое представление

визуальной и звуковой информации, объединяющей текст, звук, графику, фото, видео в одном контенте на основе программного обеспечения с интерактивными и интегрированными возможностями под управлением современных технических средств.

В целом феномен мультимедиа проявляет себя в трех аспектах:

1) как способ транслирования информации, воздействующей одновременно на зрительное и слуховое ее восприятие человеком и имеющей возможность интерактивного управления;

2) как средства и технологии, позволяющие оперировать информацией, имеющей различное физическое представление (компьютер с необходимым аппаратным обеспечением такими как видео и аудио платы, карты видеозахвата, адаптеры, различные цифро-аналоговые преобразователи; прикладное программное обеспечение, проектор, видеокамера, сканер, звукосниматель, микрофон, цифровой фотоаппарат, MIDI-устройство и др.);

3) как интерактивный продукт творческой деятельности человека, состоящий из интеграции визуальной, звуковой и графической информации в одном контенте (презентация с гиперссылками, электронная энциклопедия, интерактивный плакат, структурированный сайт, компьютерная игра и др.).

В настоящее время термин «мультимедиа» стал основой для появления новых понятий: «мультимедийные технологии», «мультимедиа-арт», «культура мультимедиа», «мультимедийные средства обучения», «мультимедийная культура», «мультимедийный проект», «мультимедийные выставки» и др. При этом слово «мультимедиа» в большей степени подчеркивает единение разных видов информации в одном пространстве или контенте.

Концепция технологий мультимедиа и их влияние на художественное творчество, искусство и образование представлена в работах Н.И. Дворко, Е.В. Дукова, Я.Б. Иоскевича, И.М. Красильникова, Н.Б. Кирилловой, А.В. Осина, К.Э. Разлогова, Г.Р. Тараевой, А.В. Федорова, А.В. Шарикова, О.В. Шлыковой и др.

Технологии мультимедиа находят применение в рекламной продукции, культуре, искусстве, образовании, медицине, математике, бизнесе и других областях. Технологии мультимедиа являются объектом научных исследований, пространственно-временных и информационных процессов с участием людей.

На рубеже XX–XXI вв. творчество отдельных композиторов (Д. Бизелл, Ф. Гласс, В. Екимовский, С. Загний, П. Карманов, В. Рим, К. Штокхаузен, И. Юсупова и др.) обращено к инструментальному мультимедиа. Инструментальное мультимедиа В.О. Петров трактует как реализацию продукта деятельности композиторского творчества, в основе которого музыкальное сочинение сопровождается дополнительной визуальной информацией [4]. Так, с помощью технического обеспечения (проектора, видео- или фотоаппаратуры, компьютера) проецируются слайды, записи, картины и др., которые сопровождают звучание музыкального произведения и дополняют его образ. Аудиовизуальное действо, сопровождаемое сочинение композитора, предстает как синкретическое единство музыки, живописи, кино, фотографии, театра и других видов искусств. При этом инструментальное мультимедиа подчинено музыкальному искусству, оставляя за ним доминирующую функцию и сопровождающее его презентацию слушателю, привлекая красочностью, эффектностью и более глубоким раскрытием основного содержания музыкального произведения.

Распространенным культурным явлением в настоящее время все больше становятся мультимедийные выставки. Широко представляя экспозиционный и выставочный материал, такие выставки оставляют в памяти посетителей яркие образы и незабываемые впечатления. Экспозиции часто показываются в темном пространстве под музыкальное сопровождение, что оказывает более глубокое погружение зрителя в образную сферу художественных произведений. Демонстрационные фильмы, звуковые эффекты, режиссура и драматургия представления экспонатов выдвигает мультимедийные выставки в самостоятельный объект искусства. Проекция визуального ряда может быть,

как в масштабах отдельной аудитории, так и 3D видео подсветка зданий с звуковым сопровождением.

Мультимедийные средства обучения – новые средства обучения в вузах, общеобразовательных школах, учреждениях дополнительного образования. Мультимедийные средства обучения помогают в логической последовательности выстроить учебный процесс: систематизировать и структурировать учебный материал с учетом перспективы и ретроспективы формируемых компетенций, межпредметных связей изучаемого материала; с соблюдением доступности и последовательности подачи необходимого материала [2].

Развитие и доступность прикладных программных обеспечений послужило распространению мультимедийного творчества в широкие массы [3]. На основе синтеза звуковой информации и цифрового (дигитального) искусства (цифровой живописи, дигитальной поэзии, демосцен, ASCII графики и др.) с использованием технологий мультимедиа среди молодежи широко распространено компьютерное творчество.

Анимированные звуковые полотна и интерактивные мультимедийные проекты все больше привлекают внимание рекламодателей, представая перед зрителем мультимедийные продукты на сайтах и интерактивных панелях.

Таким образом, феномен мультимедиа все больше распространяет свое влияние на трансформацию содержания, форм, видов, языковых средств культуры, образования и искусства. Практика использования технологий мультимедиа ведет к переосмыслению явлений и происходящих изменений в культурно-образовательном пространстве.

Список литературы

1. Дуков Е.В. Звезды из пробирки // материалы IV Международной интернет-конференции «Музыкальная наука в едином культурном пространстве» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gnesinstudy.ru/?p=63. –Дата обращения 10.03.2018.

2. Паршина Л.Г. Критерии отбора мультимедийных средств обучения / 45-е Евсевьевские чтения (к 145-летию М. Е. Евсевьева и 155-летию А. Ф. Юртова), всероссийская науч.-практическая конференция, 19–20 мая 2009 г. [материалы]: в 4 ч. Ч. 1 / редкол.: Т. И. Шукшина [и др.]; Мордов. гос. пед. ин-т. // Л.Г. Паршина. – Саранск, 2010. – С. 103–105.
3. Паршина Л.Г. Музыкально-компьютерное творчество студентов в педагогическом вузе / Л. Г. Паршина // Казанская наука. – Казань. – 2012 – № 6. – С. 193–197.
4. Петров В.О. Инструментальное мультимедиа: о соотношении музыкального и визуального рядов // Известия волгоградского государственного педагогического университета. – Известия ВГПУ – №8 (83) – С. 75–78.

Петрик Валентина Васильевна,
кандидат искусствоведения, профессор,
заведующая кафедрой народных инструментов.
ГОУ ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского»,г. Луганск, Луганская Народная Республика

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФИЛОСОФСКОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТАЛИЗМА

Музыкально-творческое исполнительское самовыражение человека предполагает как свободу в выборе средств музыкальной выразительности на конкретном инструменте, так и «живое» звучание орудия – предмета в самом процессе бытия музыки (мы намеренно не касаемся вопроса о том, является ли музыкальным произведением композиция, созданная с помощью компьютера и, соответственно, считать ли его музыкальным инструментом). Ведь достоинство такого «ручного пособия», как музыкальный инструмент, определено, на наш взгляд, не только его осязательно-вещественными качествами, но тем идеальным результатом, который возникает посредством культуры звукотворчества. И вэтом плане, в плане идеальной предназначенности смысла

музыкально-инструментального творчества, инструментализм музыкальный соотносится с философским инструментализмом. Под этим термином понимают специальное направление американской философии как разновидности прагматизма, в котором сознание считается одним из инструментов приспособления живого к среде. Развернутую концепцию инструментализма в философии сформулировал Дж. Дьюи. В рамках философского знания имеется следующее уточнение: «понятия, идеи», «законы и теории» выступают как «инструменты… орудия», «ключи к ситуации», «планы действия» [1, 94]. Соответственно, философы-инструменталисты абсолютизируют мысль как движение («движение – все, конечная цель – нечто»). Данный подход в идеальной данности фиксирует то, что определяет и «ручное орудие» бытийных приспособлений: инструмент – нечто, вызывающее способствующее действию-деятельности, как практически – производящему, так и мыслительно-психологическому.

Если обобщить приведенные характеристики философского инструментализма, то на первый план выступает психологически-мыслительная активность человеческой деятельности как способность творения «планов», «законов», и т.д. – инструментов для действия человека, «ключей к ситуации». И в этом – «надбытийный» характер мыслительного «инструментализма». Направляющего жизненный опыт, в свою очередь, не сводимый к чувственным восприятиям, понимаемый как «все, что переживается в опыте», как «содержание сознания» [2, 502].

В философской концепции инструментализма психологическая активность индивидов, способных неизбывно творить «законы», «правила», в том числе, мистически-религиозного происхождения, рассматривается в подвижности переходов материальных и идеальных стимулов действий. Иррационалистические тенденции философского инструментализма, при этом не столько обогащают, сколько ограничивают подход к научному познанию. В сравнении же с последовательным богословско-философским учением П. Флоренского указанная позиция Дж. Дьюи и его сторонников выглядит заужено и упрощенно.

В концепции троякости человеческой деятельности П. Флоренского различаются три рода «произведений человеческого творчества – Instrumenta, Notiones, Sacra» – практическая, теоретическая и литургическая стороны деятельности. Каждая из них обладает своим набором орудий, ибо «всякая деятельность осуществляется и проявляется через свои орудия и сама может быть определена как деятельность «орудиестроительная». Само же орудие «как таковое, есть проекция во вне творческих недр человеческого существа, построяющих и все его собственное эмпирическое бытие – его тело, его душевную жизнь» [3, 61; 52].

Собственно «инструментами», точнее «машинами-инструментами» философ называет «материальные орудия технической культуры», в наглядности иреальности которых мыне можем сомневаться. Лишь разумность их выводится путем умозаключения – в отличие от понятий-терминов (орудий мысли), реальность, овеществленность которых в свою очередь необходимо доказывать; и в отличие от орудий предметов культа, обладающих святостью, одухотворенностью, и одновременно принадлежащихк смыслу вещей.

В концепции П. Флоренского музыкальные инструменты бесспорно можно отнести к категории машин-инструментов. Однако ввиду пронизанности всех типов деятельности Феургией, то есть, «искусством Богоделания», к которой ближе всех стоит художественное творчество музыкальные инструменты как орудия этого творчества, составляют специальное, отдельное от прочих предметов качество, конечно, далекое от культовой «самоценности». Но все же в большей степени одухотворенное, нежели материальные орудия технической культуры, а это «молоты, плуги, колеса» и тому подобное. Ведь музыкальные инструменты не просто служат, помогают в «изготовлении» художественной продукции – музыкального произведения, но и непосредственно своим «телом», «голосом» участвуют в процессе исполнительского самовыражения музыки. Часто вызывая к жизни конкретные средства для воплощения идеи (или саму идею) этого самовыражения своими темброво-фактурными, артикуляционными, акустическими и т.п. особенностями, историко-стилевыми качествами.

Интересно в этой связи акцентирование П. Флоренским греческого значения понятия «орудие»: «Обращаю внимание, что по-гречески орудие (орган). Действительно органы нашего существа – душевные и телесные – суть орудия духа, строимые им себе; и наши вместе орудия, нами строимые, суть тоже органы нашего эмпирического душевно-телесного состава» [3, 56-58]. Собственно, музыкальный инструмент в руках талантливого исполнителя значительно «перерастает» роль орудия, средства для воплощения, становясь полноправным участником творческого процесса музыкально-инструментального исполнительства, важнейшим органом «существа исполнителя», его «эмпирического душевно-телесного состава». В исполнительской практике инструменталистов известно отношение музыкантов к своему инструменту, как к одушевленному, наделенному душевными, а часто и духовными, качествами (особенно этот факт прослеживается в фольклорных формах). К тому же, по утверждению Г. Нейгауза, «… чем лучше пианист знает, … во-первых, музыку,во-вторых,самого себя и в третьих, фортепиано, тем больше гарантий, что он будет матером, а не дилетантом» [4,81].

Такой тесный контакт, своеобразный творческий диалог исполнителя и инструмента, человека и, его музыкального орудия становится понятным в свете философской концепции человеческой деятельности П. Флоренского. Ведь даже «выпавшие из области Феургии все деятельности человека, уточняет философ, все же остаются в существе своем феургическими, то есть священными, иерархическими, духовными»[3, 58]. С оговоркой, что в искусстве совершается менее глубокое одухотворение, чем в культе. А «вещества» искусства – это только вещества не осмысленные насквозь, но все же «озолоченные Логосом». В художественном творчестве соединяется практическая сторона, то есть воплощение разумом своих замыслов, – с теоретической – осмысливанием деятельности, пусть не точно так, но подобно тому, как это происходит в высшей сфере человеческой деятельности – Феургии. Такое соединение, в свою очередь, свидетельствует о цельности сознания человека, и как уточняет философ, «органической сочлененности его деятельностей» [3, там же].

Художественные произведения не нуждаются ни в доказательстве своей вещественной реальности, ни в доказательстве своего идеального смысла, таким образом, подобная деятельность примером своим имеет изящное искусство. Изящные искусства, исторически «…суть выпавшие звенья более серьезного и творческого искусства – искусства феургии». Феургия по Флоренскому, является материнским лоном всех наук и искусств, «…родником жизни, всей деятельности человека» [3, 58-59]. Философ считает, что автономное существование вне феургических деятельностей было кощунственным преступлением. Но когда единство человеческой деятельности стало распадаться, Феургия сузилась, до обрядовых действ. Деятельности перестали быть сами собою, их реальности стали пустыми, а смыслы ложными. Именно Феургия по мнению мыслителя, является «средоточной» деятельностью духа, но, к сожалению, наша собственно жизнь не организована в Феургию. Однако, существует деятельность, где совершается одухотворение более глубокое, чем в изящных искусствах. Основное зерно, из которого развивается Феургия это Культ, Флоренский называет его – бутоном культуры, священные предметы как сам храм, являются орудиями культа. Культ – это вид культурной деятельности человека, существующий наряду с другими видами. Предметы культа, по мнению философа, этосуть осуществленное соединение временного и вечного, ценности и данности, нетленности и гибнущего [3, 58; 60].

Музыкальные инструменты как орудия художественного творчестване утратили окончательно, по мнению мыслителя, «цельности реальности и смысла» которые присущи феургической деятельности, и воспринимаются музыкантами в некотором сакральном смысле, как участники творческого процесса исполнительства. Однако, существуют такие орудия изобразительных искусств, как краски, мрамор и т.п., принимающие участие в воплощении художественной идеи, но в момент восприятия художественного творения, не соединяющиеся непосредственно с обликом – образом художника. В музыкальном искусстве музыкант-исполнитель каждый раз выступает «в живом тандеме» со своим инструментом и вне этого творческого союза не может быть реализована жизнь музыкального произведения. По Флоренскому,

художественное творчество примыкает к означенным трем основным видам деятельности (Instrumennta, Notiones, Sacra), которые сами содержат в себе момент искусства.

Список литературы

1. Инструментализм// Философский словарь / [под. ред. М. М. Розенталя]. – М.: Политическаялитература, 1975. – С. 148-149.
2. Прагматизм//Философский энциклопедический словарь / [ред. кол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 502-503.
3. Флоренский П. Философия культа (опыт православной антроподицеи) /П.Флоренский// Философское наследие – М.: изд.-во Мысль, 2004. – Т. 133 – С. 51-79.
4. Нейгауз Г. Автобиографические записки. Избранные статьи. Письма к родителям / Г.Нейгауз. – М.: Москва, 1975. – 527 с.

Петрова Наталья Олеговна,
профессор, заведующая кафедрой сольного пения
ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория имени С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия

О ПРИОБЩЕНИИ К АЗАМ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В процессе занятий с начинающими вокалистами педагогу следует придерживаться некоторых общепризнанных правил, проверенных практикой. Уроки не должны превышать 20-25 минут с перерывами между упражнениями, это объясняется тем, что в процессе пения требуется большая концентрация внимания. У певца во время начальных занятий, прежде всего, утомляется нервная система. Начинать работу следует с центрального участка диапазона, с наиболее удачных звуков, что также является устоявшимся правилом. Предельные верхние и нижние звуки пока не стоит использовать в работе, чтобы избежать форсирования. Развитие голоса нужно начинать с таких

упражнений, которые не захватывают переходных нот, в этом участке находятся так называемые «примарные тоны».

Существенным моментом является также правильно найденная сила звука, с которой надо начинать работу. Голоса у учеников от природы различны, и в каждом отдельном случае следует отталкиваться от индивидуальных особенностей обучаемого. Громкое пение мешает развитию диапазона, достижению ровности голоса. Переходя к вокальным занятиям, надо постараться создать наиболее благоприятную, творческую обстановку. Следует спросить ученика, какая музыка ему больше нравится, произведения каких композиторов он хотел бы петь.

Педагог должен последовательно анализировать особенности как техники звукообразования и звуковедения, так и музыкально-исполнительского дарования ученика. Одна из основных задач педагога – это установление взаимного доверия, творческого контакта. Как правило, педагог не только учит профессиональным навыкам, но и является основным помощником и советчиком в процессе становления личности своего подопечного. Поскольку в вокальной педагогике взгляды на установку и работу голосового аппарата в пении разнообразны, не должно быть единых подходов к обучению каждого конкретного ученика.

Важнейшим условием успешного обучения начинающих певцов служит тщательно отобранный по степени трудности и строго систематизированный учебный материал. Его примерный образец можно представить в следующей таблице (список составлен по алфавиту; римские цифры обозначают степень трудности):

Абт Ф.	Вокализы для среднего голоса (школа пения) Вокализы для высокого голоса (школа пения)	
Ваккаи В.	Три вокализа из сборника	

	«Практический метод итальянского пения»	
Варламов А.	Вокализы для среднего голоса «Школа пения» ч. 3	I
Глинка М.	Вокализы для голоса «Семь этюдов для низкого голоса»	II
Конконе Дж.	Вокализы «Ежедневные упражнения»	I
Лютген Б.	Вокализы для среднего голоса	
Мирзоева М.	Вокализы для среднего голоса	I
Панофка Э.	Вокализы	I
Зейдлер Г.	Вокализы «Искусство пения ч. 1»	
Аренксий А.	«Расскажи мотылек» «Спи дитя мое усни»	
Алябьев А.	«Зимняя дорога» «Я вижу образ твой» «Сани»	
Болати Дж.	«Фиалка»	
Брамс И.	«О, милая дева»	
Бетховен Л.	«Хвала природе» «Сурок» «Походная» «Цветок чудес»	
Булахов П.	«В минуту жизни трудную» «Не пробуждай воспоминаний»	

Бах И.	«За рекою старый дом» «Весенняя песня»	
Варламов А.	«На заре ты ее не буди» «Так и рвется душа» «Белеет парус одинокий»	
Векерлен Ж.	«Лизетта» «Пастушка» «Розочка» «Менуэт Экзоде» «Приди поскорее, весна» «Бродя в лесах»	
Гурилев А.	«Внутренняя музыка» «Улетела пташечка» «Домик крошечка» «Сарафанчик» «Она молилась» «Право, маменьке скажу» «Сердце - игрушка»	
Гендель Г.	«Дигнаре» Ария из оперы «Альцина» («Луг мой зеленый»)	
Григ Э.	«Заход солнца» «Люблю тебя» «Лесная песня»	I
Глинка Н.	«Жаворонок»	
Гречанинов А.	«В лесу» «Подснежник» «Острою секирой»	I
Даргомыжский А.	«Не скажу никому»	

	«Влюблен я, дева-красота» «Лихорадушка» «Мне грустно» «Я все еще его люблю» «Юноша и дева»	II I
Джордани Т.	«О, милый мой»	I
Каччини Дж.	«Скорей, Амур, Лети»	
Кюи Ц.	«Зима» «Весенняя песня» «Царскосельская статуя» «Осень»	
Кальдара А.	«Как солнца ясный луч» «Пусть ты жестока» «Нет мне покая»	I
Моцарт В.	«Тоска по весне» Ария Барбарины из оперы «Свадьба Фигаро» Ария Бастьены из оперы «Бастьен и Бастьена»	I I
Монюшко С.	«Золотая рыбка» «Вечерний звон»	
Манфроче Н.	«Сердце мое»	I
Манци А.	«Как можешь ты»	I
Перголези Дж.	«Если любишь»	I
Пиньятта Дж.	«Слепой притворяется любовь»	

		II
Римский-Корсаков Н.	«Не ветер, вея с высоты»	I
Чайковский П.	«Детская песенка» «Осень» «Ласточка»	
Шуберт Ф.	«Розочка в поле» «Мальчик и роза» «К лютне» «Форель»	I II
Шумен Р.	«Совенок» «Мотылек» «Приход весны»	

Надежным подспорьем, позволяющем даже молодому, неопытному педагогу преодолеть трудности начального периода обучения и избежать серьезных методических ошибок, является изучение специальной литературы, список которой должен включать апробированные основополагающие труды:

1. Вопросы вокальной педагогики. Сб. статей. Вып. 6 – Л.: Музыка, 1982.

2. Вопросы вокальной педагогики. Сб. статей. Вып. 7 / Сост. А. Яковлева. – М.: Музыка, 1984.

3. Глинка М. Упражнения для усовершенствования голоса, методические к ним пояснения и вокализы-сольфеджио. М., 1951.

4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 1968.

5. Луканин В.М. Обучение и воспитание молодого певца. – М.: Музыка, 1977.

6. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. – М.: Музыка, 1987.

7. Панофка Г. Искусство пения. – М.: Музыка, 1968.

8. Юдин С.П. Формирование голоса певца. – М.: Музыка, 1962.

9. Юссон Р. Певческий голос. – М.: Музыка, 1974.

10. Конконе Дж. 25 уроков пения для среднего голоса. – М.: Музгиз,1934.

Работая с литературой, преподавателю академического вокала, особенно начинающему, необходимо проявлять известную гибкость и вдумчивость: не следовать механически всем правилам и предписаниям, а подчинять их единственно верному и универсальному методу *индивидуального обучения* – с учетом всех персональных особенностей ученика. Бесспорно, на первых порах общения с ним бывает непросто выявить полностью его творческий потенциал, точно обозначить его певческие перспективы – надо позаботиться о создания оптимальных условий для разрешения данных проблем.

Именно поэтому вполне посильные, реально решаемые задачи педагог должен ставить не только перед своими воспитанниками, но и перед самим собой. В их число входит:

- формирование первоначальных вокальных навыков;
- пробуждение интереса к исполнительской деятельности;
- формирование художественного вкуса и слухового багажа;
- развитие навыков вокального самоконтроля;
- приобщение к творческому взаимодействию с концертмейстером на занятиях и во время концертных выступлений;
- освоение основ сценического поведения.

Придерживаясь данных установок, педагог, независимо от того, как разовьются данные его ученика и как сложится его профессиональная будущность, сможет справиться с главной задачей: воспитать профессионально-оснащенную, самостоятельно мыслящую личность, готовую к активной созидательной деятельности.

Петрусева Надежда Андреевна,
доктор искусствоведения, профессор,
заведующая кафедрой теории и истории музыки
консерваторского факультета,
руководитель Информационного центра современной музыки.
ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры»,
г. Пермь, Россия

О ТРЕХ ПАРАДИГМАХ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современной системе образования функционируют три ясно-выраженные парадигмы: информационно-коммуникативная, эстетическая игерменевтическая [5, 189–191]. Каждая из них в той или иной мере подвержена диффузии, поскольку испытывает воздействие (внешнее и внутреннее) элементов со стороны других парадигм.

Информационно-коммуникативная парадигма функционирует на основе Галилеева типа знания с применением физико-математических экспериментальных методов, имеющих дело с количественной измеряемостью и повторяемостью явлений, а не с качественными, индивидуализированными случаями, ситуациями и текстами. «Фигуры, числа и движения, т. е. “треугольники, окружности и прочие геометрические фигуры”, но не запахи, вкусы и звуки, которые, – по мнению Галилея, – вне живого существа являются не чем иным, как только пустыми именами»[1, 40]. Информационно-коммуникативная парадигма сложилась в результате разработки идей теории информации, теории систем, теории игр, кибернетики и имеет в своей основе просвещенческую веру в мощь науки как наивысшей культурной ценности. Субъектно-объектная парадигма Нового времени характеризует положение человека в мире в качестве внешнего наблюдателя и своего рода «интеллектуальной машины», занятого исчислением, вычислением, проверкой и экспериментом всего того, что является предметом его наблюдений. Характеризуя современное *технократическое* мышление, М. Мерло-Понти писал: «Мыслить – означает пробовать, примеривать, осуществлять операции,

преобразовывать при единственном условии экспериментального контроля. <…> “Операционное” мышление становится разновидностью абсолютного техницизма (artificalisme)» [4, 9–10]. Однако едва ли педагогическая наука может исчерпываться экспериментами и расчётом, ибо при таком подходе не схватывается экзистенциальная природа личности.

Эстетическая парадигма базируется на специфической локализации органов чувств органах-рецепторах (их одиннадцать). В воспитании и обучении особенно значимыми являются зрение, слух, обоняние, осязание, вкус. Познание в гуманитарных науках осуществляется посредством органов чувств. Они интенциональны, т. е. включают момент «о чем-либо» (Брентано). Для того чтобы установить интенциональность на изучаемый предмет (стиха или музыки, истории или какой-нибудь статуи), необходимо нечто такое, что мгновенно бы привлекло и сконцентрировало внимание. Это «нечто» – некое *поразившее нас качество*, некий *выразительный элемент* (Р. Ингарден): «Мгновенно сгущается аффективная туча и на мгновение переливается своими оттенками. Ощущение взламывает инертное несуществование. Оно его тревожит, можно было бы сказать: оно его *осуществляет*… Звук, запах, цвет извлекают из нейтрального континуума, из вакуума, биение чувства» (Жан-Франсуа Лиотар) [3, 91]. То, что нас поражает, восхищает, приковывает внимание и вызывает чувство наслаждения, т. е. превращается в стихию эстетического удовольствия и эстетической рефлексии, неизбежно приводит к углубленному пониманию предмета в ситуации, лишенной каких-либо элементов «дидактического терроризма», «прагматического утилитаризма» и «педагогического авторитаризма» (термины Фридриха Блюме). Другими словами, превращение предмета в эстетический объект, вызывает своего рода потребность к обладанию. В несколько лапидарной форме это хорошо выразил Сальвадор Дали: «Я никогда не был обычным средним учеником. То я производил впечатление вообще неподдающегося обучению абсолютного тупицы, то набрасывался на учебу с поражающим всех неистовством и рвением. Но пробудить мое усердие можно было, лишь предложив что-нибудь для меня привлекательное. Когда же пробуждался аппетит, во мне просыпался неутолимый голод [2].

Третья парадигма – *герменевтическая* – возникает в результате критики «эстетического сознания», «спорности эстетического образования», в котором искусство становится собственной позицией и обосновывает собственные автономные притязания. Понимание и соответствующее истолкование выступают тогда главным предметом заботы учителя. «Шанс являться субъектом даем мы лишь тогда, когда желания и опыт понимания учеников делаем постоянной темой и предметом занятий», – пишет Рихтер [7, 25].

Перед лицом современной массовой коммуникации в сфере культуры, которая устанавливает все так, чтобы убрать любую креативность, герменевтическая концепция открывает неограниченные перспективы в гуманитарном образовании. Умение встать на противоположную точку зрения, открытость всему иному, принятие чуждости и инаковости, желание понять то, что скрывается в обращении в качестве скрытых интенций, сознательное усиление аргументаций другого – идеи, пронизывающие проект «герменевтически образованного сознания». Интенции герменевтики направлены, в целом, на воспитание чувства инаковости прошлого по отношению к настоящему, знание того, что возможно или невозможно в ту или иную эпоху.

Герменевтическое учение базируется на одном базовом понятии – понимание. Оно трехчленно по своей структуре: предпонимание, понимание (актуальное понимание) и толкование [6, 179–190]. *Предпонимание* – это комплекс сформированных неосознанных знаний (установок, идеалов, предпочтений, оценок), мгновенно мотивирующих, определяющих и предвосхищающих понимание предметности; оно функционирует как предвосхищение (антиципация) смысла в качестве жизненного опыта, традиции, в рамках которой человек живёт и мыслит. *Понимание* – это непосредственное и актуальное созерцание предмета. *Толкование* есть процесс экспликации и артикуляции своего собственного интуитивного понимания, которое всегда есть.

В целом, если суммировать интенции герменевтического воспитания, то их можно свести к следующим положениям.

1. Подчеркивание индивидуально-личностной позиции (вариабельность понимания, интерпретации, слушания и видения) в понимании предметности.

2. Потребности в толковании, то есть выражения смысла понятой предметности в Слове.

3. Позиции принятия чуждости и инаковости, усиления аргументов противоположной точки зрения, желания понять чужое.

4. Наличие рефлексивной позиции, возникающей в поисках скрытого смысла, то есть того, что хотел сказать автор или текст. При этом исходить из «сути дела» – генеральная максима в стратегии поиска истины.

5. Опора на вопросно-ответную и диалогическую структуру дискурса.

В обществе, построенном на принципе реальности, идеал музыкального, художественного и шире – гуманитарного воспитания является в известной мере утопическим. Лишь одна модель воспитания, традиционно относящаяся к эстетической парадигме, лишена по своему онтологическому статусу момента принуждения. Речь идет об «игровом инстинкте», «инстинкте формы» и создание «игрового пространства». Воображение, фантазия, видимость (*Schein*), порядок, ритм и их чередование создают игровое поле, очерченное границами правил.

В целом, говоря о структурации парадигм, следует сделать акцент на их способности к «сцеплению» и образования новых ризоматических множеств при сохранении изначально свойственной им гетерогенности. По-видимому, такая подвижная модель, функционирующая в различных уровнях системы, способна снимать диссонансы между различными моделями, или стилями, например авторитарным и гуманистическим, в осуществлении педагогического процесса. В этом горизонте плюрализм, адаптация и интеграция видятся позитивными свойствами подвижной и изменчивой «живой» системы современного образования и воспитания.

Списоклитературы

1. Гинзбург К. Приметы. Уликовая парадигма и ее корни // Новое литературное обозрение. – 1994. – № 8. – С. 32–60.

2. Дали С. Дневник одного гения // http://lib.aldebaran.ru/author/dali_salvador/dali_salvador_dnevnik_odnogo_geniya
3. Лиотар Ж.-Ф. ANIMAMINIMA / пер. с франц. // Рансьер Ж. Эстетическое бессознательное. – СПб.: Москва: Machina, 2004. – 128 с.
4. Мерло-Понти М. Око и дух. – М.: Искусство, 1992. – 63 с.
5. Петрусева Н. А. Музыкальная композиция XX века: эстетика, структуры, методы анализа. – В 2-х частях. – Ч. 2. – Пермь, 2016. – 224 с.
6. Филиппов С. М. Феноменология и герменевтика искусства (Музыка – сознание – время). – Пермь, 2003. – 296 с.
7. Richter Ch. HermeneutischeGrundlagenderdidaktischenInterpretation von Musik. // Musik und Bildung, 1983, Jg. 15, N. 11. S. 22–33.

Петченко Анатолий Федорович,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкознания
и инструментального исполнительства.
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
г. Луганск, Луганская Народная Республика

КУРС «ИСТОРИИ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ» В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЯ ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Коллективное оркестровое музицирование является эффективным средством музыкально-эстетичного воспитания молодёжи, и требует подготовки руководителей оркестров-ансамблей (баянистов, домристов, бандуристов). Поэтому курс «История исполнительства на народных инструментах» занимает особое место в системе профессиональной подготовки музыканта-исполнителя в высшем музыкальном заведении. Выпускник по направлению подготовки 53.03.02 «Музыкально-инструментальное искусство» должен усвоить дирижерско-исполнительские знания, сформировать умения и

навыки, которые необходимы для проведения практической репетиционной работы с оркестром народных инструментов.

«История исполнительства на народных инструментах» является одним из основных методологических курсов в системе высшего образования, его усвоение – показатель музыкального профессионализма. Предлагаемая статья охватывает определённый этап истории возникновения русского оркестра народных инструментов, и представляет собой часть курса. В статье рассматривается ряд проблем, связанных с процессом формирования оркестра русских народных инструментов, от истоков русской народной оркестровой культуры, русского инструментального искусства и до наших дней.

Народные музыкальные инструменты – это яркая страница истории славян и русского народа. Русские народные музыкальные инструменты представляют собой самобытное явление в музыкальной культуре, неразрывно связанное в своём развитии с духовной жизнью, практической деятельностью, бытовым укладом, эстетическими и нравственными устоями широких слоёв русского народа.

Своими корнями русские народные музыкальные инструменты достигают времен Киевской Руси. Самое раннее упоминание о домре на Руси встречается в «Повести временных лет» и относится к 1068 году. Точных письменных исторических сведений о времени создания русских народных инструментов, прежде всего балалайки и домры, нет. Существует предположение, что далёким предком русской домры явился восточный инструмент танбур, бытующий и поныне у народов Ближнего Востока, Азии и Закавказья, завезенный на Русь купцами в IX –X веках [2, 12].

С самого крещения Руси, духовенство преследовало инструментальную музыку. Преследования эти отличались изрядной суровостью: например, не только за игру, но даже за слушание музыки виновные подвергались отлучению от церкви. В борьбе с «бесовскими» занятиями» духовенство широко пользовалось поддержкой царя. Так, на протяжении почти столетия (с 1470 по 1550) в восьми царских указах строжайше запрещалась игра на народных

инструментах. Особенно активизировалось преследование скоморохов и их музыки в XV-XVII веках – в периоды первых организованных выступлений крестьян против царской власти и помещиков (крестьянские войны под руководством И. Болотникова, С. Разина и других). Летом и осенью 1654 года по указанию патриарха Никона проводилось массовое изъятие у «черни» музыкальных инструментов. Шло их повсеместное уничтожение. Гусли, рожки, домры, свирели, бубны свозились подводами за Москву-реку и сжигались. От инструментов, на которых умелые руки их создателей наигрывали веселые и грустные песни, наигрыши, плясовые остались пепел да угли [3, 18]. Однако домра, благодаря искусству скоморохов, приобрела широкую популярность в народе, проникла в самые отдаленные и глухие селения, где она и сохранилась в своей изначальной форме вплоть до XIX века

Постоянные гонения на домру явились одной из важных причин, почему народ вынужден был изменять ее форму, способ звукоизвлечения на ней, устройство и внешний вид. Происходило постепенное превращение домры в другой музыкальный инструмент. Играть на нём стали не плектором, а пальцами. На гриф были приспособлены жильные лады, передвигая которые музыканты могли менять «тон» песни, изменился и кузов, его стали делать разной формы (овальной, круглой, треугольной) и из разных материалов (дерева, коры, тыквы).

Русское происхождение может быть приписано лишь треугольному очертанию корпуса или кузова балалайки, заместившего круглую форму домры. Кроме того, балалайки, встречающиеся на старинных лубочных картинах, снабжены только 2 струнами. Третья струна была редким исключением. Струны у балалайки металлические, что придаёт звучанию специфический оттенок – звонкость тембра.

Инструментс треугольным кузовом впоследствии получил название балалайки. Балалайка распространилась преимущественно в северных и восточных губерниях России, обычно аккомпанируя народным плясовым песням. Но уже в середине XIX века балалайка была очень популярна во

многих местах России. На ней играли не только деревенские парни, но и серьезные придворные музыканты, такие как Иван Хандошкин, И.Ф. Яблочкин, Н.В. Лавров.

Второе рождение балалайка получила в конце XIX века благодаря стараниям Василия Васильевича Андреева. Андреев совместно с инструментальными мастерами В. Ивановым, Ф. Пасербским и С. Налимовым сконструировал семейство балалаек разных размеров по образцу смычкового квартета, а также усовершенствовал ряд других русских инструментов, таких как домра, гусли, жалейка, владимирские рожки и др. Итогом этой работы стало формирование Великорусского оркестра, первое выступление которого состоялось под руководством Андреева 11 января 1897 года. Андреевский кружок оказался прообразом современных многотембровых оркестров русских народных инструментов, которые стали распространяться с необычайной быстротой по всей России.

Серьёзный вклад в развитие русского народного инструментария внёс Митрофан Ефимович Пятницкий – страстный любитель и большой знаток русской народной песни. В 1904 году он издал сборник народных крестьянских песен, а в 1910 году организовал крестьянский хор. Некоторые песни сочетались с хороводами и игрой на народных инструментах – крестьянской лире, жалейке, гуслях звончатых [4, 28].

В состав народного оркестра В.В. Андреева входят гармоники. Сам Андреев виртуозно играл на гармонике, любил этот инструмент.

Баян – один из наиболее совершенных из существующих в настоящее время хроматических гармоник. Баян стал ныне одним из его ведущих инструментов. По своей популярности, массовости, распространённости баян прочно удерживает ведущее место среди народных инструментов, хотя он значительно «моложе» домры и балалайки. Его предшественником является хроматическая двухрядная гармоника, изобретенная тульским мастером, музыкантом-самоучкой Николаем Ивановичем Белобородовым. Первый концерт российского общества «Любителей игры на хроматических гармониках» состоялся 10 декабря 1886 года [1, 16].

Впервые название «баян» встречается в афишах и рекламах, начиная с 1891 года. До этого времени подобный инструмент назывался гармоникой. Баян своим появлением обязан талантливому русскому мастеру – конструктору Петру Стерлигову, его хроматические гармоники совершенствовались, реконструировались и превратились в качественно новый инструмент – баян.

Популярным баян сделал выдающийся музыкант – гармонист Яков Федорович Орланский-Титаренко. Инструмент был назван «баяном» в честь легендарного русского сказителя-певца Бояна в 1907 году. С той поры и существует на Руси популярный инструмент баян.

С победой революции народное художественное творчество получило официальное право на существование. С первых лет Советской власти началась и подготовка руководителей художественной самодеятельности, масштабы которой с годами постоянно росли. В настоящее время более 50 вузов культуры и искусств, академий и университетов готовят руководителей творческих коллективов, театров, хоров, оркестров, студий народных инструментов. Кроме того, многие выпускники музыкальных, хоровых, хореографических и театральных училищ, а также институтов искусств и консерваторий направляются на работу в качестве руководителей самодеятельных коллективов. Такова одна предпосылка подлинного расцвета художественной самодеятельности в нашем обществе.

В прошлом народные музыкальные инструменты изготавливались вручную. После Революции была создана целая сеть фабрик по производству музыкальных инструментов. Для организации оркестров и музицирования выпускается и предлагается в продажу выполненный промышленным способом высокого качества народный инструментарий. Музыкальные инструменты Андреевского народного оркестра, который выпускает наша промышленность, входят в состав как профессиональных, так и самодеятельных оркестров русских народных инструментов.

Размах, который характеризует современное развитие народного инструментального исполнительского искусства свидетельствует о том, что это одна из распространённых форм массового художественного творчества народа. Отличительной чертой деятельности оркестров народных

инструментов, в создание и реконструкцию которых вложил душу, энергию, талант и всю свою жизнь В.В. Андреев, является органичное сочетание массовости с возросшим художественно-исполнительским уровнем оркестров и техническим мастерством музыкантов-народников.

Список литературы

1. Алексеев И. Методика преподавания игры на баяне: Учебное пособие для консерваторий и музучилищ / Алексеев И. – М.: Музыка, 1966. – 156 с.
2. Имханицкий М.И. У истоков русской народной оркестровой культуры / Имханицкий М.И. – М.: Музыка, 1987. – 190 с.
3. Каргин А. Работа с самодеятельным оркестром народных инструментов / Каргин А. – М.: Музыка, 1982. – 159 с.
4. Попонов В. Оркестр хора имени Пятницкого / Попонов В. – М.: Сов. Композитор, 1979. – 176 с.

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ВУЗЕ

Профессиональная подготовка будущего педагога-музыканта в вузе предполагает, с одной стороны, оптимизацию обучения, которая позволяет наиболее целесообразно построить образовательный процесс, а с другой – активизацию, где основное внимание уделяется созданию благоприятных условий для обучения. В нынешней ситуации, когда общество предъявляет новые требования к образованию, точнее к уровню образованности и компетентности будущего специалиста, наиболее продуктивным и

перспективным является такой характер процесса профессиональной подготовки, который позволяет организовать учебный процесс с учетом профессионально-педагогической направленности обучения; ориентации на личность студента, его интересы, склонности и способности, а также на развитие опыта самообразования и самостоятельности будущего специалиста.

В психолого-педагогических исследованиях (С.И. Архангельский, Н.П. Волкова, Т.С. Дергач, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина, А.И. Щербаков и мн.др.) профессионально-педагогическая направленность рассматривается как одна из важных характеристик личности педагога, а также как система средств, обеспечивающих ориентацию процесса профессиональной подготовки на формирование готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности.

К наиболее существенным компонентам профессионально-педагогической направленности чаще всего относят: интерес к своей профессии и желание заниматься ею, любовь к детям; наличие педагогических способностей; педагогический такт и уважение к личности ученика; требовательность, целеустремленность, уравновешенность и др. Перечисленные компоненты не могут сформироваться одновременно и в одинаковой степени у всех, так как становление личности педагога довольно сложный процесс.

Различают следующие стадии развития профессиональной направленности: выявление интереса к профессии как отражение потребности ее приобретения; формирование устойчивого интереса к профессиональной деятельности и целеустремленность в овладении основами педагогического мастерства как фундамента готовности к осуществлению педагогической деятельности; становление комплекса свойств личности, объединяемых педагогической направленностью; формирование потребности в педагогической деятельности [4, 16]. Таким образом, профессионально-педагогическая направленность личности педагога является той основой,

вокруг которой компонуются основные профессионально значимые свойства личности педагога.

Отмечаются следующие параметры педагогической направленности (Л.Г. Арчажникова) [1]: формирование педагогических убеждений, способности теоретического осмысления и обобщения приобретаемых знаний; владение навыками самостоятельного решения педагогических задач в различных ситуациях путем системного анализа; постоянная связь теории с практикой обучения. Педагогическая направленность складывается из педагогических взглядов, суждений, знаний, навыков и умения связывать приобретаемые знания с практическим педагогическим и исполнительским опытом.

К параметрам профессиональной направленности могут быть отнесены: научность специальных знаний с учетом фундаментальных положений философии и эстетики, психологии, педагогики, физиологии высшей нервной деятельности и специальной методики обучения; формирование музыкального мышления как основы понимания и творческого усвоения специфики содержания обучения, а также овладения специальными навыками и умениями; перспективность используемых учителем методов музыкального воспитания школьников.

В процессе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта профессионально-педагогическая направленность должна формироваться в следующих направлениях: приближение содержания обучения к будущей профессии; вовлечение студентов в такую деятельность, которая требует применения как специальных, так и общепедагогических знаний и умений.

Как известно, организация занятий в классе изучения музыкально-исполнительских дисциплин (класс основного музыкального инструмента, класс хорового дирижирования, вокальная подготовка, концертмейстерский класс) имеет свою специфическую особенность и отличается от других практических дисциплин. Форма проведения таких занятий довольно часто строится по принципу «творческих мастерских»; в нем присутствует активное

творческое начало, оно менее формализовано. Это связано, прежде всего, с тем, что формирование профессионала в области музыкально-исполнительской культуры – процесс творческий. Здесь важно отметить иррациональную, эмоциональную, творческую составляющие данного процесса. В то же время профессиональное развитие должно быть целенаправленным, регулируемым опытным, педагогически грамотным преподавателем. Вряд ли стоит доказывать, что в этом случае личностно-профессиональное развитие будущего педагога-музыканта будет более успешным и продуктивным, а результаты его станут более весомыми.

Образовательный процесс в классе изучения музыкально-исполнительских дисциплин представляет собой многоплановое, творческое взаимодействие педагога и обучающимися. Цель занятий по дисциплинам предметам музыкально-исполнительской подготовки – не столько формирование профессионально-педагогических, музыкально-исполнительских компетенций, приобретение отдельных знаний, умений и навыков (игры на инструменте, дирижирования и др.), что само по себе очень важно, сколько формирование готовности будущего учителя музыки применять самостоятельно эти знания и навыки в условиях профессиональной деятельности. Формирование профессиональных качеств учителя музыки в процессе изучения специальных дисциплин необходимо строить на основе органического сочетания всех сторон обучения: формирования общепедагогических знаний и умений; работы над культурой и техникой исполнения; воспитания умения познавать музыку через постижение ее содержания и воплощения его в конкретном звучании. На таких занятиях важно совершенствовать и актуализировать знания по педагогике и психологии, то есть учить будущего педагога-музыканта тому, как наилучшим образом преподнести музыкальный материал детям. В связи с этим содержание занятий по музыкально-исполнительским дисциплинам должно быть направлено на: изучение разнообразного материала, предусматривающего ознакомление с различными музыкальными стилями; формирование умений глубоко проникать в замысел произведения, находить соответствующие

выразительные средства для передачи его художественного образа, эмоционально доносить его до слушателей; формирование умений и навыков самостоятельного освоения музыкальных произведений на основе осмысления нотного текста.

Подготовка педагога-музыканта по музыкально-исполнительским дисциплинам – это своего рода «лаборатория», где будущий специалист может постигать секреты педагогического искусства. На таких занятиях необходимо искать точки соприкосновения с другими видами искусства, внедрять различные педагогические технологии, расширять область использования и применения развивающих и проблемных методов обучения, которые будут способствовать развитию творческой инициативы и самостоятельных поисков студента.

Вследствие этого, возникает необходимость формирования в процессе освоения обучающимися музыкально-исполнительских дисциплин следующих профессионально-педагогических умений: музыкальный материал преподносить интересно, с учетом возрастных особенностей школьников, их музыкального опыта, уровня развития их музыкальных способностей, а также конкретной обстановки; определять трудности, с которыми учащиеся столкнутся при изучении музыкального материала, а также пути их преодоления.

Преподаватель музыкально-исполнительских дисциплин должен быть не только талантливым музыкантом, но и профессионалом-педагогом, владеющим основами педагогической науки, обладающим достаточными педагогическими способностями, умеющим применять на практике разнообразные педагогические технологии. С целью повышения своей профессионально-педагогической культуры педагогу необходимо обращаться к искусствоведческой, музыковедческой, психолого-педагогической литературе. Немаловажное значение имеют и контакты с ведущими педагогами-музыкантами; консультации, мастер-классы, открытые уроки, лекции и

творческие семинары помогают повышать качественный уровень преподавания, устанавливать плодотворные профессиональные связи.

Список литературы

1. Арчажникова, Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л.Г. Арчажникова. – М., 1986. – 442 с.
2. Морева, Н.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов / Н.А.Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
3. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев;под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 3-– 15.
5. Щадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Щадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

Пирязева Елена Николаевна,
кандидат искусствоведения,
главный специалист по методической работе.
ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, Россия

СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ – НОВАЯ СТУПЕНЬ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема творческого развития личности является актуальной в гуманитарной науке. Категория «творчества» раскрывается в философии, психологии, педагогике как деятельность, результатом которой является создание нового продукта.

Изучая творческие процессы в искусстве и педагогике, И.М. Красильников определяет педагогику музыкального творчества как педагогику интонирования: «Главной ее целью является развитие музыкально-творческих способностей как способностей к различным видам музыкально-интонационной деятельности и мышления, что составляет центральный элемент музыкальной культуры человека» [3, 63]. Исследовав электронное музыкальное творчество как учебно-художественную деятельность нового вида с позиций интонационной деятельности, Красильников способствовал широкому распространению электронного музыкального творчества на всех уровнях системы художественного образования.

Вместе с развитием электронной музыкальной педагогики, в настоящее время, массовую популярность приобрели различные мультимедийные конкурсы, фестивали электроакустической музыки и электронных музыкальных инструментов. В ряде номинаций таких соревнований допускается и даже приветствуется наличие художественного аудиовизуального произведения. В рамках данной статьи нам предстоит обозначить некоторые вопросы, связанные с его созданием.

«Основным методом интонационного мышления, в отличие от понятийного, является не логическое умозаключение, а построение, смена и трансформация и обновление наглядных образов» [3, 55], следовательно, создание художественного аудиовизуального произведения является интонационной деятельностью. Она связана «с продуцированием новых музыкальных образов на основе звуковых и новых музыкально-звуковых – на основе немузыкальных представлений», где «особую роль играет воображение и мышление, на которые всякая творческая деятельность прежде всего опирается» [3, 79].

Режиссеры музыкальных видеоклипов утверждают, что сценарий клипа должен основываться на содержании песни либо по принципу «истории», либо – «ассоциации» так, чтобы любой клип являлся короткометражным фильмом, рассказом, поясняющим песню [2]. Это положение нужно отнести и к созданию

художественного аудиовизуального произведения к музыкальному сочинению, исполненному на электронных музыкальных инструментах, в особенности, если это сочинение программное. Репертуар для электронных музыкальных инструментов содержит немало программных сочинений, а также переложений песен с предпосланными к ним словами. Текст приводится в методических целях, как для пения и развития слуха, так и для понимания детьми заложенного в ней настроения. Кроме того, такой текст является готовым сценарием для художественного аудиовизуального произведения к этой песне, который необходимо приспособить к процессу съемок и обозначить, что и как снимать в каждом кадре, то есть осуществить монтажную запись всех сцен и эпизодов фильма. При создании художественного аудиовизуального произведения уместно применение аттракционного монтажа. Согласно С.М. Эйзенштейну, это режиссерский метод, предполагающий сталкивание объектов идей и символов театральной постановки, для усиления эмоционального и интеллектуального воздействия на зрителя [6].

Рассмотрим применение сюжетного и монтажного принципов при создании художественного аудиовизуального произведений к пьесе И.М. Красильникова «Наши уточки с утра» из цикла для ансамбля синтезаторов «Пять лубочных картинок» [4, 101-102], используя методику изучения искусства кино Л.М. Баженовой [1]. Для создания художественного аудиовизуального произведения предстоит осуществить монтаж стихотворения из отдельных фраз на основе стихотворной рифмы. При этом каждая строка должна соотноситься с предыдущей и последующей строками. На данном этапе работы нужно выполнить раскадровку, то есть последовательно прорисовать кадры будущего видеоряда с учетом планов разной величины: общего, среднего, крупного и самого крупного:

Наши уточки с утра – Кря-кря-кря! Кря-кря-кря!

Наши гуси у пруда – Га-га-га! Га-га-га!

А индюк среди двора – Бал-бал-бал! Бал-ды-бал-да! /

Наши гуленьки вверху – Гру-гру-гру! Гру-гру-гру! /

Наши курочки в окно – Ко-ко-ко! Ко-ко-ко! /

А как Петя-петушок рано-рано по утру

Нам споет – Ку-ка-ре-ку! Ку-ка-ре-ку!

В данном стихотворении 6 строф, каждое из которых посвящено какой-то домашней птице. Значит, первый кадр будет соответствовать первой строфе и изображать уточек крупным или самым крупным планом, второй, третий, четвертый, пятый – соответственно гусей, индюка, голубей, курочек, также крупным или самым крупным планом. Последнюю, шестую строку уместно поделить на два кадра, чтобы не сбивать ритм кадровых смен и представить, на выбор, по-разному. Первый вариант: сначала кадр изображает Петю-петушка одним планом, затем – Петю-петушка другим планом. Второй вариант: сначала кадр представляет Петю-петушка крупным или самым крупным планом, далее, в качестве обобщения, показывает общим планом место действия.

Режиссеры видеоклипа рекомендуют сдвигать видео на несколько кадров вперед при монтаже под ритм музыки, для появления нужной картинки до музыкального акцента, объясняя это мягкостью получаемого стыка кадров [5].

Интересно обозначить присутствие не только стихотворной рифмы, но и рифмы кадров, проявляющейся в повторении той или иной детали в соседних кадрах. Так, в кадрах, изображающих первую и вторую строфу, может быть показан водоем, так как речь идет о водоплавающих птицах, а в третьей и четвертой строках – связанных с сухопутными голубями и индюком, например, дерево. Следующие строки, посвященные курам и петушку тоже можно срифмовать, скажем, с помощью такой детали, как рассыпанное около птиц зерно.

Наполнение художественного аудиовизуального произведения по такому стихотворению может быть представлено разнообразно, исходя из возможностей: детскими рисунками, последовательность которых составляет сюжетный рассказ, видеоматериалом, снятым самостоятельно, например, в деревне у знакомых или родственников, подбором видеоматериала, находящегося в свободном доступе в сети Интернет.

Итак, создание художественного аудиовизуального произведения следует интерпретировать с позиций интонационной деятельности, к которой применимо интонационное мышление. Три проблемы музыкального творчества, выдвигаемые И.М. Красильниковым, актуальны и для создания художественного аудиовизуального продукта. Это и развитие представлений учащихся о средствах интонирования, в данном случае, языке искусства кино. Работая над видеорядом, следует учитывать особенности киноязыка, среди которых наибольшее значение приобретает рифма и ритм чередования его элементов. В рассмотренном выше примере рифма определяется повторением в двух соседних кадрах одинаковых элементов, кадровый ритм может задаваться планом, ракурсом, цветом и зависеть от формы стихотворения.

Второй проблемой музыкальной педагогики И.М. Красильников считает «умение воплотить художественное содержание в материальной форме» [3, 64]. При создании художественного аудиовизуального произведения структура организуется посредством монтажа. В нашем примере на смену кадров оказала влияние строфическая форма песни. Третья проблема «обращена к сфере развития содержательного целеполагания интонационной деятельности» [3, 65]. Видеоряд должен обладать сюжетной линией, продиктованной художественным образом сочинения.

Таким образом, создание художественного аудиовизуального произведения является мощным средством воспитания креативных способностей учащихся, обогащая их духовную сферу, наполняя новыми сведениями из области искусства и технического совершенствования, становясь новой ступенью творческого развития.

Список литературы

1. Баженова, Л.М. Искусство кино в художественном образовании детей / Л.М. Баженова // Педагогические технологии в дополнительном художественном образовании детей. – М.: Просвещение, 2009. – С. 87 – 105.

2. Василенко, А. Особенности современного музыкального клипа / А. Василенко. [Электронный ресурс]. URL: http://avfilm.ru/clips.htm (дата обращения: 10.03.2018).
3. Красильников, И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования / И.М. Красильников. – Дубна: Феникс+, 2007.
4. Красильников, И.М. Электронные музыкальные инструменты (клавишный синтезатор): Учебно-методический комплекс. Учебное пособие для учащихся 1-4 классов / И.М. Красильников. – М.: Экон-информ, 2014. – 174 с.
5. Уроки видеомонтажа. [Электронный ресурс]. URL: http://video-film.su/sovety-po-montazhu-muzykalnogo-videorolika-dlya-nachinayushhix.html (дата обращения: 11.03.2018).
6. Эйзенштейн, С.М. Монтаж аттракционов / С.М. Эйзенштейн // Леф. – 1923. – №3. [Электронный ресурс]. URL: http://www.tokman.ru/tx18.html (дата обращения 11.03.2018).

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

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД САУНДТРЕКОМ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

У любого педагога-пианиста с течением времени неизбежно возникает вопрос обновления репертуара, а также вопрос формирования интереса к исполняемым произведениям, который зачастую трансформируется в глобальный вопрос поддержания интереса к своей дисциплине и вообще к учебе. Безусловно, и с этим никто не спорит, основу репертуара дисциплины

«Класс основного музыкального инструмента» должна составлять музыка академических жанров, так называемая, «серьезная» музыка. Однако в процессе освоения синтезатора, как основного музыкального инструмента, невозможно обойтись без музыки «легкой». В последнее время проблему поддержания интереса мы решаем путем работы над саундтреками.

Если сравнить легкую и серьезную музыку в плане восприятия ее слушателями, то, по мнению В. Петрушина, «отличие этих двух жанров заключается в экстравертированном характере восприятия легкой музыки и интровертированном – серьезной. Наиболее существенные различия в восприятии этих двух жанров заключаются в том, что классическая серьезная музыка требует глубокой сосредоточенности, нередко – аналитического размышления по поводу вызываемых музыкой переживаний» [1, 150].

К качествам академической музыки относятся: наличие самостоятельной ценности такой музыки. По сравнению с легкой музыкой, которая, в основном, функциональна, серьезная академическая музыка самодостаточна и самоценностна; интровертированный характер такой музыки, когда «самосознание личности концентрируется в индивидуальном переживании слушателя [1, 158]; требование глубокой сосредоточенности, аналитического размышления по поводу вызываемых музыкой переживаний.

В. Петрушин, как и другие исследователи, подтверждает влияние академической серьезной музыки на степень социальной зрелости личности, на формирование системы ценностных ориентаций, на выбор стиля жизни, то есть всего того, что составляет в совокупности «Я-концепцию» человека. Эта музыка поднимает слушателя до своего уровня и приобщает его к вечным идеалам всего человечества по принципу «везде и всегда». Однако не стоит делать вывод, будто «серьезная» музыка – музыка «первого сорта», а музыка «легкая» – «второго сорта». И та, и другая должны быть по своим художественным достоинствам «первосортными». Отражая различные стороны жизни и выполняя различную роль в обществе, обе сферы музыки нужны человеку.

При анализе музыкальных программ класса основного музыкального инструмента можно заметить, что в них почти не представлена музыка к кинофильмам. А ведь киномузыку создают выдающиеся композиторы, саундтреки лучших фильмов стали музыкальной классикой.

Хороший фильм – это не только прекрасная актёрская игра, интересный сюжет, спецэффекты и декорации, но и музыка, которая подчеркивает сюжет, создает эмоционально-смысловое пространство восприятия, организует условия для сопереживания, участия зрителя в процессе просмотра фильма, оставляя шлейф эмоционального «последействия». Иногда она способна досказать в сюжете то, что не удается отобразить визуально. Лучшие песни и мелодии, оставаясь в нашей памяти, начинают жить отдельно от кинофильма, в котором они впервые прозвучали, появляясь все в новых аранжировках.

Парадоксально, но саундтрек порой заставляет наслаждаться игрой симфонического оркестра даже самых активных сторонников популярной музыки. Каждый из нас может привести множество таких примеров. Любой удачный саундтрек становится символом фильма, его оркестровая тема легко узнаваема в каждой серии. Зачастую альбомы с саундтреками более востребованы, чем сами фильмы,

Известно, что история киномузыки началась еще в эпоху «немого» кино, когда сеансы обычно сопровождались игрой пианиста-импровизатора. Такая музыкальная иллюстрация не всегда отличалась высоким художественным качеством, но создавала необходимую атмосферу. В кино перед композиторами открылись новые интересные возможности. Например, необычайная «сжатость» действия во времени требует и от киномузыки концентрированности и лаконичности, гораздо большей, нежели в других жанрах. На экране за короткий отрезок времени проходит множество событий, а музыка, ее интонационная сущность, заменяла, в определенной мере, отсутствовавший в немых фильмах диалог.

Можно вспомнить, что Д. Шостакович в студенческие годы зарабатывал именно таким исполнением-импровизацией, сопровождая своей игрой сеансы

немого кино. Очевидно, что в дальнейшем этот опыт помог ему в создании музыки к 35 кинофильмам, среди которых настоящие шедевры: «Песня о встречном» (из кинофильма «Встречный»), «Романс» (из кинофильма «Овод»), музыка к кинофильму «Гамлет».

Отечественной классикой стала музыка А. Петрова к кинофильмам «Человек-амфибия», «Я шагаю по Москве», «Берегись автомобиля», «Служебный роман», «Осенний марафон», «Жестокий романс» и др. Неизменной популярностью пользуется Вальс из фильма «Мой ласковый и нежный зверь» Е. Доги, автора большого количества киномузыки. В. Дашкевич создал прекрасную стилизованную «настоящую английскую» музыку к сериалу «Шерлок Холмси доктор Ватсон». Таких примеров можно привести достаточно много.

Профессия современного композитора, работающего в кино, крайне сложна. Автор, создающий киномузыку сегодня, помимо композиторского письма, должен обладать искусством звукорежиссуры, знать программирование. Будучи универсальным специалистом, помимо знания современных музыкальных стилей, он должен владеть и традиционным академическим письмом.

За два учебных года в классе основного музыкального инструмента нами были реализованы два проекта, связанных с исполнением киномузыки на синтезаторе. В первом мы обратились к саундтреку фильма «Гарри Поттер и Кубок огня» шотландского композитора Патрика Дойла, композитора-универсала, написавший оркестровую музыку ко многим фильмам различных жанров. В последние годы он применяет синтезаторы в сочетании с хором, солистами-вокалистами и традиционным оркестром, (например, музыка к фильму «Гарри Поттер и Кубок огня» записана Лондонским симфоническим оркестром).

В процессе работы из данного саундтрека были выбраны пять фрагментов, характеризующих наиболее яркие моменты сюжета. Затем, в

соответствии с характером каждой пьесы, была сделана их новая аранжировка и подобраны связки, позволяющие исполнить произведение целиком.

Во втором проекте была исполнена яркая, эмоциональная музыка к сериалу «Мастер и Маргарита» (композитор И. Корнелюк), которая позволила добиться красочного тембрового результата. Студенткой был составлен и исполнен цикл из двух контрастных пьес: «Вальс» и «Еще раз про любовь» («Любовь выскочила как убийца из переулка»). Идея этого проекта стала прекрасным творческим импульсом для исполнительницы, так как при отсутствии нотного текста всю работу по подбору и аранжировке студентке пришлось делать самостоятельно. В процессе работы удалось познакомиться с любопытным видео о создании музыки к фильму, которое дало ключ к пониманию произведений.

В настоящее время идет работа над проектом по произведениям Эннио Морриконе. Его трепетные, трогательные и в то же время грустные и волнующие мелодии давно ожили и обрели популярность вне экрана. Э. Морриконе является автором музыки к фильмам «Профессионал», «Однажды в Америке», «Сицилийский клан», «Спрут», «Лолита», «Призрак оперы», «Легенда о пианисте» и др.

Интересным проектом может стать попурри из саундтреков композитора французского композитора Владимира Косма. Часто в основе его киномузыки лежат легко узнаваемые красочные румынские народные жанры. В. Косма является создателем музыки к 200 кинофильмам, среди которых: «Игрушка», «Укол зонтиком», «Беглецы», «Высокий блондин в черном ботинке».

Необходимо сказать, что такие пьесы в классе основного музыкального инструмента часто разучиваются дополнительно к основной программе, вызывая неизменный интерес студентов. Самое главное, что дает работа с киномузыкой – это возможность творческого подхода, который становится реальностью в процессе работы с саундтреком. Творчество заключается в использовании импровизации, создании своей уникальной аранжировки. Подобная работа является очень интересной и полезной не только для студентов, но и для педагога. Высокохудожественные современные

музыкальные произведения, безусловно, побуждают студентов к самостоятельному творческому поиску.

Разучивание саундтрека предполагает овладение особой красочностью исполнения, совершенствует тембровый слух и тембровое мышление, которое, кстати, прекрасно развивается в процессе такой работы. Еще одним положительным моментом является развитие импровизационных умений и навыков, которые дают студенту-музыканту мобильность, позволяя свободно ориентироваться в любом музыкальном материале, исполняемом или частично создаваемом самим исполнителем.

Работа над саундтреком позволяет студенту значительно расширить круг своих профессиональных возможностей, обогащает его музыкально-интеллектуальный опыт, развивает мыслительные способности, расширяет профессиональный кругозор, что в конечном итоге, может способствовать улучшению качества учебно-воспитательного процесса и развитию интереса у студентов к основному музыкальному инструменту и музыкальному искусству вообще.

Список литературы

1. Петрушин В. Музыкальная психология: Учеб. пособ. для студ. и преп. – М.: ВЛАДОС, 1997.

Самохина Наталья Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкознания
и инструментального исполнительства.
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
г. Луганск, Луганская Народная Республика

О СУЩНОСТИ ТВОРЧЕСТВА (ПО МАТЕРИАЛАМ «МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОЭТИКИ» И. СТРАВИНСКОГО)

Личность И. Стравинского – одна из самых удивительных и парадоксальных в истории музыки XX века. Его имя стало своеобразным

знаком-символом современного искусства. Многие художественные тенденции своего времени, так называемого «серебряного века», именно в творчестве русского мастера нашли наиболее полное и последовательное выражение. Неповторимая индивидуальность И. Стравинского, сформированная глубоко личным восприятием явлений окружающего мира, очень близка выдающемуся представителю русской философии XX века Н. Бердяеву. К И. Стравинскому с полным правом можно было бы отнести жизненное и творческое кредо Н. Бердяева, который, обладая широкой эрудицией, всю жизнь руководствовался гордо-свободным принципом: «Быть себе автором поведения, суждения, мысли».

Художник с разносторонними интеллектуальными запросами, И. Стравинский привлекает к себе внимание музыкантов-профессионалов и любителей музыки не только как гениальный композитор, но и как глубокий мыслитель. Литературное наследие композитора, подобно музыкальному, отличается большой оригинальностью, стилевой индивидуальностью, интеллектуализмом. И. Стравинский не ставил цели создания научных концепций. Его литературные произведения – своеобразные комментарии собственного творчества, творчества предшественников и современников. В них художник затрагивает вопросы развития музыкального языка, исследует историческую и музыкально-эстетическую проблематику. Акцентируем внимание на том, что тенденция к оформлению собственной системы эстетических взглядов была весьма распространена в XX веке (достаточно вспомнить «Основы музыкальной композиции», «Стиль и идею» А. Шёнберга; «Технику моего музыкального языка» О. Мессиана; «Мир композитора» П. Хиндемита), и это не случайно. Усложнение музыкального языка, атмосфера поисков, экспериментов в музыке XX века, способствовала рождению таких личностей, творчество которых ставило в тупик своей неординарностью, динамичностью, противоречивостью образно-стилевых поворотов. Очень часто каждый следующий период, в художественном развитии такой личности, отрицал предшествующий. Поэтому размышления художников о своем

творчестве, демонстрация ими собственных эстетических позиций, способствуют более глубокому постижению их музыкального наследия.

В контексте многообразных литературных импровизаций И. Стравинского, особый интерес представляют размышления композитора о феномене творчества. Следует отметить, что проблема творчества с давних времен интересовала человечество. Само понятие «творчество» не имеет единого определения. Оно рассматривается как активность, деятельность, процесс, форма. Механизм творчества пытались осознать на разных исторических этапах представители различных отраслей научного знания: философской, психологической, социологической, педагогической, исторической, культурологической, лингвистической и др. Проблема творчества привлекала и продолжает привлекать внимание многих отечественных и зарубежных учёных. Среди исследователей этого уникального феномена – учёные мирового масштаба (В. Бехтерев, А. Пуанкаре, В. Вернадский, Б. Кедров, П. Капица и др.). Размышления о творчестве определяют также содержание многих литературных сочинений И. Стравинского («Хроника моей жизни», «Диалоги»). Наиболее полно взгляды русского мастера на процесс художественного творчества и его особенности выражены композитором в «Музыкальной поэтике», являющей цикл лекций, прочитанных И. Стравинским в 1939 г. для слушателей Гарвардского университета. Лекциями в классическом понимании эти интеллектуальные импровизации назвать нельзя. На страницах «Музыкальной поэтики» композитор активно полемизирует со своими оппонентами, утверждая собственные принципы понимания музыки, ее специфики, современного состояния.

Развенчивая романтическое представление о возвышенной избранности художника, композитор подчёркивает, что основой любого творчества является постоянная и упорная работа. «Всякое творчество, – отмечает И. Стравинский, – предполагает о своей основе что-то вроде аппетита, порождающего предвкушение открытия. Это предвкушение творческого акта сопровождается

интуицией неизвестного, уже схваченного, но ещё не осознанного, и которое может окончательно определиться только с помощью отточенной техники» [4, 69]. Рассматривая сущность творчества, И. Стравинский обращается к таким понятиям, как исследование, наблюдение, изобретение. И это далеко не случайно, так как И. Стравинский, прежде всего, художник своего времени – периода многочисленных открытий и достижений в области науки и техники. Возрастание рационалистических моментов в рассуждениях русского мастера во многом было продиктовано достижениями научно-технического прогресса. Именно духовный климат эпохи научно-технической революции способствовал тому, что И. Стравинский часто оперирует такими понятиями, как исследование, доказательство: «У нас есть обязанность по отношению к музыке: её необходимо изобретать» [4, 47].

Рационализм, как одно из характернейших свойств эстетики И. Стравинского, пронизывает все формы творчества русского мастера – и музыкальные, и литературные. Влияние рационализма сказывается и в возникновении замысла, и в процессе его реализации, и в оценке готового сочинения. Рационализм И. Стравинского, характеризующийся ясностью, упорядоченностью и осознанностью его «делания» музыки, во многом объясняет и новое отношение к роли художника (творца). Романтическому «мессии» И. Стравинский противопоставляет творца-ремесленника (в средневековом значении), акцентируя внимание на моментах композиторского мастерства, «делания»: « … В мощном построении средневековой цивилизации художник имел ранг ремесленника … его индивидуальности был заказан любой вид анархического развития, так как естественный социальный порядок извне накладывал на него известные ограничения … наша задача состоит не в том, чтобы философствовать, а чтобы профессионально работать» [4, 34].

Следует отметить, что И. Стравинский никогда не делился секретами своего композиторского творчества и мастерства. Этим объясняется возвышенное отношение русского мастера к композиторской технике, сравнение её с творчеством, талантом. В отношении техники И. Стравинский

подчёркивал, что это «весь человек», что «техника – это творчество», что до известной степени техника и талант – одно и то же» [2, 232 –233]. Подобные рассуждения не означают, что композитор отказывает творческому процессу в радости вдохновения. Он лишь развенчивает романтические представления о возвышенной избранности художника, подчёркивая основополагающую значимость постоянной и упорной работы. Лишь в процессе работы рождается « … эмоциональное возбуждение, лежащее в основе вдохновения… эмоция лишь реакция творца, борющегося с этой незнакомой сущностью» [4, 51]. На страницах «Хроники моей жизни» И. Стравинский отмечает: «Я далёк от того, чтобы совсем отрицать вдохновение. Напротив, вдохновение – движущая сила, которая присутствует в любой человеческой деятельности и которая отнюдь не является монополией художника» [3, 247].

В качестве основополагающих факторов собственной творческой деятельности И. Стравинский называет порядок, дисциплину, вплоть до самоограничения. Существует точка зрения, что русскому человеку вообще не свойственно чувство порядка. Так, на страницах одного из своих трудов, Н. Бердяев писал: «Необъятность русской земли, отсутствие границ и пределов выразились в строении русской души. Пейзаж русской души соответствует пейзажу русской земли, та же безграничность, бесформенность, устремлённость в бесконечность, широта. На Западе тесно, всё ограничено, всё оформлено и распределено по категориям, всё благоприятствует образованию и развитию цивилизации – и строение земли и строение души. Можно было бы сказать, что русский народ пал жертвой необъятности своей земли, своей природной стихийности» [1, 7]. Словами «порядок», «определённое построение», русский мастер схватывает свойственный музыке феномен стройности, соразмерности, гармоничности, который присущ любой музыке и может считаться её неотъемлемым свойством. Сочинение музыки, по его мнению, начинается с «наведения порядка в нотных набросках. И это – один из наиболее важных моментов». «Предвкушение открытия» возникает при одной мысли о наведении такого порядка, который является «делом привычным и регулярным… постоянным, как естественная потребность» [4, 52]. Значение идеи порядка в эстетике Стравинского не ограничивается лишь областью

композиции. В начале лекции «О музыкальной композиции» русский мастер отмечает: « … мы живём в такое время, когда человеческое существование испытывает глубочайшие потрясения. Современный человек находится на той стадии, когда он способен утратить чувство ценности и чувство соотношения ценностей» [4, 31]. Таким образом, идея порядка для композитора является своеобразным средством сохранения ценностей в сложном современном мире. В связи с этим, можно сделать вывод, что представление о порядке в сознании И. Стравинского идентично представлению о духовной опоре искусства.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н. А. Бердяев. – М.: Наука, 1991. – 336 с.
2. Стравинский И. Ф. Диалоги: Воспоминания. Размышления. Комментарии / И. Ф. Стравинский; пер. с англ. В. А. Линник. – Л.: Музыка, 1971. – 414 с.
3. Стравинский И. Ф. Хроника моей жизни / И. Ф. Стравинский; пер. с франц. Л. В. Яковлевой. – Л.: Музизд, 1963. – 275 с.
4. Stravinsky I. Poetique musicale. -Harvard University Press, 6-th printing, 1982.

Сергиенко Раиса Ивановна,
доктор искусствоведения, профессор кафедры теории музыки.
УО «Белорусская государственная академия музыки»,
г. Минск, Беларусь

МИХАИЛ ЕВГЕНЬЕВИЧ ТАРАКАНОВ: НАУЧНЫЕ ПРИНЦИПЫ ТВОРЧЕСКОГО МЕТОДА (К 90-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

Михаил Евгеньевич Тараканов – выдающийся российский музыковед, критик, литератор, общественный деятель. Он родился в 20 февраля 1928 г. в Ростове-на-Дону. Закончил Московскую государственную консерваторию в 1952 г., с 1950 г. – член Союза композиторов, с 1957 г. – кандидат

искусствоведения. Диссертация на тему «Вопросы тематического развития в симфониях Н.Я. Мясковского первого периода творчества (с первой по шестую включительно)» была выполнена под руководством профессора С. С. Скребкова. После окончания аспирантуры с 1955 по 1960 г. работал преподавателем музыкально-теоретических дисциплин в МГК, а с 1960 по 1996 – во Всесоюзном научно-исследовательском институте искусствознания при МК СССР (ныне ГИИ – Государственном институте искусствознания), 1986 по 1996 являлся одновременно заведующим кафедрой советской музыки и музыкальной критики МГК (истории современной отечественной музыкальной культуры).

Мое знакомство с Михаилом Евгеньевичем произошло в 1970 году – 10 лет спустя после его перехода в Институт искусствознания – и продолжалось с разной степью интенсивности на протяжении последних 26 лет его жизни.

Михаил Евгеньевич являлся научным руководителем моей кандидатской диссертации «Проблема тональности в позднем творчестве Белы Бартока» и в силу этого оказался у истоков процесса государственной подготовки национальных кадров высшей квалификации в области музыковедения в Беларуси (я была первой аспиранткой-музыковедом консерватории, а Михаил Евгеньевич – первым в ней приглашенным научным руководителем). Достигнутый результат не прошел мимо внимания и был подхвачен другими музыковедами. На протяжении 1970-х начала 1980-х гг. был приглашен еще ряд преподавателей: из Москвы – М. С. Скребкова-Филатова (для Т. А. Титовой), Ю. Н. Холопов (для Т. Г. Мдивани), З. И. Глядешкина (для Б. Н. Златоверховникова), из Киева – В. В. Задерацкий (для М. С. Старчеус), который с 1980 г. также стал преподавателем Московской государственной консерватории. Это привело в начале 80-х годов к появлению в Беларуси своего рода творческой группы музыковедов, подготовленных в стенах БГК специалистами из Московской государственной консерватории и ГПМИ им. Гнесиных (ныне Российской академии музыки) и успешно защитивших кандидатские диссертации в Москве, Киеве и Вильнюсе.

Последний этап моего общения с Михаилом Евгеньевичем относится уже к первой половине 90-х годов и был связан с работой над докторской диссертацией. М. Е. Тараканов стал моим официальным консультантом в работе над докторской диссертацией по теме «Звуковысотная основа музыкальной композиции XX века» и во второй раз, но уже на новом витке образовательного процесса оказался у истоков подготовки в Беларуси специалистов высшей квалификации.

Однако, оглядываясь назадс высоты сегодняшнего дня, хочется сделать и некоторые обобщения, отметить наиболее важные стороны его творческой натуры, мировоззренческой позиции, научной школы и научного метода, отличающими московскую музыковедческую школу и оказавшимися для меня наиболее важными.

В их числе – постоянный поиск, разнообразие тематики и областей исследований. Это расширяет поле научного бытия, центры научных интересов и устремлений, обеспечивает выход на новые горизонты. Михаил Евгеньевич обращался к разной тематике. В поле его интересов были проблемы жанров – симфонии, оперы, концерта, балета, мюзикла, стиля, звуковысотной организации, программности, традиций и новаторства в музыке. Его мысль устремлялась и к новым горизонтам, проблемам фоносферы, открывающей новую область исследований, которая и до сих пор остается мало известной.

Наряду с этим, следует отметить углубленное изучение ученым национальной русской музыки и творчества ее виднейших представителей – С. Прокофьева, Р. Щедрина, С. Слонимского, Н. Каретникова, В. Артемова. Контекстуальную платформу составляет австрийская и немецкая музыкальные культуры. Исследования ученого о творчестве Моцарта, Малера, Берга, Вагнера создают новые центры научных притяжений. На внутреннем балансировании столь разных устремлений и основаны пирамиды его трудов.

Привлекает и творческий метод ученого. Его отличает стремление ученого к пониманию художественной природы музыки через непосредственное изучение живой материи музыки, в которой запечатлен

замысел композитора. Этим обусловлена его приверженность к интонационной теории Б. Асафьева, следование научным принципам С. С. Скребкова, который также проявлял интерес к художественной природе музыки. И в этом смысле показательными являются слова ученого, высказанные им в связи с деятельностью С. С. Скребкова. В воспоминаниях о своем учителе, Михаил Евгеньевич отмечает, что «теория музыки не может развиваться без стремления проникнуть в художественную природу искусства интонируемых звучаний, которую открывает исследователю его непосредственное ощущение живой материи музыки. Этому завету следовал выдающийся советский теоретик Сергей Сергеевич Скребков – его он передал своим многочисленным ученикам» [1, 31].

Обращает внимание также углубленный музыковедческий анализ, погруженный в многомерное пространство контекстуальной платформы, своеобразие которой определяет австрийская музыкальная культура, к которой ученый испытывалособое пристрастие.

Значение имеет и своеобразная форма подачи материала, обусловленная спецификой критических жанров, которыми ученый мастерски владел, их особой направленностью на слушателя, эмоциональной наполненностью и внутренней полемичностью.

Сильное воздействие на читателя оказывает яркий литературный стиль ученого, который усиливает значение его научных текстов. Недаром С. Слонимский в своих воспоминаниях о М. Е. Тараканове назвал его музыкальным писателем [2, 9].

Все вместе взятое и определяет степень притяжения читателя и слушателя к могучему таланту этого замечательного ученого, человека и педагога.

Список литературы

1. Скребков С. С. Статьи и воспоминания / ред. кол. Д. А. Арутюнов (сост.) [и др.]. – М.: Сов. композитор, 1979. – С. 31.

2. Тараканов М.Е.: Человек и фоносфера. Воспоминания. Статьи. – М.СПб.: Алетейя, – С. 9.

Сернова Тамара Вячеславовна,
кандидат искусствоведения, доцент кафедры
музыкально-педагогического образования.
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь*

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХОРОВОГО ТВОРЧЕСТВА В. ПЬЯНКОВА

В творчестве композитора Валерия Пьянкова достаточно ярко и полно отражено оригинальное и самобытное направление современного хорового искусства. Будучи воспитанником хоровой капеллы мальчиков при Рижской Государственной консерватории, а позже – руководителем самодеятельных коллективов, В. Пьянков органично усвоил специфику хорового исполнительства, постиг важнейшие средства и приемы хорового письма. Именно хоровая музыка становится центром главных художественных устремлений композитора, автора свыше шестидесяти хоров, оратории «Земля людей», кантаты «Непокоренные». Предпочтение, которое оказывает композитор хорам, дает основание специально остановиться на хоровом творчестве композитора.

Опираясь на традиции русской и советской хоровой классики и широко используя интонации народно-песенного фольклора, В. Пьянков создает свою, индивидуальную манеру письма. Она нашла выражение в своеобразном интонационном строе его сочинений, мелодической щедрости тематизма, выразительности гармонии, мастерстве фактурного «ваяния», где хоровые партии возникают как результат осмысления эмоций.

По природе своего дарования В. Пьянков – тонкий лирик. Главное содержание его хоровых произведений – романтически одухотворенные

картины природы («Вечер ясен и тих», «Русь» на стихи И. Никитина, «Задремали звезды золотые» на стихи С. Есенина, «Весна на море» на стихи Н. Рубцова).

Еще одна грань творческой индивидуальности композитора связана с романтической направленностью его музыки: она заключается в передаче богатого внутреннего мира человека. Особенно показателен в этом плане цикл «Память», состоящий из четырех хоровых миниатюр, четко сцементированных в художественное целое: «Зима покроет все», «Память», «Наступает время», «На рассвете».

Хорошо зная законы хорового голосоведения хорового письма, где тембр и интонация максимально «персонифицированы», композитор предпочитает технику свободного интонирования, основанную на интонационно-интервальном ощущении гармонии. Стремясь к особой прозрачности звучания, он нередко использует трехголосную фактуру, сквозь которую словно просвечивает линия каждого голоса (например, два хора «Из корейской классической поэзии» в переводе А. Ахматовой).

Достаточно часто вводятся композитором приемы вокализации фактуры, заимствованные им из области инструментальной музыки («Океан» на стихи Р. Гамзатова), стереофонические эффекты, заключенные в интонациях-перекличках, эхообразных приемах («Тишина» на стихи Федерико Гарсиа Лорки).

По-своему проявилась приверженность композитора к отечественным национальным традициям. Например, заметно обогатила хоровую партитуру и, одновременно, усложнила художественные задачи ее исполнения такая характерная черта музыкального стиля композитора, как претворение интонаций колокольных звонов – типично национального штриха. Колокольные звоны, представляя инструментальную разновидность народного музыкального творчества, обладают различными образно-эмоциональными оттенками: это и празднично-торжественный перезвон, и эпический

«благовест», и волшебные голоса бубенцов («Чудесный месяц горит над рекою» на стихи Н. Рубцова).

Гармония хоровых произведений В. Пьянкова отличается красочностью и разнообразием фактурного выражения. Она является не только важнейшим элементом обогащения хоровой палитры, но в отдельных случаях выполняет функцию смыслового подтекста, становится основным средством развития и драматизации формы. В качестве характерного сонорного эффекта композитор неоднократно использует кластерные звучания, которые придают ткани гармоническую жесткость. Чередование кластеров с более мягкими диссонансами и консонансами требует от исполнителей особой динамико-интонационной пластики.

Как средство «утяжеления» того или иного фактурного пласта композитор использует красочные «миксты» параллельных трезвучий («Горный родничок»). Интерес автора к развитым линиям голосоведения способствовал появлению в его хоровом письме «диссонирующих» дублировок, которые образуют конфликтные звукокомплексы («Память» на стихи М. Садовского).

Многочисленные примеры применения гармонии с побочными тонами свидетельствуют о стремлении композитора разнообразить технику хорового письма, извлечь из него новые краски, и, вместе с тем, сохранить его вокальную природу. Так, хоровая миниатюра «Когда умирают кони» на стихи В. Хлебникова поставлена на интонационно-гармоническую основу уменьшенного лада, которая в отдельных случаях выстраивается в гармонический комплекс. В сочетании с глиссандированием, тембровой и динамической дифференциацией голосов гармоническая ткань приобретает особую звуковую красочность, углубляющую смысл этой философской эпитафии.

Много сделано композитором и для расширения репертуара детских хоровых коллективов. Его хор «Роса» (стихи В. Татаринова), отличающийся тонким пейзажным колоритом, хоровой концерт «Картины из русской жизни» прочно вошли в исполнительский репертуар многих детских хоровых коллективов.

Внимания хормейстеров заслуживает авторский сборник песен «Я хочу, чтоб птицы пели», который содержит серию хоровых миниатюр, представляющих интерес в плане обновления средств выразительности, разнообразия жанров (от песни до фуги). Новизной композиционных решений выделяются в цикле такие произведения, как «Птица» (стихи Ю. Тувима), «Сверчок» (стихи Ду Фу), «Как ветер учится музыке» (стихи БоКуанг).

В смягчении границ между жанровыми элементами, в их взаимодействии открывается перспектива новых жанровых разновидностей. К роду сочинений, основанных на смешении жанров, следует отнести поэму-вокализ «Pieta» в старинном стиле для сопрано, хора, двух труб, тромбона и органа. Самобытность этого сочинения заключена в том, что свобода от поэтического текста помогла композитору все внимание сосредоточить на стихии мелоса, соединившего в себе жанровые признаки лирической песенности и патетику эпического повествования.

Таким образом, смело проявляя себя в различных жанровых направлениях хоровой музыки, композитор наследует лучшие традиции хорового профессионального искусства: широту песенной мелодики, вобравшей в себя элементы фольклора, естественную цельность формы, особую интонационную пластику. Вместе с тем, в его музыке находит выражение и феномен «необычайного», составляющий наиболее привлекательную сторону любого художественного творения. В первую очередь этот феномен проявляется в новизне художественных приемов и средств.

Тараева Галина Рубеновна,
доктор искусствоведения, профессор кафедры
теории музыки и композиции.
*ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория
имени С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия*

РАЗВИВАЮЩИЕ МЕТОДИКИ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Тема не нова, но сегодня в развивающих методиках нужны инновационные подходы – частными улучшениями и совершенствованиями традиционных не обойтись. Инновации означают концептуальные переломы, порой полный отказ от существующих форм и методов обучения.

Может быть, освещаемые здесь вопросы и не покажутся, на первый взгляд, инновационными; особенно, если назвать области обучения музыке. В начальном звене музыкального образования (предпрофессионального или общеразвивающего), в общеобразовательной школе, в средних и высших учебных заведениях обучение нацелено на изучение произведений. Это подразумевает, прежде всего, формирование практических навыков игры, пения, дирижирования (технического арсенала и интерпретации) и оснащение разного рода сведениями о музыке – теоретическими и историческими. В музицировании – собственно, воспроизведении музыкальных текстов – развивающие методики составляют основу обучения, но и в «осведомляющей» части как будто цели развития надежно представлены.

Однако, если проанализировать внимательно черты кризиса в обучении музыке (который всем очевиден), то необходимо иметь в виду, что любое образование может и должно существовать в согласии с современной музыкальной культурой. Сегодня музыкальное обучение во всех звеньях нацелено на музыку академической традиции (и отчасти фольклор), в то время как состояние музыки в обществе достаточно принципиально изменилось. В широком обиходе господствует массовая музыка, популярная песенная культура; инструментальные оркестровые жанры переместились в кино,

камерное академические музицирование теряет свое значение. Существенный объем для поколения детей и молодежи составляет музыка в компьютерных играх и других развлечениях широко доступных гаджетов. Эти обстоятельства не могут не ставить вопросы об актуализации обучения музыке, в том числе, о поиске инновационных подходов к развивающим методикам.

Самой главной областью этих поисков является собственно музицирование, в котором преобладает ориентация на воспроизведение нотных текстов – своеобразная «скриптуальная» традиция. Интерпретация неизменяемых письменно зафиксированных произведений постепенно, но неуклонно теряет свою роль, оставаясь актом концертной (конкурсной) среды академической традиции. В то время как столь же неуклонно набирает вес практика импровизации в публичном представлении и в педагогике. Именно здесь и сосредоточены в последнее время поиски актуальных развивающих методик. В консерватории Санкт-Петербурга даже состоялось знаменательное переименование кафедры композиции в кафедру композиции и импровизации.

Обучение импровизации необыкновенно важно не потому, что она сегодня находит место и на концертной эстраде – это, прежде всего, практическое изучение музыкального языка. Музыкальная теория сегодня осознала необходимость перехода от понятия «выразительные средства» к понятию музыкального языка, но педагогическая сфера пока очень медленно разворачивается в эту область методики. Между тем, понимание музыкального языка и владением им безоговорочно нужны человеку, имеющему контакты с музыкой – не только в исполнении письменно зафиксированных произведений любого репертуара, но и в слушании, и в научно-теоретическом изучении. Уверенное владение музыкальным языком составляет основу музыкальной памяти, оснащает навык чтения нот с листа в пении и игре, обеспечивает осмысленность исполнительской интерпретации и вообще понимание содержательного плана произведения.

Что означает выражение «владение музыкальным языком»? Это четкое представление о тех «единицах», их которых состоит текст произведения.

Основное заблуждение методики изучения теории музыки – и надо сказать, губительное заблуждение – состоит в исключительной направленности на освоение интервалов, аккордов и прочих «внетекстовых» элементов. Музыка не строится интервалами и аккордами. Будучи художественным высказыванием, «посланием», она членится на смысловые структуры – мотивы, фразы, предложения. И важно подчеркнуть, что эти единицы надо изучать в семантической, «означающей» плоскости, уходить от чисто структурно-грамматической подачи.

Чтобы обучающийся понимал смысл музыкального текста, а не имел представление о структурах, он должен осознавать, о чем музыка. А она отличается спецификой языкового выбора не только будучи печальной или радостной, спокойной или экспрессивной. Разные стилевые эпохи создают свои языки, «интонационные диалекты» для выражения чувств, существующих в культуре длительное время. Поэтому язык любовной лирики Моцарта, Бетховена отличается от любовной лирики Шопена, Чайковского, Рахманинова и, тем более, Прокофьева, Шостаковича, Канчели, Шнитке.

Если человек играет, слушает, комментирует музыку одной смысловой сферы, он должен ясно отдавать отчет, в том, что европейская цивилизация переживает серьезные изменения в сфере чувств – радости, печали, любовного восторга. Чувства, культивируемые обществом, могут становиться тоньше, изощреннее, изысканнее или упрощаться, даже оскудевать. И музыкальное творчество отражает именно эти нюансы, появление новых смысловых оттенков и акцентов в сфере эмоций.

Изучение музыкального языка как инструмента художественной речи возможно, конечно, традиционной процедурой – игрой и пением художественных текстов. Большой «словарный запас» образуется сам собой при обширном багаже усвоенных (сыгранных и выученных) текстов; только надо учитывать метафорический смысл в данном случае выражения «словарный запас». Это не отдельные звуки или аккорды, а те смысловые элементы, фрагменты, из которых образуется художественное «сообщение».

Поэтому обучение импровизации, культивирование ее в учебной деятельности должно быть направлено на осмысленное порождение музыкального текста – пусть простого, незамысловатого, но «произведения».

Все надо начинать со знакомства с конкретными музыкальными мотивами – обязательно мелодико-гармоническими. При достаточно развитом слухе возможно спонтанное, «сиюминутное» сочинение мелодии, но она является проекцией гармонического построения, виртуальным верхним голосом разного масштаба гармонических последовательностей. Музыкальный мотив может состоять из двух, трех, четырех звуков – ведь его величину определяет размер слов и словесных групп.

Именно вокальная музыка лежит у истоков инструментальных жанров любой эпохи, в ней формируются семантические музыкальные структуры, представляющие ритмический рисунок вербального текста. Деление на смысловые сочетания и диктует композитору величину и вид мотива – надо учить на вокальных текстах вычленению мотивов по словосочетаниям. Например, пресловутая чистая кварта, которую учат дети на сольфеджио по начальной интонации гимна СССР, образуется мотивом из двух звуков на слове «союз». Но вот продолжением уже является слово «нерушимый» из четырех слогов с ударением на третий – мотив состоит, соответственно, из шести звуков. Можно структуру этого мотива назвать ладовыми ступенями, но можно просчитать интервалами: восходящая кварта, две восходящих секунды от нижнего звука кварты и нисходящая квинта (c-g-c-d-e-a). Пресловутая восходящая ч4 в сольфеджио-теории при ссылке на «Гимн» является ямбической, и предъявленная на слух нисходящая не узнается – надо тогда выучить и ее по мотиву песенки, например» «В траве сидел кузнечик». И хореическая кварта восходящая не будет знакомой, как и хореическая нисходящая. Так, если все виды интервалов изучать на сольфеджио по знакомым мелодическим напевам, необходимо иметь в виду все возможные позиции: вверх-вниз, с сильной доли и со слабой. Так и получается, что методика изучения интервалов на слух целесообразна в опоре на конкретные

мотивы; тем более, что еще и смысл, выразительность их глубоко различны. А дети сегодня до взрослого возраста сольфеджио в вузе затрудняются определять по слуху нисходящие интервалы, да еще и в различных метрических условиях (положениях относительно сильной доли).

Необходимо совсем исключить практику изучения интервалов на слух вне лада, заменив изучением мотивов. Потому что следующим «шажочком» к каждому интервалу, взятому в четырех вариантах (вверх или вниз, с сильной или слабой доли), надо учиться присоединять другие, чтобы получился осмысленный музыкальный мотив. А вообще целесообразнее, наоборот – заучивать музыкальные мотивы на вокальном, песенном репертуаре: инициальные (начальные), развивающие, кадансовые. Тогда сочинение своей мелодии становится совсем простой задачей: произнести по-своему, продекламировать поэтический текст и найти в «запаснике» памяти соответственные интервальные воплощения интонации. И они, конечно, не интервалы, а ладовые ступени в своей иерархической системе отношений друг с другом.

Так же, как формирование слухового багажа мотивов, надо строить запас других осмысленных текстовых структур – фраз, предложений, периодов. Обязательно выбирать их из музыкального произведения – вокального и инструментального. Надо помнить об одном: импровизация это создание, фактически сочинение музыки. Учить импровизации – это учить говорить на музыкальном языке и «говорить» текст, а не суммы интервалов или даже последовательность ладовых ступеней.

Основной принцип развития импровизационных навыков, импровизационной культуры – осознанно имитировать стиль. Это достигается установкой на жанр, композитора, эпоху. То есть импровизация как умение фокусируется на конкретную художественную задачу. Нельзя просто импровизировать – спонтанное создание музыки нацеливается на определенные музыкальные факты, на вполне осознанное подражание образцам. Самое

положительное в обучении этой деятельности – это практическое знакомство с музыкой, пополнение активного слухового багажа.

Тогда легко перебросить мостик к развитию музыкальной эрудиции, на которую направлены дисциплины музыкальной литературы и истории музыки в профессиональных учебных заведениях и, собственно, изучение музыки в общеобразовательной школе. Традиционно классическую музыку «проходят» на уроках – это не совсем верно сформулированная цель. Художественная и эстетическая ценность классики в ее функции, развивающей человека, в возможности формировать личность. Но это все осуществимо только в том случае, если воспитание мощно ангажирует эмоциональное отношение, если музыка, звучащая на уроке, вызывает сильные чувства.

Нет никакого смысла делать акценты только на «осведомлении», предъявлении информации – о композиторе, произведении, жанре, стиле, форме и пр. В современной культуре классическая музыка переживает различные метаморфозы. Она предстает, наряду с традиционными, в новых форматах исполнения – живет активно в оупен-эйрах и флэшмобах, кино и мультфильме, перформэнсах и других формах театрализации, в сетевых бесчисленных визуализациях и даже в филармонических концертах с визуальной поддержкой (проекциями на экраны). Это естественные процессы восстановления утраченного музыкой прошлых эпох «содержания», наполнение ее планами «представления».

И тогда в изучении музыки на уроках необходимо переставлять акценты, здесь тоже нужны инновационные подходы к развивающей методике. Не рассказы о симфониях, операх, балетах, а обсуждение, стимуляция отношения и способности рассуждать, иметь свое мнение. Тогда уроки превращаются в филармонию, театр оперы и балета – пережить, прочувствовать, с удовольствием поспорить об увиденном, услышанном. А это уже полноценная имитация жизни, в которой общение с музыкой является актом личных переживаний. Нацеливаясь на инновации в поиске развивающих методик, важно обозначить самое существенное: не обучение музыке, не изучение

музыки, а конструирование атмосферы личной жизни, жизни чувств, которые музыка может возбуждать и формировать.

Романсы классиков были жизненной средой своих современников, существуя, прежде всего, в активном камерном музицировании. Их тексты воспринимались остросовременно, а музыка отражала мир чувствинтонациями. Переместившись на концертную эстраду, они служили материалом познания ушедшей культуры и занимали личные чувства определенный период истории, который уходит в прошлое. У нашей эпохи своя вокальная музыка, свои песни со своим актуальным для современного человека миром, с актуальной, близкой нам культурой чувств. Наше время создало иную вокальную музыку, необходимую людям для отражения актуальных эмоциональных миров, для обучения современной культуре чувств, в конце концов. Музыка жива жизнью эмоциональных реакций и чувств – это закон. Современный ребенок и подросток в компьютерных играх слышит не песни Шуберта, пьесы Шопена или сонаты Бетховена.

Так же обстоит дело и с более масштабными жанрами академической музыки – они, в отличие от вокальных, несравненно меньше встречаются человеку (тем более, ребенку) в личной жизни. Эти художественные факты скупо связаны с эмоциональными откликами, с личными чувствами. В обучении стоит компенсировать именно этот дефицит – адекватных реакций.

Методически надо решать одну главную задачу: подготовить не информацию о музыке, а сделать ее представление увлекательным, интригующим, эмоционально возбуждающим. Здесь можно привести множество приемов, но в кратких тезисах ограничимся перечислением некоторых.

Первый – самый главный – знакомить только визуально: романсы и песни в концертах выдающихся певцов, оперную и балетную музыку только в спектаклях, инструментальную и симфоническую тоже в концертах или видео версиях. А подзаголовок урока может быть даже отвлекающим от композитора

и его жанра. Например, «Концертные одежды», «Домашний досуг в прошлом», «Истории любви», «Рассказ героя», «Восторг и скорбь» и пр.

Классическая музыка на уроке может быть преподнесена в облике места исполнения или артиста. Тогда нужный для изучения репертуар предваряется знакомством с театром – миланская Ла Скала или парижская Гранд опера, наш Большой театр или нью-йоркский Метрополитэн. Знаменитых исполнителей тоже стоит знать – как и саму классику: З. Соткилава, Д. Хворостовский, А. Нетребко, М. Плисецкая, С. Рихтер, И. Менухин, Е. Образцова, Э. Карузо, Г. Рождественский, Ю. Темирканов. Рассказы о них увлекательны и поучительны – вместе с музыкой, которая составляет смысл всей их жизни.

На уроках музыки нельзя не вспоминать литературу, вдохновлявшую авторов произведений, сделавших известными писателей и поэтов для современной публики. Поэтому знакомство с операми «Евгений Онегин», «Пиковая дама», «Травиата», «Свадьба Фигаро», «Борис Годунов» можно предварять домашним заданием – прочесть А. Пушкина, А. Дюма или П - О. Бомарше. На уроке непосредственно перед демонстрацией музыкального произведения можно почитать фрагменты литературных текстов или стихи. Полезно обратить внимание на интонации чтения, декламации – как основной «строительный» материал композитора.

Анализ взаимодействия общества с музыкой, его «ожиданиями» контакта с ней – единственная стезя для поисков инноваций по смыслу. Да, предстоит нарушать стереотипы, преодолевать привычные ориентиры для гармонии с общественными предпочтениями. Надо, чтобы общеобразовательная школа, ДМШ и ДШИ, колледж и вуз были очагами концертной жизни, практиковали флэшмобы и концерты на «открытом воздухе», соединяли музыку с экранным изображением. Изысканно, с фантазией смешивать классику и массовую музыку – как пели когда-то Ф. Меркьюри и М. Кабалье, импровизировали «Хабанеру» Бизе Азиза Мустафа-Заде и Бобби МакФеррен. Опасения нового как нарушения верности традициям – тоже историческая психологическая

закономерность, но новое неизбежно наступает. Не стоит бояться – лучше идти в ногу со своим временем.

Список литературы

1. Дмитреева Т. А. Развитие креативности подростка в процессе обучения импровизации: дис. к. … пед. н. – М., 2005. – 214 с.
2. Красильников И. Педагогика электронного музыкального творчества: лирические заметки о превращении Золушки в принцессу// Музыка и электроника. – М., 2017 № 1, 2. – С. 2–3; 4–5.
3. Мун Л. Н. Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования: дис. … к. пед. н. – М., 2001. –171 с.
4. Тараева Г. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. В трех выпусках. – М.: «Классика–XXI», 2007.
5. Тараева Г. Музыкальное обучение: инновации виртуальные и реальные. – Музыкальное образование в XXI веке. Преподавание в области электронного музыкального творчества. Сб. статей по материалам Международной научно-методической конференции 17-18.09. 2017 г. – М.: Искусство и образование, 2018. – С. 23 – 29.

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

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ: ПУТИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И РАЗВИТИЯ

Процесс развития гуманитарных наук на рубеже XX –XXI вв. показал, что в отличие от естественных наук, не было сделано анализа пути дальнейшего развития. Это время для гуманитариев не ознаменовалась открытием ни одного серьезного закона развития или устойчивой

закономерности в поле данных наук. По каждому сколько-нибудь важному вопросу здесь сразу возникает несколько противоположных и часто взаимоисключающих точек зрения. Отчасти поэтому престиж гуманитарных наук в наши дни относительно невысок, и коэффициент их использования в практической жизни общества близок к нулю.

Вместе с тем, в истории был момент, когда человечество всерьез попыталось воспользоваться плодами гуманитарных наук, например, в конце XIX века, когда они переживали бурный расцвет. Именно в этот период стремительно находила свое обоснование информация, заложенная в утопиях социального развития, которые передовые люди стали усердно воплощать в жизнь в XX веке. Созданные гуманитарным знанием общественные теории во второй половине XX века привели к катаклизмам и к невиданному самоистреблению. Отчасти это было связано с малой изученностью вопросов «поведения информации» и ее взаимодействия с человеком и социумом, что, в свою очередь, было обусловлено объективными причинами. И среди них – сравнительно слишком малый отрезок времени, в течение которого человечество активно взаимодействует с информацией. Так период времени, когда люди стали фиксировать, а затем обрабатывать и использовать полученную информацию, не составляет и одного процента от предполагаемого возраста человеческой цивилизации. При этом почти 99 % своего исторического пути люди имели дело по преимуществу с материальными объектами. В сфере же полновесной информационной деятельности, основанной на имеющемся опыте и глубокой интуиции человека, не говоря уже о привлечении данных научных исследований о жизни всего общества, процесс информационного производства оказывается на несколько порядков слабее, чем в сфере традиционного материального производства. Вместе с тем, при переходе к информационному обществу, уровень культуры, интеллектуальные технологии и личностные качества человека становятся необходимой основой движения вперед, которая требует новых и верно выбранных подходов к решению проблем в области информационной политики.

Исторически складывалось так, что в разные периоды жизни и развития человеческого общества различными были надобность в объеме и качестве требуемой информации. Особенности подхода к поиску и отбору необходимой информации диктовались как степенью развития общества, его материальных запросов, так и теми ограничениями, которые накладывались правящими классами на доступ и распространение той или иной информации. Это обусловливало функционирование определенного уровня «допустимой» по тем или иным причинам информации, ее соответствие уровню жизни, нравственным и моральным законам того или иного общества, необходимостью управлять людьми в заданных общественной формацией пределах. Ускорение научно-технического прогресса повлекло за собой демократизацию и интеллектуализацию всех сфер человеческой деятельности. Уверенное и динамичное привлечение необходимой информации обеспечивает в наши дни, с одной стороны, интенсификацию современной экономики и, с другой стороны, имеет непосредственное отношение к такому, важнейшему структурному элементу общественного развития, как система образования.

Ориентация на информатизацию образовательного процесса была вызвана растущей информатизацией общества в целом, стремительным увеличением объема содержания учебной информации. В настоящее время это приводит к серьезному пересмотру не только средств и методов организации учебного процесса, но и вызывает усиление роли методологических, общенаучных подходов к анализу используемой в обучении информации. Отсюда первейшей потребностью общества становится доступность получения полной, достоверной, своевременной и безопасной информации, которая, в свою очередь, предполагает достаточно высокий уровень информационной культуры членов общества. В этом заключается одно из проявлений двухстороннего процесса циркуляции информации в обществе. Он подразумевает переориентацию научной, политической и культурной общественности на ценности интеллектуального и информационного развития.

Ключевую роль в обеспечении эффективной информационной политики и деятельности в жизни общества играет степень субъектности, т. е. уровень осознания, рефлексии субъектом собственных интересов и возможностей, четкости их выделения [1]. Если субъект не осознает свои интересы и возможности, то он не осознает и возникающих моментов угрозы, перехода к деструктивным явлениям в собственной деятельности, и тем более не может квалифицировать подстерегающие его опасности в информационной сфере. Она просто не воспринимается им как опасная, угрожающая, что и приводит к неожиданно возникающим для человека последствиям. Существует прямая закономерность в том, что неосознаваемые угрозы должны расцениваться как самые опасные, и главная их опасность состоит в отсутствии рефлексии субъекта на поступающие сигналы, заключенные в информационных источниках, отражающих состояние окружающей его социальной среды. К примеру, подобная потеря субъектности послужила одной из причин распада СССР. Потеря рефлексии на сигналы, поступающие из информационной среды, негативно отразилась в стихийной эволюции социума, страдающего неадекватным восприятием действительности. На поверхность проступили либо фантомные «интересы» людей, не подтвержденные реальными возможностями, либо плохо осознанные «возможности», неподкрепленные продуманными планами и серьезными намерениями. В результате в обществе стали происходить события, свидетельствующие об исчезновении адекватной реакция на информационные воздействия. Ее отсутствие явилось основой нарушений в сфере информационной безопасности: угрозы стали все изощреннее, как в замысле, так и в исполнении, а конструктивная рефлексия на них ослабела, либо вовсе не поступает. Основная ошибка отечественных реформ [2] последних лет была допущена не в экономике, не во внутренней или внешней политике, она имела сугубо идейный характер. И коснулась она, в первую очередь, информационного противоборства, носящего концептуальный характер: России был навязан искусственный, идейно беспочвенный курс перемен, автоматически заимствованный из опыта западных стран. Подобные

угрозы требуют взаимосвязанных усилий не только, а может быть и не столько со стороны органов безопасности. Более глубокие действия должны идти от воспитания информационной культуры и безопасности в недрах самого общества, в частности через систему образования, и цикл гуманитарных дисциплин в нем. Ситуация развития страны требует перехода от воспроизводственного накопления средств, – к производству идей и их реализации. Поэтому, чтобы вывести страну из кризиса и обеспечить ее дальнейшее развитие, необходимо поднять субъектную энергию общества. Сделать это можно только на основе укрепления сил общества идеями патриотизма, национального самосознания, которые должны достигнуть уровня понимания их сути как общего дела, как результата целенаправленной деятельности многих поколений людей нашей страны.

В первой четверти XXI века основной проблемой развития гуманитарных наук стал поиск новых методологических ориентиров познавательной деятельности. В частности в области образования наметился переход от теоретизма к методологизму, от усвоения различных теоретических конструктов к усвоению многообразных способов познавательной деятельности. Профессиональное образование преподавателей гуманитарных дисциплин должно строиться с учетом того, что их роль в вузе изменилась и к настоящему времени содержательно она включает в себя решение нескольких задач:

1) передать студентам предметные, методологические и историко-научные знания, аккумулирующие важнейшие достижения в области социальных и гуманитарных наук, а также использовать необходимые организационные и интеллектуальные условия для усвоения этих знаний студентами;

2) активизировать самостоятельность студентов, формировать у них сознание, адекватное современным реалиям, навыки и умения принимать практические решения при выборе целей и средств социального поведения.

Гуманитарное образование в подготовке школьных учителей должно учитывать, прежде всего, те перспективные тенденции, которые наметились в системе высшего образования. Главное состоит в том, что без надлежащего педагогического мастерства никакие новые стандарты и реформы, в том числе в области гуманитарного знания, никакие новые информационные технологии не дадут необходимого образовательного результата, если не будет обеспечена высокая профессиональная компетентность и педагогическое мастерство школьных и вузовских преподавателей.

Список литературы

1. Дубровский Е. Н. Информационно-обменные процессы как факторы эволюции общества. – М.: МГСУ, 2006. – 138с.
2. Петров, В. П. Информационная безопасность человека и общества. – М.: НЦ ЭНАС, 2016. – 336 с.

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ, ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В современной педагогической науке возрастает актуальность исследования проблем профессионального становления студентов, что обусловлено потребностью общества и экономики в специалистах высокой квалификации, отвечающих требованиям государственных и мировых стандартов. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года» определена генеральная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника, востребованного на отечественном рынке труда, обладающего профессиональными компетенциями, свободно

владеющего своей профессией и смежными областями деятельности, проявляющего готовность к труду на уровне мировых стандартов качества, профессиональному самосовершенствованию, гражданскому, социальному и профессиональному росту [4, 3].

Новые образовательные стандарты, внедряемые в школах России, требуют формирования «новых» педагогов, способных воспитывать патриотизм в учащихся, готовых защищать свою Родину, отдавать свой труд на благо своей страны и народа. Патриотизм в образовательной среде является высшим проявлением нравственных чувств, присущих человеку, необходимым для обеспечения дальнейшего успешного развития общества [3]. Особую роль играет патриотизм для учителя, который по роду деятельности является основным звеном в создании и передаче культурно-исторического наследия следующим поколениям [2]. Педагогический труд должен восприниматься студентом как особая профессиональная деятельность, направленная на возрождение, сохранение и передачу традиций национальной культуры, чести и славы Родины, возрождение и закрепление его исторической памяти в сознании подрастающего поколения, создание уважительного отношения к природе и людям, как основному богатству нашей страны. В процесс профессионального совершенствования активно включается социально-патриотическое и гражданское воспитание студента.

Учебно-воспитательный процесс рассматривается как поле для раскрытия педагогических способностей личности, основа становления профессиональных качеств студента и формирования его ценностно-смысловых показателей гражданственности и патриотизма. Становление личности через культуру и ценности народа, самоопределение в профессии как форма социального саморазвития и раскрытие потенциальных возможностей и компетенций в социокультурном пространстве являются современными основаниями для прогрессивного развития будущего педагога в профессиональной среде вуза [5]. Повысить общую эффективность гражданско-патриотического воспитания возможно через поэтапное профессиональное становление будущих учителей:

1. Применение в учебном процессе вуза отечественного и зарубежного опыта гражданско-патриотического воспитания на основе возрождающихся традиций патриотизма.

2. Обновление концептуальной установки учебно-воспитательного процесса, программно-методического обеспечения социально-гуманитарных предметов, активная интеграция патриотического воспитания в учебный процесс вуза, как форма созидания личности активного гражданина России.

3. Диагностику сформировавшихся гражданских качеств студентов и формирование патриотического сознания на основе профессионального блока учебных дисциплин вуза.

4. Реализацию компетентностного подхода в гражданско-патриотическом воспитании.

Понятие профессиональных гражданско-патриотических компетенций является системой взаимосвязанных профессионально-личностных качеств студентов – будущих педагогов, в которых проявляются: готовность к профессиональной педагогической деятельности; синтезируются гражданско-правовые знания, прикладные педагогические умения на основе устойчивых ценностных новообразований личности студентов в виде гражданской зрелости, правового самосознания, ответственности, убежденности в идеале служения Отечеству.

Эффективная реализация компетентностного подхода возможна при наличии в вузе определённой стратегии деятельности в направлении гражданско-патриотического воспитания будущих учителей. В образовательной организации создается целостная педагогическая система, состоящая из двух взаимосвязанных подсистем [1]. Первая подсистема – это собственно патриотическое воспитание студентов как граждан российского государства. Вторая подсистема – направлена на подготовку будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся. Она готовит молодых учителей к активной самостоятельной педагогической деятельности по данному направлению воспитательной работы, и оказывает дополнительное

воспитательное воздействие на развитие нравственных качеств их личности (становление патриотизма как нравственной позиции).

Таким образом, патриотическое воспитание студентов педагогического вуза осуществляется непосредственно (при воздействии на личность) и опосредованно (через процесс профессионально-педагогической подготовки). Такой подход к пониманию патриотического воспитания будущих учителей определяет двойственный характер цели патриотического воспитания студентов в педагогическом вузе, которая заключает в себе становление патриотизма будущих учителей как их сознательной нравственной позиции и готовность их к реализации патриотического воспитания учащихся в общеобразовательной школе (патриотические компетенции). Патриотизм – это цель воспитания будущего учителя, его нравственная позиция, которая характеризуется чувством любви к своей Родине и выражается в качественной подготовке к профессиональной деятельности. При этом педагогическая деятельность рассматривается как одна из форм патриотической деятельности, поскольку работа педагога направлена на возрождение, сохранение чести и славы своей Родины.

Определяя сущностные характеристики патриотизма можно выявить три составляющие:

1) чувство уважения и ответственное отношение к судьбе своей Родины и своего народа;

2) любовь и требовательность к детям, как будущему своей Родины, которые выражены в сформированном профессиональном самоопределении, нравственном осознанном, гуманном отношении к детям;

3) активная творческая позиция в профессии, в любых формах социальной активности на основе осознанных нравственных принципов.

Вышеназванные характеристики реализуются через следующие функции:

1) эмотивная (человек не может быть безразличен к близким и незнакомым людям, природе, культурному наследию, Родине);

2) гуманитарная (необходимо постоянное приращивание и систематизация научных знаний об Отечестве, соотнесение научного знания с нравственным опытом, накопленным народной педагогикой);

3) регулятивная (формирование самоанализа и самокритики, самовоспитанности и саморегуляции поведенческих проявлений будущего педагога).

Выделенные функции предполагают наличие следующих структурных компонентов гражданско-патриотических компетенций будущего учителя:

1) компонент эмоциональности (помогает пробудить скрытую чувственную основу личности, направить ее к эмоциональной отзывчивости и душевному самораскрытию, через любовь к Родине);

2) компонент ценностей (приращивание знаний о своей стране, формирование нравственных отношений явлениям, связанным с событиями нашей Родины);

3) компонент поведения (формирование у будущего учителя правильного и осознанного выбора нравственных идеалов и норм, направленных на гуманное отношение к Родине и устойчивое патриотическое поведение).

Таким образом, в вузе необходимо разрабатывать единую патриотическую стратегию развития в виде долгосрочного плана по достижению перспективных целей посредством реализации детализированных действий. В патриотической стратегии вуза обязателен акцент на самоидентификации, самобытности, патриотическом самосознании студента. Построение патриотической педагогической стратегии как рационально сформированного комплекса педагогических действий будет соответствовать поставленным педагогическим целям и обеспечит высокое качество гражданско-патриотических компетенций в педагогическом процессе вуза.

Список литературы

1. Беляев А.В., Сиволобова Н.А. Опыт организации гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи // Общество.

Культура. Наука. Образование. Электронный журнал. – М. – 2014. – Вып.1.

2. Быков А.К. Современные научные проблемы патриотического воспитания молодежи // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – № 1. – 2006. – С.102 – 106.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
4. Лебедева О.В. Полипарадигмальный подход к гражданскому образованию // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2015. – № 5. – С. 3 –9.
5. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Гражданское воспитание в системе формирования базовой культуры личности // Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

Ханжов Юрий Геннадьевич,
профессор кафедры музыкальных инструментов
и сольного пения.
Институт культуры и искусств
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный
педагогический университет», г. Махачкала, Дагестан

ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДАГЕСТАНЕ

Начало процессов музыкального образования и воспитания в Дагестане относится к 20-м годам прошлого столетия. В 1920 году открылись первые классы музыки, музыкальные студии, певческие секции. Дербентские музыкальные классы были преобразованы в первую в истории Дагестана музыкальную школу. В Темир-хан-Шуре начала свою работу музыкальная студия. В 1926 году там же была организована Детская музыкальная школа. Через год школа, вместе с Дагестанским музыкально-театральным техникумом,

были переведены в Махачкалу. Деятельность музыкальных школ и студий создала предпосылки для организации (1926) первого в Дагестане и на Северном Кавказе специального техникума.

В послевоенные годы в Махачкале была развернута сеть филиалов махачкалинской музыкальной школы №1. На заводе «Двигательстрой» открылась (1945) музыкальная школа, в которой занималось свыше 50 учащихся, преимущественно детей, по классам скрипки, фортепиано, народных и духовых инструментов. Наряду с ними обучалось около десятка молодых рабочих завода. В филиал музыкальной школы Сталинского района Махачкалы (1951) было принято 18 учащихся-детей нефтяников [1,136-139].

В городах республики музыкальные школы становились центрами детского музыкального образования. В открывшейся (1954) буйнакской музыкальной школе на 30 плановых мест (фортепиано и баян) было подано 82 заявления. В числе принятых 18 воспитанников детского дома. В 1955 году открылась музыкальная школа в Дербенте.

О динамике процессов музыкального образования можно судить на примере деятельности Каспийской музыкальной школы, где в 1956 году занималось около 100 учащихся, а в следующем году их число возросло в два раза. При музыкальной школе были созданы (1957) курсы для взрослых. Игре на фортепиано, скрипке, баяне обучалось свыше 40 рабочих, учителей, воспитателей детских садов и яслей, инженеров, домохозяек [2,181-182].

К середине двадцатого столетия в республике действовала развернутая сеть музыкальных школ. Учебные заведения начального звена, помимо Махачкалы, вели свою деятельность в других городах республики. Для большего охвата районов Махачкалы открывались филиалы музыкальных школ. Преподавание велось по утвержденным учебным планам и программам.

Наряду с обучением на фортепиано, баяне и скрипке, в музыкальных школах открывались классы национальных инструментов. Вместе с детьми, занятия по обучению игре на инструментах посещали взрослые. Особую

категорию обучающихся составляли фронтовики и дети-сироты, воспитанники детских домов.

Подготовку специалистов среднего звена осуществляло старейшее на Северном Кавказе Дагестанское музыкальное училище им. П. И. Чайковского, организованное в 1926 году. В годы войны его деятельность была временно приостановлена. В послевоенные годы удалось организовать первые наборы. В училище стал поступать новый социальный слой – участники Великой Отечественной войны.

Музыкальное училище им. П. И. Чайковского (с 1965 года – имени Г. А. Гасанова) стало центром по подготовке кадров исполнителей-профессионалов, преподавателей музыкальных школ, артистов нацансамбля и радиокомитета, дирижеров и музыкальных руководителей кружков художественной самодеятельности, аккомпаниаторов и т.п.

Отделение народных и национальных инструментов было укомплектовано исключительно учащимися коренных народностей Дагестана. На них велось обучение игре на таре, кеманче, агач-кумузе и других музыкальных инструментах.

Формировалась дагестанская педагогическая традиция. В музыкальных школах работали преподаватели, окончившие Махачкалинское музыкальное училище и выпускники ведущих консерваторий страны.

Учащиеся и преподаватели Махачкалинского музыкального училища и музыкальных школ республики вели активную концертную и музыкально-просветительскую деятельность.

Средние специальные учебные заведения открывались в городах Дагестана. В Буйнакском педагогическом училище велось обучение на различных музыкальных инструментах, включая фортепиано и скрипку.

Дагестанская республиканская культурно-просветительная школа (в настоящее время Дагестанский колледж культуры и искусств), осуществила (1958) первый выпуск. Выпускники, получавшие квалификацию организатора-

методиста клубного дела, осваивали методику работы с театральными и хоровыми коллективами, клубного дела.

В 1962 году открылось заочное отделение, а в следующем (1963) году коллектив выступил с благородной инициативой об открытии на общественных началах музыкальной школы при Дагестанском культурно-просветительском училище.

К середине XX столетия в республике были заложены основы системы музыкального образования. Для подготовки специалистов высшей квалификации Министерство культуры осуществляло целевой набор в ведущие консерватории страны из числа выпускников музыкального училища – представителей коренных национальностей Дагестана. Благодаря условиям целевого приема и обучения в высших музыкальных учебных заведениях велась подготовка будущих оперных певцов и режиссеров, композиторов, симфонических и хоровых дирижеров, исполнителей-инструменталистов и представителей других специальностей.

В 60-е годы процессы развития музыкального образования протекали очень динамично. Период отмечен знаковыми событиями и в значительной мере повлиял на дальнейший ход истории дагестанского музыкального образования.

К середине шестидесятых годов двадцатого столетия в Дагестане была выстроена «вертикаль системы музыкального образования», начиная от начального обучения в детских школах республики, продолжая в учебных заведениях средне-специального профиля (музыкальное училище, культурно-просветительское училище) и завершая на музыкально-педагогическом факультете Дагестанского государственного педагогического института.

Это стало возможным благодаря открытию в Дагестанском государственном педагогическом институте музыкально-педагогического факультета, образовательные приоритеты которого были направлены на подготовку учителей музыки и пения в средних общеобразовательных школах республики. В дальнейшем выпускники факультета активно влияли на развитие

дагестанского профессионального искусства. Работали солистами Дагестанской государственной филармонии, артистами симфонических и камерных оркестров, хора, ансамбля песни и танца, Дагестанского государственного театра оперы и балета, преподавателями и концертмейстерами детских музыкальных школ, средних специальных учебных заведений, составляли основной костяк научно-педагогических кадров факультета музыки ДГПУ [3, 278-279].

Период характеризуется как «профессиональный». Его отличительной чертой, от предыдущих лет развития дагестанского музыкального образования, становится целенаправленное постижение новых форм, до этого не освоенных в культурном пространстве Страны гор.

Практически во всех городах республики открылись детские музыкальные школы. Данные процессы охватывали и многие районные центры Дагестана. Основной контингент занимающихся музыкой в сельских районах состоял из детей-сирот и детей, воспитывающихся в неполных семьях. На базе интернатов и детских домов в районах республики организовывались музыкальные школы.

При Буйнакском музыкально-педагогическом училище был открыт интернат, в котором проживали учащиеся из отдаленных районов республики. С ними работали воспитатели, помогавшие в изучении русского языка и других общеобразовательных дисциплин.

В середине шестидесятых годов образовательную деятельность в республике осуществляли 11 музыкальных школ.

В 1964 году состоялся первый выпуск дагестанской группы вокалистов и оперных режиссеров в Ленинградской государственной консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова; произведен набор дагестанских детей в Пермское государственное хореографическое училище; в театральном училище имени Щукина состоялся первый выпуск кумыкской студии – будущих артистов Кумыкского музыкально-драматического театра им. А.-П. Салаватова. Тем

самым, к середине 60-х годов были созданы предпосылки к созданию в республике театра оперы и балета.

Авторитет дагестанского музыкального образования в эти годы существенно возрастал. В Азербайджанской консерватории преподавала большая группа дагестанцев (доцент А. Зульфукарова, фаготист З. Яхъяев, кларнетист М. Магомедов и др.).

Предпосылки, заложенные в системе музыкального образования Дагестана, не всегда имели практическое воплощение в последующие годы. До сих пор в республике не создано учебное заведение, занимающееся подготовкой профессиональных артистов и музыкантов для творческих коллективов республики. Открытие Дагестанского театра оперы и балета (1999) было связано с рядом трудностей, в первую очередь кадрового характера.

За прошедшее столетие становления и развития системы музыкального образования в республике отмечаются заметные результаты. Выпускники дагестанских учебных заведений смогли преодолеть локальные рамки национального искусства. В настоящее время определяют уровень отечественной культуры, работая в ведущих творческих коллективах, театрах и учебных заведениях страны. Гастролируют с концертными программами по странам мира и Европы. Произведения дагестанских композиторов входят в репертуар многих российских театров, оркестровых и хоровых коллективов.

Список литературы

1. Ханжов Ю.Г. Развитие музыкального образования в Дагестане // История развития музыкального искусства Дагестана (1946-1953). – Махачкала, 2008.
2. Ханжов Ю.Г. Музыкальное образование // Музыкальное искусство Дагестана второй половины XX века (1954-1960). – Махачкала, 2014.
3. Ханжов Ю.Г. Музыкальное образование // Музыкальное искусство Дагестана второй половины XX века (1961-1965). – Махачкала, 2018.

Хурматуллина Резеда Камилевна,
кандидат педагогических наук, доцент.
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Татарстан.
Ячина Надежда Петровна,
кандидат педагогических наук, доцент.
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Татарстан.

РОЛЬ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ АККУЛЬТУРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИГРАНТОВ

Разрешение ряда социокультурных проблем в образовательной практике Республики Татарстан связано с феноменом образовательной миграции. Проблема аккультурации переселенцев, их адаптация к незнакомой им культурной среде, новым условиям жизни остра и актуальна в Республике Татарстане, которая притягивает мигрантов из разных регионов. Готова ли образовательная система республики к этим переменам?

По результатам недавнего мониторинга КФУ в рамках проекта «Учитель XXI века», больше половины учителей в Татарстане заявили, что не готовы подстраиваться под приезжих из зарубежья учеников, более того, испытывают к ним негативное отношение [1]. Между тем, на сайте Мол булак.ру для трудовых мигрантов, в качестве лучших городов России для миграции, Казань названа 4- ой после Санкт-Петербурга, Краснодара и Калининграда: «..культура татар – основного населения Казани близка по духу выходцам из Средней Азии, поэтому мигрантам из Узбекистана, Кыргызстана и Таджикистана здесь адаптироваться проще, чем в ряде городов России»[2].

Перспективы развития Татарстана напрямую связаны с состоянием межнационального согласия, развитием этнической и полиэтнической культуры. Стабильность межэтнических отношений зависит от степени гарантированности прав и свобод всех народов, проживающих в регионе. При

этом важно, чтобы ростки толерантности, патриотизма и интернационализма формировались еще в школе.

Музыка может стать тем буфером, который поможет смягчить и снять проблемы межнационального общения и понимания и эффективно решить проблемы дидактической, психологической и коммуникационной адаптации образовательных мигрантов к инородной социокультурной среде.

Образовательными мигрантами мы называем тех учащихся и студентов, которые покинули страну своего происхождения вследствие разных причин, в том числе и с целью получения образования. В качестве аккультурации мы рассматриваем процессы взаимовлияния культур, сохранение своей культурной идентичности и включение в чужую культуру.

Согласно исследованиям ученых Оксфорда (2017) прослушивание в течение пяти минут западноафриканской или индийской поп-музыки, может придать слушателю более позитивное отношение к этим культурам», утверждают они. Исследования показали, что даже просто прослушивание музыки может улучшить чье-то бессознательное отношение к другим культурным группам [3]. На фоне растущего национализма и изоляционизма, результаты исследования дают обнадеживающие результаты, что музыки является замечательным средством повышения культурного взаимопонимания. При этом, нужно понимать, что музыка-это не "волшебная пуля", которая автоматически преодолевает барьеры и сближает людей, необходимы педагогические усилия для воспитания музыкальной культуры личности. В век интернета с резким распространением мобильных технологий, музыка имеет беспрецедентное глобальное распространение и присутствие в жизни людей. Для многих образовательных мигрантов музыкальный опыт может стать одним из самых мощных и потенциально преобразующий опытов в их жизни.

Отсюда напрашивается вывод об актуальности разработки образовательных проектов, учебных программ этнокультурного развития образовательных мигрантов, включающих в качестве основного элемента, национальную музыку всех участников образовательного процесса. В проекции

на казанские школы, это будет музыка народов Поволжья, татарская, русская, национальная музыка самих мигрантов.

В разработке таких программ будет интересен и полезен зарубежный опыт. Так, например, исследовательская группа университета Оксфорда A. Bergh, J.Sloboda(2007), изучала долгосрочные эффекты 3-летнего музыкального проекта в норвежских школах[4]. Проект был направлен на развитие позитивных отношений между различными этническими группами через музыкальное исполнительство традиционной народной и классической музыки учащимися из разных иммигрантских групп. В ретроспективной оценке 13 лет спустя участники проекта сообщили, что наслаждались выступлениями, однако этот проект не повлиял на их повседневную жизнь или отношения с другими этническими группами.

Исследование Sousa, Neto и Mullet (2005), посвященные аналогичному проекту музыкального образования португальских детей от 9 до 10 лет, показали эффективность программы в снижении негативных стереотипов в отношении национальных меньшинств [5]. Gilbo, Yehuda, Amir (2009) также наблюдали сильное влияние музыки на межкультурные отношения[6].

Эти исследования уже стали первыми свидетельствами положительного влияния музыкальных переживаний в формировании культурной идентичности и компетенций, способствующих межнациональным контактам. Этот положительный эффект весьма актуален для аккультурационных исследований. По Берри (1997), мультикультурные школьные программы в целом представляют собой источник потенциальной социальной поддержки и психологической адаптации [7].

Проанализированные выше музыкальные программы можно рассматривать и как форму социальной поддержки иммигрантов, их психологической адаптации, и как программы этнокультурного, эстетического развития. Применение зарубежного опыта с учетом российских особенностей позволит найти решение проблем аккультурации образовательных мигрантов.

Сегодня Казань – это большой многонациональный город, где проживают представители более 200 национальностей. Активное использование национальной музыки всех участников образовательного процесса поможет эффективно решить проблемы дидактической, психологической и коммуникационной адаптации образовательных мигрантов к инородной социокультурной среде и задачу формирования их поликультурной компетентности.

Список литературы

1. Ученые КФУ – об обострении проблемы социализации детей мигрантов в школах Татарстана [электронный ресурс]. Режим доступа:http://kpfu.ru/uchenye-kfu-zayavili-ob-obostrenii-problemy-267635.html (Дата обращения 15.03.2018)
2. Мол булак. ру [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.molbulak.ru (Дата обращения 18.03.2018)
3. Jonna K. Vuoskoski, Eric F. Clarke, Tia DeNoraMusic listening evokes implicit affiliation // Psychology of Music journal [электронныйресурс]. Режим доступа: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735616680289?journalCode=poma (Дата обращения25.03.2018)
4. A. Bergh,J.SlobodaMusic and Art in Conflict Transformation: A Review [электронныйресурс]. Режим доступа: https://www.sfu.ca/cmns/courses/2011/488/1-Readings/Bergh%20Sloboda%20Music%20Art%20Conflict%20Transformation.pdf(Дата обращения 15.03.2018)
5. Sousa, Neto, Mullet Can music change ethnic attitudes among children? [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/238697088_Can_music_change_ethnic_attitudes_among_children (Дата обращения 15.03.2018)

6. Gilboa, A., Yehuda, N., & Amir, D. (2009). Let's talk music: A musical-communal project for enhancing communication among students of multi-cultural origin // Nordic Journal of Music Therapy, 18, 3–31.
7. John W. BerryImmigration, Acculturation, and Adaptation [электронныйресурс]. Режим доступа: http://www.ucd.ie/mcri/resources/Dermot%20Ryan%20Reading.pdf (Дата обращения 25.03.2018)

Черняк Валентина Адольфовна,
кандидат искусствоведения, доцент кафедры
музыкально-педагогического образования.
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.*

ХОРОВОЙ ДИРИЖЕР, ФОЛЬКЛОРИСТ, ПЕДАГОГ (К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В.И. РОГОВИЧА)

Хоровая культура Беларуси богата яркими именами, национальными традициями, высокохудожественными сочинениями композиторов, разнообразными по стилю и жанру программами певческих коллективов и, конечно, школой хоровых дирижёров. Маститые музыканты Г. И. Цитович, Г. Р. Ширма, В. В. Ровдо, А. П. Зеленкова, А. П. Когадеев вырастили целую плеяду своих последователей. Одним из них и является Владимир Иосифович Рогович, которому посвящена статья.

Малая родина В. И. Роговича – Гомельщина – сердце белорусского Полесья. Первые «музыкальные уроки» Владимир Иосифович получил от своей матери Ульяны Афанасьевны – певуньи, исполнявшей великое множество народных песен, которые оставили глубокий след в его жизни. В конце 50-х годов XX века после окончания гомельского музыкального училища имени Н. Соколовского поступает в Белорусскую государственную консерваторию имени А. Луначарского на факультет хорового дирижирования (класс

народного артиста БССР А. П. Когадеев). Студент Рогович не только учился, но и руководил самодеятельными хоровыми коллективами. Это был огромный практический опыт, который позволил достойно начать работу в качестве хормейстера в Государственной академической капелле БССР. Художественным руководителем прославленного коллектива был выдающийся хоровой дирижер, этнограф, автор многочисленных обработок белорусских народных песен Григорий Романович Ширма. В 1970 году по его рекомендации на должность художественного руководителя и главного дирижера Государственной академической хоровой капеллы назначают В. И. Роговича. В своей творческой деятельности он неуклонно следовал и развивал те традиции, которые были заложены предшественником. Исполнялись произведения русских и западноевропейских композиторов-классиков, а также современная хоровая музыка белорусских и советских авторов. Но значительное место в репертуаре коллектива отводилось и белорусским народным песням. Первые песни, услышанные от матери, фольклорные экспедиции в студенческие годы, работа с выдающимся Мастером хоровой культуры и знатоком народной песни – все это огромная школа, которую прошел Владимир Иосифович. Поэтому наряду с оригинальными хоровыми произведениями звучали белорусские народные песни в обработках А. Богатырева, Н. Гайворонского, Е. Тикоцкого, Г. Пукстаи многих других. В работе над хоровой музыкой данной направленности В. Рогович показал себя как тонкий знаток национальных особенностей песенного фольклора Беларуси. Являясь автором аранжировок и обработок белорусских народных песен, он стремился не только количественно расширить их число, но и жанрово разнообразить репертуар. Это («Ой, сівы конь бяжыць», «Із далекіх із краёў», «Мікіта», «Дробненькі дожджык», «А дзе ж тая крынічанька», «Камары гудуць», «Ой, на Купале, на Яна») песни, которым характерны максимальная близость к подлиннику, «простота» средств музыкальной выразительности при раскрытии поэтических образов и сюжетной канвы, ясность композиторской мысли. Хоровые обработки В. И. Роговича неповторимые, выразительные, запоминающиеся картины народной жизни, во

всем ее разнообразии. Автор стремился не только сохранить народную песню, но и усилить, обострить ее выразительность, преимущественно средствами гармонии и динамики. В основе обработок лежит традиционное понимание связи профессионального хорового творчества с народно-песенным, основанное на максимальном приближении к жанровому первоисточнику. Они связаны с незначительными изменениями мелодии и ритма при сохранении жанра и образного строя народных песен. Бережное отношение к народному мелосу, ладовой и метроритмической структуре определили их уровень, в котором сохранился музыкально-художественный смысл первоисточника. Так в обработке «Дробненькі дожджык» нашли претворения ладовые и интонационные особенности народной мелодии. Обращает на себя внимание двухголосное изложение в терцию, простая фактура, что приближает хор к народно-песенным жанрам. Иная картина в обработке «Мікіта», которой присуще бережное сохранение мелодического рисунка народной песни, гомофонно-гармонический склад изложения, где отчетливо выделены тема и аккомпанемент, выраженный в аккордовом складеиле, прозрачность фактуры, предельно ясный метроритм. Следует отметить и ладовую характерность народной песни, использование диатонических ладов и гармонизацию мелодии побочных ступеней, что способствует созданию яркого гармонического колорита. В обработке «А дзе ж тая крынічанька» наблюдается сохранение главного атрибута фольклорного первоисточника – народной темы. Изменения касаются в большей степени фактурного пласта. Стиль изложения, широкое использование ладотональных контрастов и сопоставлений, гибкой динамики и агогических отклонений – вся совокупность этих музыкально-выразительных черт обеспечивают внешние сходство обработки с романсом. Хоровые обработки В. И. Роговича неповторимо индивидуальные, которые не воспроизводят с формальной точностью стилистику народной песни. Автор, с большим мастерством использует небанальную фактуру, колоритную гармонию, не нарушая музыкально-содержательной сущности оригинала. Бережно относясь к первоисточнику, не усложняет мелодию, а отбирает

наиболее характерные интонации и обороты. При этом ведущей тенденцией является опора на песенную интонационность. Отсюда – та богатая, присущая собственно жанру песни распевность, широта дыхания, певучесть развертывания. Песенность пропитывает все голоса партитуры, придавая обработкам неповторимость звучания;

Знания, любовь и огромный интерес Владимира Иосифовича к народной культуре сказался и на репертуаре Государственной академической хоровой капелле БССР имени Г. Ширмы. В работе над хоровыми обработками В. И. Рогович проявил себя как тонкий знаток национальных особенностей песенного фольклора. В исполнении коллектива звучали разножанровые обработки. Музыкальные интонации, льющиеся свободно и естественно, раскрывающие мелодический узор, тембровая выразительность и совершенная кантилена или яркая, сочная подача звука – все направлено на раскрытие поэтического образа в произведениях, которые завораживали слушателей глубиной и искренностью исполнения.

Художественный руководитель не только шел по пути сохранения традиционного репертуара, но и стремился жанрово расширить границы концертных программ оригинальными произведениями. Звучала хоровая музыка разных эпох, стран и стилей. Под руководством Владимира Иосифовича Роговича хор выступал единым, хорошо отлаженным музыкальным инструментом, способным к исполнению самых разнообразных хоровых партитур – от хоровой лирической миниатюры до масштабного полного драматизма реквиема.

Многогранность интересов главного дирижера капеллы, его творческая смелость в обращении к сложным хоровым сочинениям, внимание к новым, порой новаторским партитурам современных композиторов составляли программы концертов конца 70-х начала 80-х годов XX века. При работе над произведениями В. И. Рогович добивался тщательной отшлифовки деталей, многообразной игры звуковыми красками при четкой выстроенности целого.

Общеизвестно, что исполнение a cappel'ной хоровой музыки свидетельствует о творческой зрелости и мастерстве певческого коллектива.

Сочинения белорусских композиторов А. Богатырева, Ю. Семеняко, Г. Пукста, Е. Тикоцкого, В. Оловникого, А. Мдивани, И. Лученка, С. Картес, русских Е. Танеева, П. Чайковского, П. Чеснокова, С. Рахманинова, советских Г. Свиридова, С. Слонимского, В. Шебалина, В. Мурадели, западноевропейских И. С. Баха, Д. Верди, В. А. Моцарта и многих других, при исполнении которых капелла под управлением В. И. Роговича демонстрировала высокий уровень вокального звучания, стройный ансамбль хоровых групп, хорошую дикцию; подвижная нюансировка подчеркивала мелодическое начало и эмоциональную сторону партитур. Тонкий музыкальный вкус, безукоризненная интонация, искренность исполнительского мастерства, гармоничное построение программ – все это создавало высокохудожественный облик Государственной академической капеллы БССР имени Г. Ширмы.

Напряженная творческая работа, концерты, репетиции, гастрольные поездки, новые студийные записи. Им написано больше 250-ти аранжировок, обработок белорусских народных песен и переложений духовных, народных и авторских произведений для разных хоровых составов, многие из которых исполняются народными и академическими коллективами.

В. И. Рогович – автор 3-томника «Песенный фольклор Полесья», методического пособия «Белорусские обрядовые песни», куда вошли лучшие образцы народных песен разных жанров, стилей и структурных разновидностей традиционных песен.

Владимир Иосифович вел и активную педагогическую деятельность. В 80-е годы заведовал кафедрой хорового дирижирования на музыкально-педагогическом факультете педагогического института, (ныне БГПУ имени М.Танка), а в 90-е – ведущий преподаватель хоровых дисциплин в Пинском училище имени А. С. Пушкина. Он воспитал не одно поколение талантливых музыкантов, которые работают в разных уголках Беларуси и за ее пределами.

Бесспорно, В. И. Рогович относится именно к тем дирижерам, которые постоянно и со всей щедростью своей большой души популяризировали хоровую музыку. Кто имел счастье встретиться с одухотворенным светом звуков, подаренных дирижером, с его «прочтением» белорусских народных песен или крупных хоровых полотен классиков и современных композиторов в исполнении Государственной академической хоровой капеллы БССР имени Г. Ширмы – прикоснулись к миру прекрасного.

Владимир Иосифович Рогович был Мастером своего дела и вошел в число лучших национальных хоровых дирижеров и фольклористов, который своим творчеством и общественно-просветительской деятельностью способствовал развитию музыкальной культуры Беларуси XX века.

Чабан Светлана Николаевна,
профессор, заведующая кафедрой народного пения.
ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»,
г. Орел, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПО МУЗЫКАЛЬНОМУ ФОЛЬКЛОРУ

До настоящего времени вопросы профессиональной подготовки педагогов по музыкальному фольклору остаются актуальными и требуют детального рассмотрения и обоснования. Еще в начале XX века выдающийся собиратель, просветитель и педагог Е.Э. Линёва представила готовую модель учебно-воспитательного процесса на основе развития музыкальной фольклористики. Музыкальный фольклор, частью которого является народно-певческое искусство, представляет собой первооснову всей русской музыкальной культуры. Как художественный продукт социальной активности народа, он являет собой комплекс проявлений народного творчества в вокальном, инструментальном, вокально-инструментальном, музыкально-хореографическом и музыкально-драматургическом жанрах.

За всю историю существования народно-певческого искусства возникло множество разновидностей его сценических воплощений: от архаичных языческих образцов, рассчитанных на подготовленного слушателя, до композиций, соприкасающихся с современной эстрадой (фольклора с роком, джазом, поп-музыкой); от сольного исполнения народных песен до театрального действа или народного спектакля. Что вызвано, прежде всего, необходимостью донести до широкого круга слушателей образцы национальной культуры на более понятном для современного человека музыкальном языке.

В последнее времяобозначились некоторые противоречия между социальными потребностями общества в кадрах народно-певческого искусства и состоянием учебно-воспитательного процесса музыкально-творческого развития студентов. В этой связи профессиональная подготовка бакалавров народно-певческого искусства в высших учебных заведениях вполне обосновано опирается на такое свойство музыкального фольклора, как синкретичность. Именно это свойство позволяет наиболее полно раскрывать и развивать музыкально-творческие способности студентов, расширять их профессиональную компетентность. Поэтому при реализации основной образовательной программы по направлению «Искусство народного пения» в учебные планы двух профилей «Хоровое народное пение» и «Сольное народное пение» были внесены дисциплины: «Сценическая подготовка и режиссура народной песни», «Народный танец», «Основы актерского мастерства», «Сценическая речь», «Народные инструменты фольклорной традиции», обеспечивающие комплексную профессиональную подготовку бакалавров.

В результате изучения профессиональных дисциплин, в соответствии с ГОСТом профиля «Хоровое народное пение», обучающиеся способны определять художественно-исполнительские задачи и пути их реализации. Это умение создавать концертно-сценические формы воплощения фольклорно-музыкальных композиций; владение разнообразными методами и формами вокально-хоровой, хореографической,музыкально-сценической, репетиционной

и концертной работы с исполнительскими коллективами, в том числе детскими. Базовая часть профессиональных дисциплин профиля «Сольное народное пение» ориентирована на умение интерпретировать народно-песенные традиции в соответствии с поэтическим текстом, драматургией музыкального произведения; выстраивать исполнительский план фольклорных произведений; владеть навыками синтеза музыки иэлементов народного танца, сценического движения и актерского мастерства.

Специфика вышеназванных «комплексных» дисциплин имеет практическую направленность и в учебных планах обоих профилей представлена в форме групповых и индивидуальных занятий. Изучение каждой из дисциплин позволяет акцентировать внимание на раскрытии индивидуальных музыкально-творческих способностей студентов, находить и использовать в работе разнообразные методические приемы. Достижение единства профессионально компетентного подхода в преподавании комплексных дисциплин для студентов-бакалавров народного певческого искусства может стать возможным при следующих условиях:

- ведение «комплексных» дисциплин профильными специалистами;
- обеспечение «комплексных» дисциплин специальным учебно-методическим и иллюстративным материалом;
- осуществление системного подхода в ведении учебно-образовательного и концертно-творческого процесса.

Долгое время в вузе существовала практика преподавания дисциплин по танцу, режиссуре народной песни, фольклорным инструментам преподавателями, ведущими основные вокально-хоровые дисциплины, на что были объективные причины. Многолетний опыт наблюдений показал, что процесс изучения комплексных дисциплин должен осуществляться профильными специалистами, предпочтительнее теми, кто уже имеет опыт преподавания и знаком со спецификой народного хорового исполнительства, или же из числа тех молодых педагогов, которые способны перенаправить полученное классическое образование в фольклорно-этнографическое русло.

Для этого требуются знания и умения в области народной обрядовой, песенно-танцевальной и песенно-инструментальной культуры различных регионов России.

Преподавание комплексных дисциплин требует разработки новойучебно-методической базы, состоящей из учебно-методических видео пособий (в виде отдельных практических занятий или целых циклов) по фольклорной режиссуре, хореографии, музыкальным инструментам,предназначенных для студентов направления «Искусство народного пения». Базовую основу должны составить известные учебно-методические труды по хореографии Н.И. Заикина «Фольклорный танец и его сценическая обработка», И.И. Веретенникова «Южнорусские карагоды», Г. Богданова «Несколько шагов к фольклорному танцу» [2]; по народным инструментам А.В. Рудневой «Курские танки и карагоды», А.С. Фаминцына «Гусли» (музыкальный народный инструмент); Банина А. Русские инструменты музыкальной фольклорной традиции [1], по народной режиссуре Л. Ивлевой «Дотеатрально-игровой язык русского фольклора», С. Пушкиной «Детский фольклорный театр» [4] и др. Определенный интерес, может представлять не так давно вышедшее в свет учебное пособие понародному танцу В.К. Нестерова «Русский народный танец» (методика и практика русского танца в народных хорах, фольклорных и вокально-хореографических ансамблях) [3].

Большим подспорьем в изучении комплексных дисциплин и укреплении учебно-технической базы обучения станут записи видео уроков известных в России педагогов по народному танцу А.А. Климова, В.И. Шилина, Н.И. Заикина, К. Васина; в освоении фольклорного инструментария – мастер класс народного мастера РФ А. Антонова, фильм-концерт Р. Ломова, музыкально-литературные программы Ю. Зацарного; по народной режиссуре рекомендовано изучить опыт педагогов РАМ им. Гнесиных.

Весь учебно-воспитательный и образовательныйпроцесс следует направить на интеграцию профессиональных и «комплексных» дисциплин. Этот синтез будет выражаться в создании общего репертуара, от отдельных

номеров до различных концертных программ (тематических концертов, фольклорных спектаклей, показа выпускной «бакалаврской» работы). Практические навыки владения в области хореографии, режиссуры и актёрского мастерства, музыкального инструментария и сценической культуры будут использованы в период прохождения учебной и производственной практики студентами как в хоровом, ансамблевом, сольном исполнении, так и в процессе руководства творческим коллективом.

Подводя итоги рассматриваемой темы, можно обозначить основные условия для эффективности комплексной подготовки педагогов по музыкальному песенному фольклору:

- организация учебно-воспитательного процесса музыкально-творческого развития на основе синтеза вокальной, музыкальной, хореографической и актерско-режиссерской профессиональной подготовки;
- применение методов оптимизации музыкально-творческой деятельности в процессе обучения (вокальный, ансамблевый, актерско-режиссерский, хореографический тренинги);
- индивидуальный подход в обучении и создание условий музыкально-творческого развития в процессе изучения комплексных профессиональных дисциплин.

В настоящее время предъявляются высокие требования к профессиональным компетенциям бакалавров народного певческого искусства и от того насколько качественно будет осуществляться обучение комплексным дисциплинам напрямую зависит востребованность выпускников на рынке труда.

Список литературы

1. Банин, А. Русские инструменты музыкальной фольклорной традиции. – М.: Государственный Республиканский Центр Русского Фольклора, 1997, – 264с.

2. Богданов, Г. Несколько шагов к фольклорному танцу / учебно-методическое пособие. – М.: Всероссийское музыкальное общество, 1996. – 72с.
3. Нестеров, В. Русский народный танец / методика и практика русского танца в народных хорах, фольклорных и вокально-хореографических ансамблях. – М.: Современная музыка, 2010. – 478с.
4. Пушкина, С. Детский фольклорный театр / пьесы с нотным приложением //Я вхожу в мир искусства //. – М.: ВЦХТ,2008. – 144с.

Чаоломэн,
аспирант.
Белорусский государственный университет культуры и искусств,
г. Минск, Беларусь-Китай

ПЬЕСЫ КОМПОЗИТОРОВ ЭПОХИ БАРОККО КАК ИСТОЧНИК СТАНОВЛЕНИЯ ЖАНРА ЭТЮДА

Форма этюда может выражаться в узком и широком смысле. В узком смысле этюд рассматривается исключительно как тренировка техник, а в широком смысле значение придается не только его технической стороне, но и музыкальному выражению.

Среди композиторов эпохи барокко, внесших выдающийся вклад в развитие техник исполнения, особо можно выделить И.С. Баха, Д. Скарлатти. В их произведениях отразилось большое количество методов отработки исполнительских техник. Эпоха барокко также получила название «эпохи зарождения этюдов».

Произведения Иоганна Себастьяна Баха (1685–1750) – известного немецкого композитора, величайшего «зодчего» полифонической музыки, мастера, внесшего выдающийся вклад в развитие музыки. Произведения Баха использовались для обучения игры на клавесине, например, «15 двухголосных инвенций», «15 трехголосных инвенций», «Английские сюиты», «Французские сюиты». В особенности в прелюдиях «Хорошо темперированного клавира» в

большом количестве проявились элементы тренировки техник, например, прелюдии NO·1, 2, 3, 5, 6, 11, 14, 15, 17, 20 первого тома, прелюдии NO·2, 6, 10, 12, 15 второго тома – все они разворачиваются в двух фигурах на основе тоники и субдоминанты, первая – тренировка сильного стаккатто на восьмых, вторая – тренировка легких шестнадцатых. Совершенно ясно, что произведения подготовлены для этюдов, две динамичные фигуры придают совершенно новый эффект музыке.

Исполнение техник в произведениях Баха предъявляет высокие требования к пальцам, движения должны быть ловкими и четкими, амплитуда небольшой, ритм и скорость должны оставаться равномерными. Только четко отработав каждую партию, можно выразить ее музыкальное содержание. Бах также сочинил несколько произведений, цель которых – акцент на их исполнении, например, «Хроматическая фантазия и фуга ре минор», «Итальянский концерт» и др., во всех этих произведения наблюдаются сложные и изощренные техники.

Со стороны клавирных техник произведения Баха, несомненно, являются новаторскими, имеющими большое влияние: «Все его инвенции, малые прелюдии и фуги, нотная тетрадь Анны Магдалены Бах и даже «Хорошо темперированный клавир», «Искусство фуги» – все они выдвинули задачу изучения не только музыки, но и техники исполнения. Одновременно с этим, в той же степени они требовали завершения другой возвышенной задачи – глубокого исследования музыки, ее сути, творческого постижения музыкального мира, освоения безграничной «сокровищницы звука» нашего музыкального мира» [4,104].

Доменико Скарлатти (1685–1757) – итальянский композитор, весьма известный в истории западной музыки. Он сыграл ключевую роль в становлении формы классических сонат, поэтому и известен как «отец классических сонат». Еще больше он известен как новатор техник игры на клавикорде, изобретатель совершенно новых клавирных техник.

Несмотря на то, что Скарлатти и Бах – композиторы одной эпохи, музыкальный стиль Скарлатти кардинально отличается от Баха. Сонаты Скарлатти – однотемные двухчастной формы, но также есть и двухтемные.

Произведения Скарлатти больше стремятся к ярким, нарочитым, техничным средствам выражения. В этих произведениях не только проявляются новые техники исполнения, в куда большей степени они проложили путь техникам игры, высвобождающим все тело исполнителя. Техника игры на клавишных инструментах в XVIII веке все еще брала за основу подходы «школы пальцев», руки, запястья и все тело еще не были высвобождены в полной мере, оно часто сохраняло неподвижное положение. Однако Скарлатти совершил смелый прорыв в технике игры, в его сонатах появились: параллельные терции, сексты; скачки на клавиатуре на большие расстояния, арпеджио и пр. Для выполнения этих новых техник работы пальцев было недостаточно, требовалась также помощь кистей и участие силы рук. Подвижный ритм тела буквально сталкивался с музыкой, слушатели могли ощутить музыку как визуально, так и на слух. Можно увидеть, что клавирная музыка Скарлатти не относится ни к стилю Баха, ни к школе классицизма, это предвестник романтизма. Он также оказал влияние на произведения Листа и Мендельсона. Одним словом, открытия Скарлатти в техниках клавирной игры оставили значительный след в истории развития фортепиано.

Таким образом, пьесы композиторов эпохи Барокко предвосхищают развитие жанра этюда, но вовсе не ограничиваются тренировкой техники пальцев, они в большей степени опираются на полифоническую музыку, которая занимает ведущее место. Мажорные и минорные лады заменяют церковные, в произведениях возникает большое количество мелизмов, которые раскрыты во всех подробностях. Все это позволяет исполнителю полностью понять произведение с теоретической и практической сторон, оно всесторонне объединяет тренировку рук, мозга, ушей и сердца. Однако в настоящее время многие музыкальные стили заимствовали лучшее из музыки эпохи барокко. Вот почему она широко используется до настоящего времени. Поэтому мы можем сказать, что определенные пьесы эпохи барокко можно назвать «этюдами» в широком смысле, целью которых является «совершенствование конкретных музыкальных техник» [2] и «определенная техническая проблема в эстетически удовлетворяющей манере» [1].

Список литературы

1. Etude [Электронный ресурс] // Encylopedia Britannica, 2014. – URL: http://www.britannica.com/EBchecked/topic/194671 (дата обращения: 07.03.2018)
2. Etude [Электронный ресурс] // Wikipedia. –URL: http://en.wikipedia.org/wiki/%C3%89tude (дата обращения: 07.03.2018)
3. 张佳林. 钢琴演奏与伴奏技巧. –北京: 中央音乐学院出版社，2005. – 178页. = Чжан Цзялинь. Мастерство игры на фортепиано и аккомпанирования. – Пекин: Центральная музыкальная консерватория, 2005. –178 с.

Шак Татьяна Федоровна,
доктор искусствоведения, профессор,
заведующая кафедрой музыковедения.
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», г. Краснодар, Россия

МЕТОДОЛОГИЯ АНАЛИЗА МУЗЫКИ КИНО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Обучение музыканта-педагога, как и музыканта-исполнителя, ставит перед средним (музыкальные училища и колледжи) и высшим (консерватории, институты культуры, музыкальные факультеты педагогических институтов) звеньями музыкального образования ряд проблем, связанных с разработкой новых приемов и методов обучения, корректировкой учебных планов, пересмотром программных принципов, введением новых дисциплин, отражающих тенденции современного социума. Отечественная система музыкального образования всегда отличалась фундаментальностью благодаря традициям, заложенным еще в XIX веке двумя ведущими русскими музыкальными школами, Петербургской и Московской. Традиционность системы музыкального образования имеет положительные и отрицательные стороны. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего

образования по подготовке музыковедов, музыкальных педагогов, исполнителей на различных музыкальных инструментах, дирижеров-хоровиков, вокалистов в течение долгих лет включали лишь традиционные дисциплины музыкально-теоретического цикла: история музыки, сольфеджио, гармония, полифония, анализ музыкальных произведений.

Видится необходимость введение на уровне государственных образовательных стандартов новых дисциплин, потребность в которых диктуется современным состоянием музыкальной культуры. Одной из таких дисциплин стал анализ *прикладной музыки*, функционирующей в современный медиажанрах. Следует отметить, что в популярной и научной литературе закрепились несколько вариантов слов или словосочетаний, означающих музыку в медиажанрах: *прикладная, киномузыка, медиамузыка, функциональная, оформительская, компилятивная музыка.* Несмотря на то, что эти понятия используются в целом как синонимы, доминирующее положение сохраняется за термином *прикладная музыка.*

В научном исследовании автора данной статьи [1] дается общая характеристика прикладной музыки. К числу ее особенностей относятся следующие:

1. Прикладная музыка связана с определённым визуальным материалом (фильм, телепрограмма, реклама и т.д.), своим стилем и развитием отвечает его потребностям, не используется с другим видеорядом и не функционирует как целостность вне его.

2. По сравнению с автономной прикладная музыка выступает в форме нескольких отрывков с различным качеством звучания. Последние связаны общим развитием целостности высшего порядка и отмечены незаметным переходом в звуковые явления другого типа (речь, звуковые эффекты, длительная пауза).

3. Прикладная музыка может быть разнообразна по стилю, средствам исполнения, тематическому материалу. В каждой предлагаемой ситуации, в каждом эпизоде обоснование введения музыки иное, и источник его

заключается во взаимодействии музыки с различными сценическими элементами.

4. Прерывность прикладной музыки обуславливается быстрой сменой ее функций, поскольку в разное время она может быть иллюстративной, носить выразительный характер, стать символом чего-то непоказанного, субъективным комментарием автора или же выступать в своей естественной роли, т. е. иметь отношение к данной сцене вместе с показанным или ассоциируемым источником звука.

5. Фактором, интегрирующим прикладную музыку в фильме, телепрограмме, рекламе и др., служит визуальный компонент синтетического целого, поскольку музыка в ее многоликих формах выполняет определенные задачи, драматургически переплетенные с видеорядом.

6. Будучи однажды исполненной, в этом исполнении зафиксированной, прикладная музыка превращается в неизменяемую константу. Как правило, она не обладает достаточной самостоятельной ценностью, если только тематический материал или целые разделы этой музыки не послужат композитору поводом для создания автономного музыкального произведения.

Какие лекционные курсы могут быть посвящены изучению современной прикладной музыки? Нам видится их несколько в зависимости от конкретной специальности или профиля подготовки. Анализ учебных планов консерватории Краснодарского государственного института культуры показывает, что для студентов-композиторов читается курс «Музыка в структуре медиатекста», где охвачены особенности использования и принципы сочинения музыки в жанрах художественного, мультипликационного, документального кинематографа, аудио и видео рекламе, заставках и разбивках теле-радио программ. Для студентов специальности музыкальная звукорежиссура данный курс преобразуется в «Звук в жанрах медиа», где акцент сделан не просто на музыку, а звук в целом, с точки зрения эстетики его позиционирования в синтетическом тексте. Студенты направления подготовки «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство», профили

«Музыковедение», «Музыкальная педагогика» изучают курс «Анализ музыки кино».

Остановимся более подробно на курсе «Анализ музыки кино», цель которого развитие аудиовизуального мышления и медиакоммуникативной образованности студентов-музыковедов через изучение и освоение теоретических основ музыки кино как современной прикладной музыки в контексте исторического процесса развития кинематографа. К числу задач курса относятся: дать определения основным категориям медиа; выявить принципы функционирования музыки в сложной структуре кинотекста; показать контекстуальную специфику языка музыки в структуре кинотекста; раскрыть принципы музыкального формообразования в их взаимодействии с пространственно-временной организацией системы элементов фильма; обозначить закономерности музыкальной драматургия в аспекте драматургии медиатекста; вскрыть стилистические особенности музыки кино в жанровом, национальном, индивидуальном (кинорежиссер, кинокомпозитор) ракурсах; обосновать методику анализа музыки кино с позиций музыковедческого и киноведческого анализа; определить роль музыки в текстах, репрезентирующих различные жанры кино (художественный, документальный, анимационный кинематограф); внедрить методику анализа музыки кино в ракурс музыковедческой и киноведческой специфики.

Для ознакомления с проблематикой курса «Анализ музыки кино» приведем наименование тем учебно-тематического плана дисциплины: Определение медиатекста, его особенности, составляющие**.** Классификация основных функций музыки в медиатексте. Об автономной и прикладной музыке. Классификация музыкальных лейтмотивов в медийных формах текста. Классификация музыкальных цитат в медиатексте. Аспекты проявления стиля музыки в медиатексте. Музыкальная драматургии медиатекста. Типовые музыкальные формы в структуре медиатекста. Принципы анализа музыки в игровом, документальном и анимационном кино.

Данный курс предполагает написание курсовой работы, примерная тематика которой изложена далее:

- Принцип цитирования как основа композиции в киномузыке (примере творчества режиссера А. Балабанова).
- Принцип цитирования как основа композиции в киномузыке (на примере творчества режиссера С. Кубрика).
- Киномузыка Д. Шостаковича в аспекте авторского стиля композитора.
- Музыка в кинематографе режиссера Н. Михалкова.
- Музыка в кинематографе режиссера А. Кончаловского.
- Особенности использования музыки в многосерийных художественных фильмах.
- Особенности использования музыки в жанре экранизации .
- Лейтмотивная техника в киномузыке Э. Артемьева.
- Лейтмотивная техника в киномузыке В. Овчинникова.
- Музыка как средство создания кульминаций (на примере произведений отечественного или зарубежного кинематографа).
- Лейтмотив – характеристика образа персонажа в киномузыке.
- Техника минимализма как основа композиции в киномузыке (на примере киномузыки М. Наймана).
- Техника минимализма как основа композиции в киномузыке (на примере киномузыки А. Айги).
- Музыка в мультфильмах Г. Бардина.
- Использование музыкальных цитат в мультипликационном кинематографе.
- Функции внутрикадровой музыки в фильмах режиссера Э. Кустурицы.
- Роль и соотношение внутрикадровой и закадровой музыки в кинематографе М. Захарова.
- Сонатность как принцип построения композиции в киномузыке.
- Рондальность как принцип построения композиции в киномузыке.

- Роль музыки в трех вариантах экранизации романа Шодерло де Лакло «Опасные связи». Сравнительный анализ.
- Стилистические особенности киномузыки И. Корнелюка.
- Стилистические особенности киномузыки Н. Рота.

Ценность данного междисциплинарного курса определяется тем, что он взаимосвязан с традиционными музыкально-теоретическими дисциплинами. Так курс истории музыки может быть обогащен изучением творчества отечественный и зарубежных кинокомпозиторов (Э. Артемьев, А. Айги, Г. Гладков, А. Зацепин, И. Корнелюк, В. Овчинников, Э. Морриконе, Н. Рота, А. Сигле и др). Взаимосвязь с курсом сольфеджио определяется развитием музыкальной памяти и музыкального слуха, поскольку анализ киномузыки, как правило, делается без нотного текста, а, следовательно, требует запоминания и эскизной записи услышанной музыки. Параллели с анализом музыкальных произведений наиболее весомые, поскольку такие категории традиционного музыковедческого анализа как жанр, стиль, музыкальный тематизм, музыкальный язык, музыкальная форма и такие виды анализа как целостный, стилевой, сравнительный, распространяются и на киномузыку с учетом ее специфики как музыки прикладной.

Важность музыки в кинематографическом процессе способствует повышенному интересу критиков, исследователей, педагогов к выявлению ее функций. Мы можем осознавать ее вторичность, прерывность, контекстность, но она остается *музыкой*, обладающей огромной силой воздействия и большим потенциалом развития, вследствие чего требует к себе особого внимания, в том числе и в учебном процессе.

Список литературы

1. Шак Т.Ф. Музыка в структуре медиатекста. На материале художественного и анимационного кино. 2-е издание, дополненное. – СПб.: Лань; ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2017. – 384 с.

Шарма Елена Юрьевна,
кандидат искусствоведения, доцент
кафедры академического пения.
АНО ВО «Институт современного искусства»,
г. Москва, Россия

ФЕНОМЕН А.Д. ВЯЛЬЦЕВОЙ КАК РЕЗУЛЬТАТ ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ ВОКАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В последние годы, когда в системе российского высшего образования происходят серьезные структурные изменения, обозначился целый комплекс проблем, среди которых не только качественное совершенствование содержательной стороны процесса обучения, но и повышение эффективности образовательного учреждения в целом. Одним из показателей последней является степень востребованности и конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Особое место здесь занимают различные творческие специальности и, в частности, обучение певцов академического профиля как наиболее индивидуализированный раздел профессиональной подготовки специалистов. К сожалению, нынешняя ситуация в этой сфере выглядит весьма неоднозначно.

С одной стороны, концепция непрерывного образования, безусловно, способствует реализации творческого потенциала личности. Кроме того, коммерческая составляющая и достаточно широкие возможности для получения диплома в области вокального исполнительства привлекают в вузы очень неоднородный по базовой подготовке, преимущественно женский контингент, начинающий осваивать певческий инструментарий с разноуровневых, порой слишком далеких друг от друга стартовых позиций. С другой стороны, оперное поприще, как и любое другое сценическое искусство, предполагает, во-первых, высочайшую конкуренцию (особенно среди тех же женских голосов), а, во-вторых, соблюдение целого ряда предварительных условий для соискателей вакансий солиста: уверенное владение соответствующими вокально-техническими навыками, возрастные

ограничения, определенные требования к внешним данным, предъявляемые современными режиссерами, знание ведущих оперных партий и т.д., которые необходимо учитывать уже на стадии обучения певца. Ситуация усугубляется еще и тем, что, как правило, у обучающихся имеет место неадекватная оценка собственных сценических и вокальных возможностей, а также строгая нацеленность на работу солистом в музыкальном (оперном) театре, иногда даже идущая в ущерб другим занятиям. Данный факт сводит шансы трудоустройства по специальности практически к нулю, и, в конечном, итоге влечет за собой существенное снижение показателей эффективности вуза.

Между тем вокально-исполнительская сфера не ограничивается исключительно искусством оперного пения в привычном (классико-романтическом) понимании этого слова. Мировая академическая практика сегодня ассимилирует самые разнообразные жанровые и стилистические тенденции, начиная от григорианских распевов и заканчивая музыкой новейшего времени. Не говоря уже про классический кроссовер или мюзикл, где востребованы артисты с небольшим по оперным меркам голосом, владеющие близким к академической манере стилем «леджит». Кроме того, в отечественный концертный обиход после вынужденного перерыва советского времени, прочно вошел жанр городского романса, интерес к которому растет год от года. В этой связи представляется любопытным феномен А.Д. Вяльцевой как репрезентативный пример из истории русского вокального искусства рубежа XIX-XX вв., периода, который как нельзя лучше созвучен нашему сегодняшнему времени.

Интересно, что уже в то время ее творческий путь рассматривался как своеобразный образец для подражания: «В карьере Вяльцевой много характерного и поучительного. Характерно и поучительно для наших театральных порядков, в частности для оперетки, что Вяльцева стояла на авансцене в качестве незаметной хористки несколько лет и простояла бы всю жизнь, если бы не счастливый случай» [1, 285].

Конечно, главная заслуга в этом принадлежала ее педагогу, профессору пения С.М. Сонки, одному из основоположников научно-теоретического направления в отечественной вокальной педагогике. Известно, что именно благодаря занятиям с маэстро из «заурядной хористочки» певица превратилась в российскую знаменитость. Обратимся к воспоминаниям современников: «Когда … она начала брать уроки у профессора Сонки, со слов которого стали утверждать, что у нее есть голос, то это выслушивали с миной любезного и снисходительного недоверия» [Там же], но она «показала пример энергичной, ревностной работы над усовершенствованием своих голосовых данных. Прошло шесть лет (выделено мной – *Е. Ш.*), и голос ее стал неузнаваем, – Вяльцева стала петь ведущие партии в оперетте» [3,143].

Тем не менее, следует признать, что в оперетте она никогда не добилась бы той степени, в том числе, и коммерческого успеха, который приобрела, выступая в жанре городского романса, т.к. не обладала каким-либо заметным конкурентным преимуществом в данной области:

1. «Я до сих пор не знал, что троянская царица была обучена цыганскому пению… Г-жа Вяльцева пела, как пушкинская Земфира» [4, 226].Имеется ввиду оперетта Ж.Оффенбаха «Прекрасная Елена».
2. «У Вяльцевой, когда она играла и пела в оперетке, именно не было сценического стиля. <…> Даже в пении не было вкуса и изящной манеры настоящих опереточных див» [1, 286].

Ее попытки исполнения серьезных партий в опере, несмотря на все устремления и усилия со стороны певицы, как известно, также не увенчались особым успехом. Однако в романсовом жанре она стала абсолютной и безусловной звездой со всеми атрибутами, которые вкладываются в данное понятие сегодня: феноменальная популярность, огромные по тем временам, т.н. «вяльцевские» гонорары, собственный салон-вагон для гастрольных поездок, роскошные туалеты от ведущих французских кутюрье, повышенное внимание

прессы и т.п. По воспоминаниям современников данный случай был действительно неординарным: «Я просто отказывался этому верить, как не верило большинство знавших эту худенькую девушку с прелестной улыбкой» [Там же, 285].

Справедливости ради следует признать, что некоторые способности к исполнению романсов, певице, по-видимому, все-таки, были присущи изначально, т.к. критиками ее «манера цыганить» отмечалась и раньше, причем «в значительной степени» [2, 3]. В то же время, в самом начале занятий у С.М. Сонки, даже цыганский репертуар она исполняла «очень неважно» [1, 285]. Тем не менее, представляется, что именно эта способность, подмеченная педагогом, дала ей то необходимое преимущество перед другими исполнителями, тот индивидуальный стиль,который впоследствии привел певицу к вершине славы. Театральный критик А.Р. Кугельочень образно описал в свое время данный феномен: «Когда Вяльцева выступала на эстраде … – это, несомненно, было «явление» выдающееся. Тут сопрягалось все: прекрасный, скрытно волнующий голос, обворожительная улыбка, оригинальная фразировка и, наконец, … та печать индивидуальности и, следовательно, неподражаемости, к которой так чутка публика и из-за которой безумствует в своем восхищении. … В звуках вяльцевской песни чувствовалась какая-то фаза слияния русской нетронутой самобытности с парижским Монмартром. И самая обворожительность улыбки, и худоба, и некоторая болезненная бледность – все это отзывалось жизнью города, насыщенного нездоровыми испарениями миллионов; дымом фабричных труб и чадом бензина. Какие-то признаки анемичности носились над ... песнями, и любовь, про которую пела Вяльцева, была уже слегка осыпана пудрой и вымыта “eau de lys”» [Там же, 286-287]. (eau de lys – в пер. с франц. – лилейная вода – *прим. автора*).

Таким образом, исключительное явление, которое представляет из себя творчество А.Д. Вяльцевой, в первую очередь обязано появлением ее Учителю,

который не только сумел разглядеть истинное предназначение певицы, но и, по всей видимости, направил ее по верному пути. Хотя нельзя не отметить и собственную заслугу Анастасии Дмитриевны, которая смогла сосредоточить артистическую деятельность в наиболее эффективном направлении, вопреки имеющимся первоначальным установкам. Следует подчеркнуть, что занятия академическим вокалом в этом случае только помогли, сделав ее «в своем жанре … художником» [6, 46]. Недаром она, занимаясь впоследствии у других педагогов, «считала залогом своего успеха … первые уроки у Сонки» [5]. Как известно, С.М. Сонки – ученик знаменитого Ф. Ламперти, носитель традиций итальянской вокальной школы.

Данный феномен лишний раз подтверждает не только важнейшую роль преподавателя в успешной карьере певца, но и демонстрирует необходимость адекватной оценки природных данных обучающегося с целью выбора верного вектора развития для достижения максимально эффективного результата. Тем более, что в наше время жанровый и стилистический спектр произведений намного расширился, и при грамотном подходе к проблеме репертуара, процент трудоустроенных по специальности выпускников может быть намного выше.

Список литературы

1. Кугель А.Р. Театральные портреты. – Л., 1967.
2. Музыкальный вечер проф. Сонки // Биржевые ведомости (Санкт-Петербург). 1895. № 114.
3. Сумароков А.А. Без грима. Записки старого актера. – Київ. 1961.
4. Хроника театра и искусства // Театр и искусство. – 1899. – № 11.
5. ШелаеваА. А. «Дивный голос твой, низкий и странный...» // Санкт-Петербургский университет. – 2004. – № 6. Режим доступа: http://www.spbumag.nw.ru/2004/06/19.shtml Дата обращения: 11.03.2018.
6. Шкафер В.П. Сорок лет на сцене русской оперы. Воспоминания. 1890-1930. – Л., 1936.

Шорлуян Татьяна Владиславовна,
заслуженная артистка ИР, член Вокального методического совета,
профессор кафедры сольного пения,
ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория имени С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия

О РОЛИ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

«Учиться надо не ради оценки», – внушают наставники своим воспитанникам. Однако устоявшуюся традицию выставлять баллы на экзаменах следует рассматривать не как механическую систему поощрений и наказаний, а как важную составляющую учебного процесса, направленного на развитие профессионального сознания ученика и формирование у него четких оценочных критериев. Они, в свою очередь, благотворно повлияют на его представления о собственных возможностях и перспективах, позволят молодому певцу оттачивать навыки самоконтроля, а в дальнейшем помогут ему проявить себя в педагогической сфере и, стало быть, в области вокальной диагностики.

Достижение объективности в оценках труда студента – одна из важнейших и трудноразрешимых задач обучения в классе сольного пения и в училище (колледже), и в консерватории. Отличия оценочных критериев в среднем и высшем звене неизбежно обусловлены педагогическими установками: в музыкальном училище в значительной мере выявляются природные свойства и выясняется творческий потенциал учащихся, тщательно прослеживаются их первые шаги на пути к профессии, бережно поддерживается и поощряется педагогами освоение начальных вокально-технических навыков; в консерватории во многом подытоживаются и приумножаются творческие успехи студентов, достигнутые в среднем звене, и во главу угла ставится результативность учебного процесса, делается акцент на единстве художественных и вокально-технических задач. Таким образом,

оценки, получаемые учащимися колледжа, имеют, в первую очередь, перспективное и стимулирующее значение, в консерваторский период проставляемым отметкам принадлежит в большей мере обобщающая, результативная роль.

В последнее время, как показывает учебная и конкурсная практика, обозначенная тема приобретает черты действительно серьёзной проблемы: некорректная оценочная деятельность может приводить к самым нежелательным последствиям. Она способствует размыванию профессиональных критериев и снижению функциональной роли и значимости оценки, ведет к формированию ложных ориентиров качества и закреплению методических ошибок, допускает неверную самооценку педагогов и студентов и может обусловить плачевный итог – профессиональную деградацию и непроизвольную дезориентацию студентов.

Известно, что оценочная деятельность, как одна из важнейших форм педагогической работы и образовательного процесса, является не только ценностной, но и мотивировочной составляющей для творческих достижений студента и его педагога. Корректная оценка навыков и умений содержит в себе важнейшую психологическую доминанту. Кроме того, каждый экзамен и коллективное обсуждение его результатов являются своего рода педагогическим семинаром, где львиная доля всех споров, разногласий, сравнений и противопоставлений находится, как правило, в плоскости методов преподавания, а некорректная оценка – это своего рода игнорирование достижений педагогов и студентов и «удар» по основам методики. Главная задача заключается в том, чтобы субъективное мнение каждого из педагогов было обобщено и заключено в едином результате – объективной оценке экзаменуемого студента.

Безусловно, объективность оценки по отношению к художественному творчеству вообще является категорией условной. Тем не менее, существуют методические установки, обеспечивающие наибольшую адекватность в оценочной работе. И тут на первое место выступает *комплексный подход*. Он

позволяет ставить на весы не только природные свойства студента – красоту тембра, силу и плотность звучания, спонтанную музыкальность и врожденный артистизм, но еще и техническую оснащенность, чувство стиля, художественный вкус, сценическую и общую культуру, владение музыкальной формой и внутренней драматургией исполняемого сочинения. Кроме того, комплексный подход не оставляет без внимания и личностные свойства начинающего певца: волю, творческую самодисциплину, умение владеть собой, преодолевая эстрадное волнение, в достаточно полном объеме демонстрировать во время исполнения приобретенные навыки и, абстрагируясь от внешних обстоятельств, подчиняться главной цели – передаче авторского замысла.

Большую роль в оценочной деятельности играет также *персонально-личностный подход.* Он позволяет прослеживать динамику творческого роста студента и, сосредоточившись целиком на его индивидуальности, предполагает не сравнение его достижений с успехами его товарищей, а сопоставление разных этапов его собственного развития и анализ происходящих изменений в профессиональном облике обучающегося.

Однако существуют факторы, обрекающие оценочную деятельность на неудачу. Так, если во главу угла ставится исключительная забота о внешних показателях коллектива и репутации каждого педагога, об адекватности оценок говорить не приходится. Заклятыми врагами объективности могут стать ангажированность и кулуарность в принятии решений. Результатом этих негативных проявлений нередко оказывается подмена оценочных критериев.

Для преодоления отрицательных влияний необходимо применять *безусловные критерии* оценки: соответствие исполняемой программы тому периоду обучения (курсу), на котором находится студент; соответствие его вокально-технических навыков тем требованиям, которые предъявляются на определённой стадии обучения; соответствие сценического поведения характеру и стилистике исполняемых произведений; степень выучки вокально-поэтического текста и уровень его художественного воплощения; качество

ансамбля с концертмейстером; вектор прогресса либо регресса в развитии студента на основе сравнения с его предыдущими выступлениями.

Однако в оценочной работе приходится учитывать и *критерии субъективные – условные:* физическое и психологическое состояние студента в момент выступления, а также степень сценического волнения экзаменующегося; различные уважительные причины, связанные либо с избыточной концертной нагрузкой, либо с недостаточным количеством занятий с педагогом или концертмейстером и пр.; желание педагога поддержать профессиональные достижения студента на данном этапе его развития; прежние заслуги студента.

Важную роль играет сама процедура объявления оценок. Высшая судейская роль поправу принадлежит руководителю кафедры. Суммируя все замечания и пожелания педагогов, заведующий кафедрой должен сделать краткий аргументированный комментарий выступления каждого студента. Важно, чтобы этот процесс проходил в открытой форме – в присутствии всех экзаменаторов и экзаменуемых. Немалая ответственность ложится и на каждого педагога в отдельности. Уже после экзамена, в классе, вынося собственный вердикт, в процессе «разбора полетов», ему необходимо проявить доброжелательность и деликатность, по возможности умерить и восторг и негодование, развивая в своих студентах навыки самоанализа и самокритики, воспитывая в них «стрессоустойчивость» и требовательность к себе, сохраняя за каждым «право на ошибку» и последующий рост.

Но главной проблемой является приоритетная замена безусловных оценочных критериев условными, поэтому все профессиональные требования и условия выставления тех или иных баллов должны быть чётко обозначены и утверждены документально на кафедре.

Среди самых негативных последствий неправильно организованной оценочной работы необходимо выделить несколько. Прежде всего, это – размывание ценностных параметров. Каждый раз, сталкиваясь с несправедливыми решениями комиссии, сопоставив своё удачное исполнение

программы с неудачным исполнением других, при равной оценке (в лучшем случае), молодые люди всё больше теряют способность обозначить для себя профессиональные ориентиры, присущие своей специальности, что нередко ведет к снижению самооценки и неверию в собственные творческие силы. Нужны ли доказательства того, что это может помешать продуктивности учебной работы и в дальнейшем повлиять на творческие перспективы молодого певца? Чем моложе и неопытнее ученик, тем губительнее для негопоследствия такой необъективности – в среднем звене обучения это может проявиться в утрате интереса к профессии и даже в нежелании продолжать учебу.

Окончив вуз, выпускники, как правило, пытаются попасть на вступительные прослушивания в музыкальные театры и в концертные организации. Именно там они получают реальную оценку как специалисты. К сожалению, завышенные «отметки», полученные в вузе, порой абсолютно не соответствуют объективному мнению художественного совета в театре или филармонии. Подобная ситуация, уже по окончании учебы, может быть тоже сопряжена с невольным самообольщением и последующим разочарованием, а в целом – с профессиональной дезориентацией. Очевидно, что выставление оценок не может превращаться в формальную процедуру и должно становиться итогом ответственной коллегиальной работы, укрепляющей профессиональный статус кафедры как учебно-аналитического центра и методического совета. На основе сказанного формируется вывод о целесообразности совершенствования форм оценочной деятельности педагогов, способствующей сохранению и росту творческого потенциала новых поколений певцов, и совершенствованию вокальной культуры в целом.

Секция 2. Начальное и среднее профессиональное музыкальное образование: Современное состояние и перспективы развития

Беккерман Павел Борисович,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социально-культурной деятельности.
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Необходимым условием эффективности поиска и поддержки талантов является наличие педагогов-мастеров, обладающих высоким уровнем профессиональной культуры. Профессиональная культура преподавателя довольно продолжительное время рассматривалась в традиционной ретроспективе. В понятие «профессиональная культура» включались ценности, образовательный уровень и идеология, носителем которых является учитель. Современные исследователи считают, что по своей сущности профессионально-педагогическая культура – это универсальная характеристика педагогической реальности, проявляющаяся в разных формах существования, и представляет собой интериоризированную общую культуру и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности [5, 30].

Современное определение должно учитывать специфику изменившейся социокультурной ситуации. В настоящее время мир выглядит по-другому: он динамичен, требует невероятной гибкости, подкованности и открытости к инновациям, а также вынуждает педагога искоренять в себе догматизм. Это касается, в первую очередь, сферы дополнительного художественного

образования. Профессиональная культура педагогов дополнительного образования во многом определяется спецификой этого направления.

Что является не теоретически, а фактически отличительной особенностью дополнительного образования? Ответ прост: его неформальность [3]. Конечно, работа с программой дополнительного образования укажет педагогу-теоретику на обратное – то есть вполне формальную системообразующую методику. Хотя педагог-практик отлично понимает, что в основе эффективности данного учебного процесса лежит именно уход от сложных и зачастую непонятных программных коллизий. Поэтому профессиональная культура педагогов дополнительного образования и заключается отчастив создании неформальной среды побочного учебного процесса.

Слово «побочный» – ключевое в данном контексте, потому понимание побочности дополнительного образования служит одним из важнейших индикаторов наличия высокого уровня профессиональной культуры у педагога. Стоит отметить, что и основной учебный процесс заслуживает переоценки и инновационного рассмотрения сквозь призму практического и неформального подхода к работе с учащимися. Но всё же в дополнительном образовании особенно остро ощущается необходимость прогрессивного, отвечающего современным требованиям к образованию подхода к учебному процессу в силу его необязательности.

Именно отсутствие принуждения заставляет педагога искать новые пути и способы воздействия на подопечных, использовать весь свой профессиональный и жизненный опыт, с целью привлечения учащегося к побочному процессу, то есть при помощи методик, отличных от обязательного сектора. Потому интересно, может ли блок дополнительного образования (БДО) стать полноценным субъектом основного учебного процесса? При каких условиях, и в каком случае возможно своеобразное перерождение БДО из вспомогательной структуры образовательного учреждения в равноправный субъект образовательной деятельности?

Такое положение вещей возможно, например, в случае возникновения повышенного интереса учащихся к дисциплинам дополнительного образования. Здесь выходят на первый план следующие факторы: эффективная методика, личность преподавателя и наличие позитивной воспитательной среды. В случае со студией эстрадного вокала характер творческой дисциплины накладывает свой отпечаток на уровень эмоциональности творческой среды [7, 479]

Таким образом, позитивная воспитательная и эмоционально-комфортная среда БДО мотивирует и настраивает учащегося на успехи в основном учебном процессе, а побочно, как бы фрагментарно, развивает навыки и умения по дополнительным дисциплинам. Так, в особенности, для неблагополучных и мало усидчивых студентов, БДО становится тем самым базовым стержнем, значение которого не следует преуменьшать. То есть здесь следует говорить о продолжении влияния на студента или об отложенном педагогическом воздействии дополнительного образования на основной учебный процесс.

В разработанном нами методическом сопровождении, обеспечивающем профессионально-творческий рост обучающихся СПО, происходит реализация основных функций дополнительного художественного образования (схема 1), которые соединяются и дополняются функциями образовательной среды, что актуально для всех уровней как начального профессионального, так и среднего профессионального или высшего образования. Воспитательная функция дополнительного образования анализировалась нами [2], поэтому не будем останавливаться на аналогичной «воспитывающей» функции образовательной среды. Однако остановимся на организующей функции, которая имеет в своей основе цель предложить учащемуся разнообразный материал для его активного участия в разных видах деятельности и выбора того вида деятельности, который будет отвечать его интересам, потребностям или формировать эти интересы своим содержанием и видом [7, 482].

Схема 1. Основные функции дополнительного художественного образования и учебно-методическое сопровождение для обеспечения профессионально-творческого роста учащейся молодежи.

В нашем случае, реализованная функция образовательной среды уже привела молодых людей в студию эстрадного вокала, но на выборе интересного творческого занятия не заканчивается влияние образовательной среды, а лишь усиливается, дополняя и повышая эффективность достижения целей дополнительного художественного образования, обозначенных в схеме 1. Реализация функций образовательной среды особенно актуальна в наши дни, когда «современное образование активно де-гуманизируется, а молодежью легче воспринимаются создания массовой культуры, не требующие глубокой работы сознания » [6,9].

Следовательно, высокий уровень профессиональной культуры педагога требует от него умения учитывать все выше названные современные реалии, процессы и тенденции, создавая в системе дополнительного художественного образования оптимальные условия, среду и комфортную неформальную атмосферу занятий для обеспечения профессионально-творческого роста обучающихся СПО. Безусловно, решить все проблемы, быстро и эффективно, не представляется возможным в кратчайшие сроки, но необходимо искать пути для их решения именно через взаимодействие, взаимодополнение и взаимосвязь всех факторов, а также через ассоциацию педагогов области «Искусство» всех уровней, что будет способствовать повышению качества как дополнительного, так и базового образования[1].

Список литературы

1. Алексеева Л.Л., Олесина Е.П. Ассоциация педагогов искусства как фактор повышения качества образования [Электронный ресурс] / Л.Л. Алексеева, Е.П. Олесина // Педагогика искусства. – 2016. – № 3. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/alekseeva_olesina_18-26_0.pdf.
2. Беккерман П.Б. Основные функции дополнительного художественного образования на примере работы студии эстрадного вокала [Текст] / П. Б. Беккерман // Актуальные вопросы образования в сфере культуры и искусства: III Межвузовская научно-практическая конференция студентов и аспирантов: сборник докладов. – М.: МГАХ. – 2012. – С. 81–86.
3. БеккерманП.Б. Психолого-педагогические особенности дополнительного художественного образования в технических колледжах [Текст] / П. Б. Беккерман // Инициативы XXI века: научный и общественно-просветительский журнал. – 2014. – № 1. – С. 24–25.
4. Кабкова Е.П. Самопрезентация педагога искусства в контексте компетентностного подхода / Е. П. Кабкова // Гуманитарное пространство. – 2014. – Т. 3. – № 1. – С. 35-41.

5. Сластенин В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
6. Стукалова О.В. Сущность функции искусства с позиций современного гуманитарного знания и актуальных проблем образования [Текст] / О.В. Стукалова //Педагогика искусства. – 2011. – № 1. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/stukalova_07_03_2011.pdf
7. Шенцова О.М. Творческая образовательная среда как платформа личностного роста студента//Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ. – 2016. – Т. 2. – С. 477-483.

Букша Ольга Владимировна,
преподаватель ПЦК «Фортепиано».
ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. Таганрог, Россия

РОЛЬ АНСАМБЛЕВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В РАЗВИТИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ

О пользе ансамблевого исполнительства говорят все специалисты, однако, справедливости ради, стоит заметить, что не все педагоги, ведущие специальное фортепиано, готовы «пожертвовать» своим учеником для серьезной работы в классе ансамблевой подготовки в «ущерб» специальности. Обучая студентов фортепианного отделения музыкального колледжа по всем исполнительским дисциплинам, автор этих строк выявила закономерность, – как только ученики начинают активно заниматься в классе камерного и фортепианного ансамблей, а также концертмейстерской подготовкой, развитие набирает обороты, становится более гармоничным, процесс исполнительства осознанным, результативным. На мой взгляд, только таким путем можно вырастить настоящего профессионала – пианиста, музыканта, творческую

личность. Рассмотрим в общих чертах основные аспекты, которые в своем сочетании способны развить индивидуальность вообще и индивидуальные исполнительские качества любого, подчеркиваю, ученика в классе ансамблевой подготовки.

Как известно, неоспоримыми определяющим фактором для исполнителя является развитие музыкального слуха. Ансамблевая фразировка и совместный процесс интонирования позволяют развить мелодический и, в особенности, полифонический слух. Исполняя сопроводительную партию в ансамбле или аккомпанируя солисту, пианист должен хорошо слышать мелодическую фразу и осознанно выстраивать линию гармонии. Если же речь идет о равноценных партиях, имеющих фактуру многоголосного контрапунктического склада либо единое унисонное или аккордовое движение, интонационный процесс должен быть максимально синхронизирован и охватывать все голоса партитуры, разделенной между исполнителями. Этот навык, а именно умение слышать все звучащие линии, является базовым также и для пианиста-солиста, поэтому, развивая его в ансамблевом исполнительстве, ученик способен лучше услышать и воспроизвести фортепианную фактуру сольного сочинения.

При игре в ансамбле, особенно камерном, в котором принимают участие разные инструменты, особо активно развивается темброво-динамический слух. Реакция на объем звука необходима при создании баланса между партиями. Пианист, как и любой другой участник ансамбля, должен регулировать динамику, выходя на первый план в звучании или «отодвигаясь» вглубь. Немаловажным фактором в этом случае является умение грамотно пользоваться педалями, с помощью которых, как известно, можно усилить или ослабить массу звука.

Мастерство в применении педали потребуется и для работы с тембрами. Играя с разными инструменталистами, пианист должен соразмерять звучание своего инструмента с силой звука, регистром и тембром инструмента партнера.

О развитии гармонического слуха в ансамблевом исполнительстве излишне даже напоминать, поскольку фортепиано, как наиболее фактурный

инструмент, в большинстве случаев выполняет функцию гармонической основы и дает импульс для выстраивания звучащих вертикалей.

Особого внимания заслуживает формирование акустического слуха. Сколь бы темпераментно ни взывал педагог: «Слушай себя со стороны!», – ученик подчас не в состоянии отвлечься от созерцания своих рук на клавиатуре. В ансамблевом исполнительстве акустический фактор играет громадную роль. Исполнитель должен слышать полное ансамблевое звучание, для чего необходимо активизировать слуховой контроль до такой степени, чтобы попытаться найти определенную акустическую точку, особенно в большом зале, в которой его собственная партия и партии других солистов ансамбля могли бы максимально гармонично слиться, образуя единый звуковой поток, заполняющий все пространство помещения.

Одно из важнейших условий исполнительского процесса – ощущение времени, поскольку любое музыкальное произведение имеет временные рамки, метроритмические и темповые особенности. Игра в ансамбле наиболее результативно способствует воспитанию чувства ритма у исполнителей. Если солисту подчас, особенно в стрессовой сценической ситуации, трудно объективно воспринимать скорость движения, то в ансамбле без выработки так называемого коллективного ритма исполнение вообще невозможно. По словам С. М. Майкапара, «… коллективный ритм отличается особой определенностью и устойчивостью, укрепляющими и обогащающими общее ритмическое чувство индивидуальных участников ансамбля».

Как известно, восприятие времени происходит благодаря пульсации, в которой единицей измерения могут служить любые длительности в их предполагаемом равномерном чередовании. Выполнение ритмического рисунка требует складывания или деления подобных длительностей. Простое с умозрительной точки зрения действие на практике вызывает много затруднений. То передержал ученик ноту, то не дослушал… В ансамбле исполнитель поставлен в такие условия, что ни то, ни другое невозможно априори, в противном случае произойдет общий сбой или остановка.

Особое направление в развитии исполнителя – его техническое оснащение. Техника в широком смысле слова невозможна без стремления к оформлению звука. Объем и сила звука, его границы, протяженность звуковой волны, акустическая направленность – все это определяет физические действия исполнителя. Для качественного звукового оформления точность в движениях важна при выполнении штрихов, особенно когда они совпадают с партией партнера. Одновременное начало и снятие звука, стройность вертикали, ансамблевая артикуляция, динамическое равновесие звучания – все это требует хорошего развития игрового аппарата. Продиктованные слуховыми потребностями подобные двигательные навыки делают исполнение более выразительным, управляемым и понятным. Развитие двигательной точности является целью многочасовых тренировок пианиста-солиста, однако быстрее и лучше она формируется в ансамблевой игре.

Для формирования разнообразнейших приемов исполнения ансамблевая литература может предоставить целое море возможностей. Произведения разных стилей, жанров, с различной музыкальной формой, типами фактуры и видами техники требуют разносторонней технической подготовки исполнителя и смогут обогатить его исполнительские приемы с помощью конкретного художественного материала.

Любой педагог знает, насколько важно научить ребенка быстро ориентироваться в нотах. Для этого чаще всего используют такую форму исполнения, как чтение с листа. При чтении с листа в ансамбле именно присутствие партнера мобилизует и заставляет держаться во временных рамках, упрощая текст, вычленяя главное, следя глазами за всей партитурой и, во избежание остановок, мысленно «забегая вперед».

Затрагивая вопросы ориентации в тексте, мы плавно подошли к проблемам формирования музыкального мышления и тренировки памяти, которые эффективно разрешаются в ансамблевом исполнительстве.

Существует целая классификация различных видов памяти, но более всего процесс запоминания зависит от процесса понимания. Механическое

заучивание среди малоспособных учеников встречается очень часто, особенно, как показывает практика, при исполнении барочной музыки, например, фуги. В ансамбле такая игра не просто не приемлема, – невозможна. Чтобы тебя понял партнер, ты сам, как минимум, должен понять смысл, оформить и попытаться донести до других свою музыкальную речь. Стало быть, в процессе работы музыканта на всех её этапах важнейшую роль играет аналитический подход, умение логически мыслить, синтезировать задачи.

Для ансамблиста важно воспринять структуру музыкальной ткани, проанализировать её строение по вертикали и горизонтали. Зачастую солист затрудняется в возможности дифференцировать звучание многослойной фактуры. Участник ансамбля, имея уже такую дифференциацию в виде разделения на партии, обязан довести эту работу до логического завершения. Изучив партию другого или других инструментов, участвующихв исполнении ансамблевого произведения, и оформив звуковые пласты в собственной партии,пианист должен собрать все в единое целое. То есть, процесс продвижения от частного к общему, считающийся необходимым условием в любом виде работы, имеет наиболее директивное значение в ансамблевом исполнительстве. В сольном же, увы, не всегда.

Структурирование материала протекает не только по вертикали, но и по горизонтали, т. е. в пределах каждой партии. Разделение линии на интонации и последующее их объединение в более крупные цельные построения являются основополагающими в процессе формирования музыкального высказывания. В ансамблевом исполнении этот процесс становится необходимым условием создания собственно ансамбля, то есть взаимодействия партий, музыкального диалога исполнителей.

Осознание и передача смысла интонаций, определение способов развития музыкального материалабудят у участников коллективного исполнительства творческую мысль, направляют её в единое русло, ускоряют процессы освоения и запоминания исходного текста, позволяют осмысленно оперировать указанной нюансировкой, дополнять её своими идеями иискать варианты

интерпретации. Такая работа ближе всего подводит исполнителей к сути их творческой деятельности, а именно к музыкально-сценическому действию, музыкальному театру, в котором есть и собственные действующие лица, они же партии, и режиссеры, функцию которых выполняют музыканты.

В музыкальном коллективе и режиссура коллективная, требующая совместного обдумывания содержания и драматургии произведения, его динамического плана, принципа распределения «ролей» в ансамблевом диалоге. Создание музыкальной формы должно базироваться на выявлении всех деталей музыкальной ткани, а также на осознанном воплощении психологического и эмоционально-энергетического контекста сочинения. Такая аналитическая и творческая работа, активно воспроизводимая в условиях ансамблевого исполнительства, является необходимым условием воспитания музыканта-профессионала.

Роль ансамблевого исполнительства в развитии индивидуальных исполнительских качеств переоценить трудно, так же, как невозможно недооценить роль ансамблевой музыки в развитии культурной общественной среды. Можно с уверенностью сказать, что коллективные формы музицирования играют значимую социальную роль, способствуют развитию нравственных качеств личности, таких как внимание к собеседнику, уважение его мнения, сочувствие его переживаниям.

Список литературы

1. Готлиб А. Основы ансамблевой техники. – М., 1971.
2. Коган Г. Работа пианиста. – М., 1979.
3. Майкапар С. Ансамблевое и коллективное исполнительство как фактор, содействующий развитию и обогащению индивидуального исполнительского творчества. / В сб.: Музыкальное исполнительство и педагогика. Из неизданных трудов. – Челябинск, 2006.
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., 1982.
5. Тимакин Е. Воспитание пианиста. – М., 1989.

Вашкевич Наталья Николаевна,
магистрант.
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЧТЕНИЯ С ЛИСТА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

В обучении учащихся на фортепиано значение навыка чтения с листа переоценить трудно. Умение читать с листа незнакомый нотный текст позволяет юному исполнителю не только расширить свой репертуар, но и познакомиться с музыкой разных композиторов, многообразием музыкальных стилей и жанров. По этой причине навык чтения с листа понимается как один из важнейших исполнительских навыков музыканта, требующий пристального внимания и проработки со стороны методики теории и практики.

Учителю необходимо познакомить начинающего пианиста с методами чтения с листа. Так, например, для того чтобы процесс чтения с листа протекал правильно, нужно мысленно опережать нотный текст вперед. М. Н. Баринова образно охарактеризовала процесс чтения с листа как «разведку глазами» [цит. по: 2, 148]. Процесс происходит так: читающий просматривает взглядом определенный отрезок текста; видя ноты, он соединяет их в одну звуковую картину; затем воплощает детали этой картины в общее движение. Нажимает те или иные клавиши на фортепиано в соответствии с нотным текстом. Об участии внутреннего слуха в процессе чтения с листа пишет Б. М. Теплов: «У лиц с развитым внутренним слухом, имеет место “слышанье глазами”. Нотный текст начинает переживаться слуховым образом» [2, 149].

Любопытный факт: современники Ф. Листа утверждали, что пианист пробегал нотный текст на восемь тактов вперед. Иное можно наблюдать у плохо читающих музыкантов. Расстояние сужается до нуля, от видимых до играемых нот. Узкое зрительное ощущение у учащихся воспроизводится механическим нажатием нужных клавиш инструмента.

Существует и другое положение теории и практики чтения с листа: неотрывный взгляд играющего от нотного текста. Только так может быть достигнуто плавное, непрерывное движение музыки. Не отрывая взгляда от нотного текста, музыкант играет, не глядя на руки. Это умение очень важно для чтения с листа. Если учащийся не умеет на ощупь ориентироваться на клавиатуре, то отыскивая пальцами комбинации и сочетания звуков, он вынужден ежесекундно смотреть на руки и клавиши. Когда читающий отрывается от нотного текста, то он легко теряет фрагмент текста, который читает, теряет зрительно-слуховой контроль над произведением. Не каждый учащийся способен непрерывно пользоваться «слепым» методом. Но этому несомненно стоит учиться.

Следующее положение, которое способствует улучшению чтению с листа, формируется следующим образом. Необходимо учиться ориентироваться по графическим абрисам, по контурным очертаниям нотных структур. Охватывая с первого взгляда мелодический рисунок, направление движения, узнавая в тексте аккорды по их характерному внешнему виду, опытный чтец не испытывает необходимости в расшифровке каждого звука в тексте. Узнав нижний звук аккордовой вертикали, он разгадает остальные звуки по относительному расстоянию между ними. В результате будет высокая скорость и необходимое качество в чтении с листа.

Практика работы в классе по фортепиано выявляет важную закономерность: если учащийся будет видеть и определять в новом нотном тексте типовые формулы фортепианной фактуры (гаммы, арпеджио и т.д.), то это упростит его задачу. Умение увидеть в незнакомом знакомое – важный навык, благодаря которому разгружается внимание учащегося. Чтец читает «сквозь ноты», легко выходит из аппликатурных трудностей, используя привычные, освоенные в процессе технических упражнений последовательности пальцев.

Таковы основные положения, которые способны улучшить чтение с листа.

Рассмотрим советы и рекомендации из практики опытных профессионалов чтения с листа. К ним относятся С. В. Рахманинов, Ф. М. Блюменфельд, А. Б. Гольденвейзер. В частности, Р. Шуман советовал музыкантам следующее: «Если тебе предлагают сыграть с листа незнакомое произведение, то сначала пробеги его глазами» [цит. по:2, 151]. Л. Н. Оборин ссылался на собственную практику: «…Если я посмотрю текст, то потом мне легче воспроизводить его на фортепиано, легче читать ноты…» [цит. по:2, 152]. Такая же позиция и у Я. И. Зака. Когда он брался за новый текст, то разбирался только с текстом, без инструмента. Обобщим эти ценные рекомендации.

1. Читая новое произведение учащемуся нет необходимости воспроизводить на клавиатуре каждый знак нотного текста. Текстовые сокращения подлежат гармоническим звукообразованиям, а мелодические рисунки, как и басы, требуют осторожного отношения.

2. Усилия учащегося должны быть направлены на опознание нотного текста и воспроизведения музыкальной мысли.

3. Прежде чем читать с листа, нужно ознакомиться с ней мысленным прочтением. Проиграть ее в уме.

Мысленный просмотр незнакомого текста освобождает учащегося на время от реальных игровых действий, дает возможность сконцентрироваться на музыке. Вслед за мысленным обзором произведения, оно читается намного точнее и легче. В результате уменьшаются ошибки и игровые погрешности. Исполнение музыкального произведения становится свободным и уверенным.

Список литературы

1. Брянская. Ф.Д. Формирование и развитие навыка игры с листа в первые годы обучения пианиста / Ф.Д. Брянская. – М.: ООО Издательский дом «Классика-XXI», 2015. – 68с.
2. Цыпин. Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

Воронина Ирина Валериановна,
преподаватель.
ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. Таганрог, Россия

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «АЛЬТЕРАЦИЯ. ХРОМАТИЗМ» В МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ БЛОКЕ ДИСЦИПЛИН СО СТУДЕНТАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФОРТЕПИАНО»

В процессе исполнительской и концертной деятельности обучающиеся специальности «Фортепиано» приобретают достаточно большой слуховойопыт. В процессе разучивания музыкальных произведений или их прослушивания ученики задают вопросы: «Как назвать понравившийся аккорд? Как обозначается данный гармонический оборот?» Не вдаваясь в подробности, преподаватель может и должен доступно разъяснить эти явления, практическое освоение которых происходит значительно позже на уроках «Элементарной теории музыки», «Сольфеджио» и «Гармонии».

Осознание понятия «хроматизм» связано с немалыми усилиями, как со стороны преподавателя, таки со стороны студентов, несмотря на широкое его применение в художественной литературе. Существует ряд причин, объясняющих сложности его изучения. С одной стороны, объективная причина заключается в том, что эта тема почти не затрагивается в программе ДМШ, а в колледже в курсе «Элементарной теории музыки» освещается в течение трёх-четырёх уроков. Однако можно возразить – на протяжении длительного времени (II – IV курсы) обучающиеся во всех подробностях усваивают теоретический материал и выполняют многочисленные упражнения по данному разделу. Другая причина кроется в том, что это обширный и многоуровневый раздел, который подразумевает постепенное, скрупулёзное и систематическое его освоение.

В учебном процессе раздел «Альтерация. Хроматизм» дробится на составляющие части – внутритональный хроматизм и модулирующий хроматизм. Уясним, в чём заключается разница этих понятий? Хроматизм (от

греч. chroma – краска, цвет) в широком понимании означает изменение диатонических ступеней лада на полутон при помощи случайных знаков альтерации. Альтерация – это узкое понимание хроматизма, связанное с изменением неустойчивых ступеней лада на полутон с целью обострения тяготения вустойчивые. Обучающиеся запоминают правила, выполняют построение альтерированных и хроматических гамм на I курсе, а на II курсе на уроках дисциплины Сольфеджио возникают новые сложности на уровне интонационного освоения, слухового восприятия и воспроизведения в той или иной форме.

Большим подспорьем в обучении является прослушивание музыкальных образцов, а современные технологии предоставляют возможность быстрого доступа к произведениям ввиде нотного текста и звукового воспроизведения. Мультимедийные устройства применяются в современном учебном процессе, стимулируя обучающихся к познавательной деятельности. Целесообразно прослушивать музыкальные произведения целиком или фрагментарно на уроках музыкально-теоретического цикла. Это положительным образом скажется на пополнении слухового багажа обучающихся, а также поможет соединить теоретические понятия изучаемых элементов с художественным восприятием их в музыкальных композициях.

Немаловажное значениев освоении элементов музыкальной речи играет и живой эмоциональный отклик на прозвучавший фрагмент. Слух учеников должно ориентировать на выразительность конкретно изучаемого компонента и его место в системе выразительных средств. После прослушивания внимание учеников следует обратить на образное содержание произведения и уточнить комплекс средств музыкальной выразительности.

Анализ содержательной стороны произведения является необходимым этапом, объединяющим теоретические знания и художественное восприятие с осознанием их значения. При анализе пьесы или её фрагмента определяются тональность и форма, характерность мелодико-ритмического рисунка, гармонии, фактурного изложения. Отмечаются также черты, характерные для музыкально-исторической эпохи и индивидуальные особенности стиля композитора. Прослушивание, анализ и осмысление услышанного способствует

формированию навыков самостоятельного мышления студентов, необходимой для будущей творческой деятельности.

Важную роль на уроках музыкально-теоретического цикла занимает музицирование, развивающее навыки владения элементами музыкальной речи на клавиатуре. Самостоятельное и ансамблевое исполнение примеров из художественной литературы расширяет представления о музыкальных стилях, языке, формах. Пение мелодий с собственным сопровождением или одного из голосов партитуры с игрой остальных, аккомпанирование другим студентам активизирует слух и память.

Неисчерпаемое богатство оттенков лирики содержат песни и романсы западноевропейских и русских композиторов, исполнение которых включено в программу дисциплины «Сольфеджио». Например, песни Р. Шумана из цикла «Любовь поэта» «Цветов венок душистый», «Встречаю взор очей твоих». Обращение композитора к жанру песни-романса и современной поэзии было созвучно демократическим настроениям того времени.

Камерный жанр позволял отразить глубину психологических переживаний романтического героя. Вокальное творчество Р. Шумана подобно лаборатории исследователя, в которой автор занимался поиском новых красок, отражающих смысл поэтических слов. Поражают кажущаяся простота музыкальных элементов, совокупность которых свидетельствует о глубоком понимании и музыкальной отточенности образов.

В песне «Цветов венок душистый» мелодия гибко следует за текстом, а партия фортепиано содержит изобразительные приёмы (капающие слёзы) и договаривает потаённые мысли героя. Так, сопоставление двух мажорных тональностей сменяется отклонением в параллельный минор на словах «отдать я рад», что, впрочем, не возвратит любовь «малютки». Интонации вздоха, многочисленные паузы, поворот в тональность субдоминанты со скользящим тоном терции (S и s), завершение мелодии на II ступени, зависшей на фермате, свидетельствуют о безответной любви героя.

Надежда на взаимность, стремление к счастью и горькое разочарование нашли отражение в песне «Встречаю взор очей твоих». Смена противоположных эмоций воплотилась в смелых тональных сочетаниях, а

также соотношениях партии солиста и сопровождения. Партия фортепиано выполняет разные функции на протяжении формы, то образует дуэт с главным героем, дублируя вокальную партию, то досказывает восторженность чувств героя – «и счастья близок светлый путь» или раскрывает подтекст признания «Люблю тебя» отклонением в минорную тональность II ступени. Аккорд умVII_{43} подчёркнут гармонической фигурацией и расширением темпа. Нестерпимую боль приносит признание любимой герою – щемяще звучит разрешение умVII_{43} в II_6 с задержанным тоном в двух голосах. А фраза «горько плачу я» подхватывается инструментом и неоднократно повторяется, акцентируя тон терции в тонике, свидетельствующий о незаживающей ране в сердце поэта.

Домашнее задание для обучающихся включает исполнение песни, а также выполнение нескольких аналитических пунктов. Таких как определение формы и кульминации, взаимодействие средств музыкальной выразительности для воплощения лирико-драматического образа, гармонический анализ и составление тонального плана миниатюры. Ряд музыкальных образцов могут быть исполнены на уроках сольфеджио и соответствовать прохождению тем в курсе Гармонии. Например, в ансамбле могут быть воспроизведены следующие пьесы, имеющие сходство с хоровой партитурой: П.Чайковский. «Детский альбом», №1; Р. Шуман. «Детские сцены», № 13; Ф.Мендельсон. «Песни без слов», №№4, 48. В процессе изучения учениками обязательно выполняется гармонический анализ, а первоначально, даётся задание на определение образного содержания и средств выразительности его создающих.

В задачу преподавателя входит отбор музыкальных примеров из художественных образцов, которые содержат изучаемые понятия. При изучении темы «Отклонения в тональности диатонического родства» многие обучающиеся испытывают затруднения с определением опорных тонов побочных тональностей и средств отклонения. Некоторые мелодии, предложенные для гармонизации, не содержат хроматических звуков, подсказывающих, в какую тональность осуществляется кратковременный переход. Целесообразно проанализировать начальное построение пьесы П.Чайковского «Сладкая грёза», в котором мелодия диатоническая, а в

сопровождающих голосах возникают хроматические звуки, образующие побочные субдоминанты и доминанты, не всегда получающие разрешение. Хроматические секвенции в совокупности с вопросительными интонациями в мелодии, тональностью Cdur, эллиптическими оборотами в рисуют трогательный образ мечтающего ребёнка. Студентам предлагается спеть линии нижнего и средних голосов, с ощущением минимального расстояния между полутонами.

Следует обратить внимание на начало Ноктюрна № 4 Ф. Шопена, содержащего отклонения в тональности субдоминантовой группы, наряду с диатонической мелодией, украшенной орнаментикой. Ученикам необходимо проанализировать голоса сопровождения, обнаружить модуляционный хроматизм и определить средства отклонения в побочные тональности. Приступая к решению задач по гармонии, студентам рекомендуется внимательно просмотреть данную мелодию, выявить побочные опоры, которые приходятся на сильные и относительно сильные доли такта, а затем подобрать соответствующие средства отклонения.

Целесообразно в качестве лучшего усвоения и запоминания секвенцировать мелодические фразы и гармонические обороты из художественного материала. Примеры мелодических секвенций: начальные фразы песен М. Глинки «Ах, ты, душечка, красна девица»; А. Гурилёва «Сарафанчик» (IV повышенная ступень минора); Р. Шумана «Лотос» и Э. Грига «Весенний цветок» (II повышенная ступень мажора). Примеры гармонических секвенций: Л. Бетховен. Соната №7, IIчасть (3-4 такты); М. Глинка. Вступление к Баркароле; П.Чайковский. Начальный оборот из вступления к опере «Евгений Онегин»;Э. Григ. Пьесы «Мелодия», «Элегия» (обороты с участием аккордов группы двойной доминанты) Ф. Шопен. Мазурка № 6, заключительная каденция начального периода (отклонение в тональность «неаполитанской»).

Параллельное изучение музыкальных элементов в теоретическом блоке дисциплин способствует лучшему пониманию и осознанию их выразительной роли в воплощении идейно-образного содержания сочинений. Необходимым и непременным условием успешного освоения учебной программы является прослушивание музыки на протяжениивсего учебного процесса в колледже.

Это положительным образом скажется на пополнении слухового багажа обучающихся, а также поможет соединить теоретические понятия изучаемых элементов с художественным восприятием их в музыкальных композициях. Целесообразно неоднократно возвращаться к ярким музыкальным примерам, выявляя новые детали в создании художественного целого.

Целенаправленная работа преподавателя и систематический труд студентов способствуют постепенному накоплению опыта и совершенствованию практических навыков будущих выпускников. Выполнение теоретического анализа музыкальных произведений в связи с исторической эпохой, жанром и индивидуальным стилем автора – залог успешного поиска вариантов интерпретации в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Актуальные проблемы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин. – Ростов-на-Дону, 1998.
2. Конен В. История зарубежной музыки. Вып.3. – Москва, Музыка,1965.
3. Старостина М. Преподавание гармонии в средних учебных заведениях. Музыковедение. – Москва.2008 (1).
4. Хомутова А. Компьютерные обучающие программы по сольфеджио. Музыкальная академия. – Москва.2016 (2).

Гагарин Андрей Андреевич,
преподаватель.
ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. Таганрог, Россия

О РЕШЕНИИ НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКИЙ КЛАСС» В МУЗЫКАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ

С введением в учебный план специальности «Инструменты народного оркестра» предмета «Концертмейстерский класс» возникла проблема методического обеспечения и репертуарного наполнения дисциплины. В основном, педагоги в своей работе ориентируются на репертуар работающих в

классе солистов-иллюстраторов. Мы привязаны к их возможностям, индивидуальным особенностям, возможностям конкретного инструмента и голоса. В классе, как правило, исполняется репертуар из разряда «кто во что горазд», а уровень сложности программ не всегда учитывается. Возникает репертуарная пестрота, которая также проявляется на конкурсах по концертмейстерскому мастерству. Бывает достаточно сложно оценить участников по каким-то единообразным критериям. В связи с этим назрела необходимость предпринять ряд шагов по выработке конкретной репертуарной политики, дифференцированию программ по уровню сложности, в частности, сделать то, что давно наработано в фортепианной педагогике.

Отдельной проблемой преподавания дисциплины «Концертмейстерский класс» на специализации «Инструменты народного оркестра» выступают вопросы переложения фортепианных (и других) аккомпанементов для баяна-аккордеона, домры и балалайки. Следует отметить, что в данном исследовании мы не затрагиваем вопросы наиболее часто используемого баянистами репертуара – аккомпанемента в вокальных произведениях фольклорного направления. Эта актуальная тема довольно обширна и глубока, она требует отдельного рассмотрения.

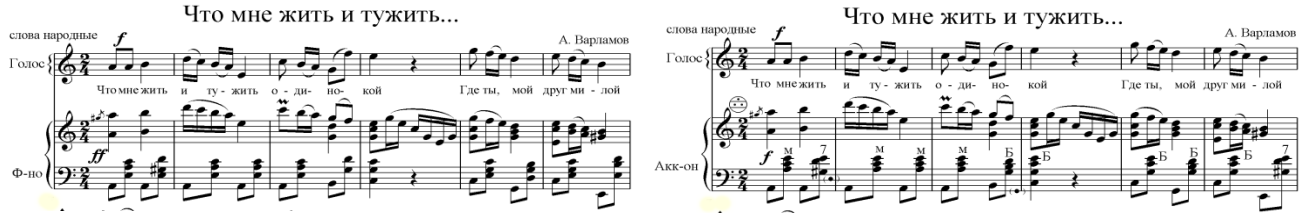
Попытаемся обозначить проблемные стороны в преподавании предмета «Концертмейстерский класс» и наметить некоторые способы их решения. В целом переложения репертуара по концертмейстерскому классу можно разделить на три блока:

1. Переложение аккомпанементов вокальных произведений.
2. Переложение аккомпанементов солистам-инструменталистам.
3. Переложение аккомпанементов для домры (балалайки), выполняющих концертмейстерскую функцию.

1. Переложение аккомпанементов вокальных произведений

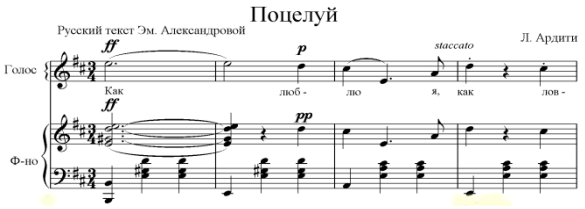
1.1. Переложение для баяна-аккордеона аккомпанементов вокальных произведений русских композиторов.

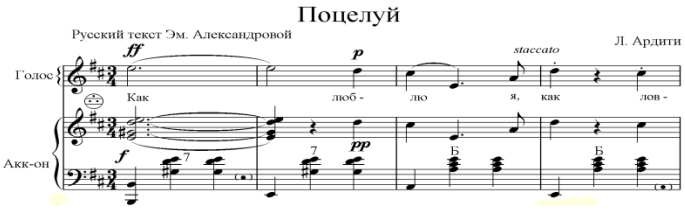
Вокальные произведения русских композиторов – сокровищница нашей музыкальной культуры. Это целый пласт музыки, как правило, мало использующийся баянистами-аккордеонистами и «народниками» в целом, хотя в учебных программах данное направление отражено. Формы и жанры этого музыкального направления весьма разнообразны: это городские и крестьянские песни, песенно-танцевальные миниатюры, цыганские романсы, куплетные, лирические песни. Привлекательной стороной этого репертуарного направления является то, что многие произведения очень хорошо «ложатся» на наши инструменты. Звучание аккомпанементов в рассматриваемых произведениях часто оказывается адекватным оригиналу, особенно при умелом сочетании в переложении левых мануалов инструмента: готового и готово-выборного. Зачастую звучание готового мануала дает плотность и объём. Преимущество готовых аккордов – в том, что они практически не искажают текст, так как используются в том же регистре и высотном расположении. Такой способ переложения может успешно применяться на разных этапах обучения и в концертной практике. Приведем в качестве примера романс А. Варламова «Что мне жить и тужить…»:



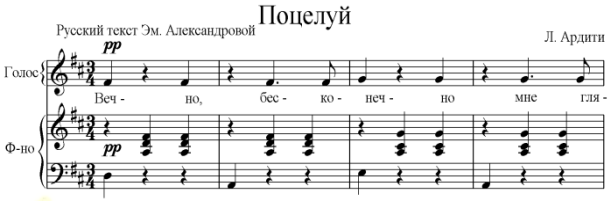
1.2. Переложение для баяна-аккордеона аккомпанементов вокальных произведений зарубежных композиторов.

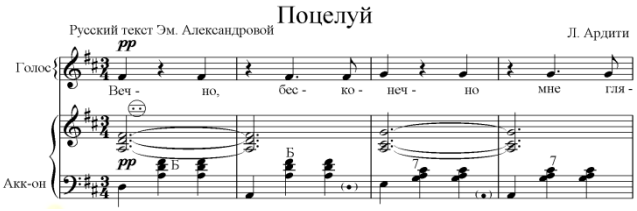
Аккомпанементы многих вокальных произведений зарубежных композиторов также очень хорошо «ложатся» на баян-аккордеон и вполне успешно могут быть использованы в педагогической работе. В качестве примера приведем знаменитое произведение Л. Ардити «Поцелуй»:





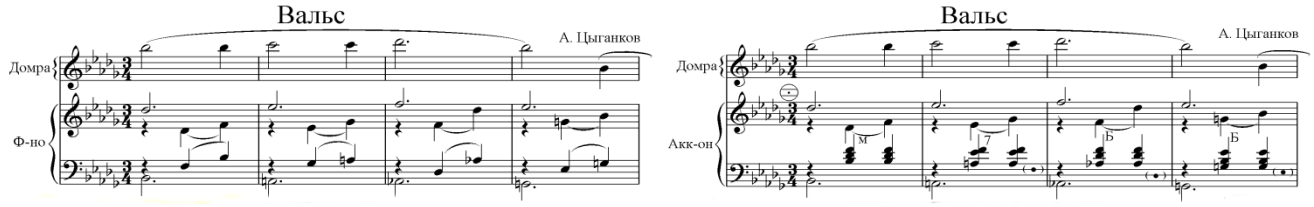
Концертмейстерская деятельность и работа над переложением сопровождения – процесс творческий, здесь вполне уместно и порой необходимо владеть элементарными навыками аранжировки и обработки музыкального материала. Это может быть досочинение педали, контрапункта, регистровка партии сопровождения и т.д. Очень важны чувства меры и вкуса, которые планомерно развиваются под руководством педагога. В нижеприведенном отрывке басо-аккордовый аккомпанемент на протяжении всего произведения звучит однообразно. Вполне уместно «оркестровать» партию сопровождения, местами добавив аккордовую педаль-фон:



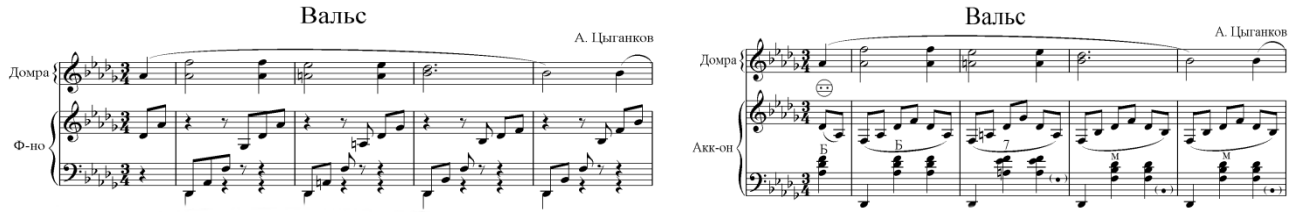


2. Переложение для баяна (аккордеона) аккомпанементов инструментальных произведений

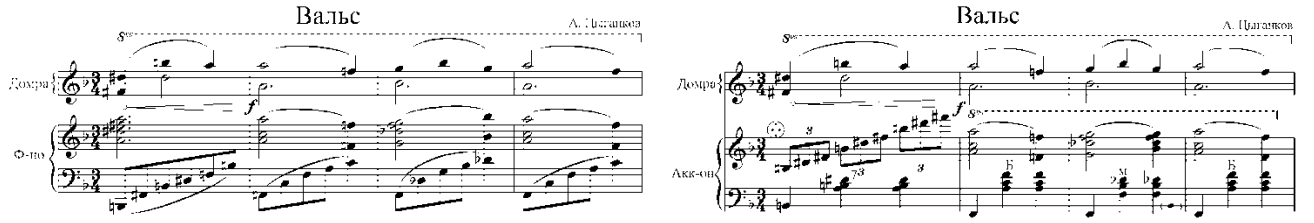
В данном разделе репертуар очень обширен: это произведения русской и зарубежной классики, современных композиторов для разнообразных инструментов, в том числе произведения для струнно-щипковых народных инструментов, фортепианное (или иное) сопровождение которых требует переложения для баяна или аккордеона. Попытаемся найти наиболее адекватные решения (с учетом возможностей баяна-аккордеона) на примере произведений А. Цыганкова «Вальс» и «Тустеп» из Сюиты «Старогородские мотивы»:



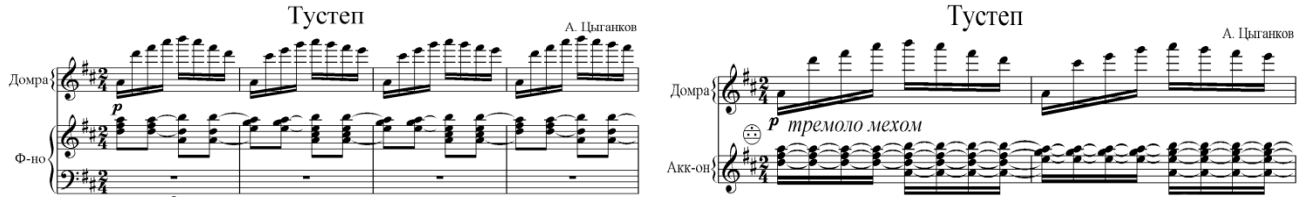
На наш взгляд, иногда можно пожертвовать «буквальным» воспроизведением текста, сохранив при этом движение восьмыми нотами в партии правой руки и добавив басо-аккордовую пульсацию в партии левой. Таким образом, характер не пострадает, лишь чуть изменится интервальное наполнение данного отрывка:



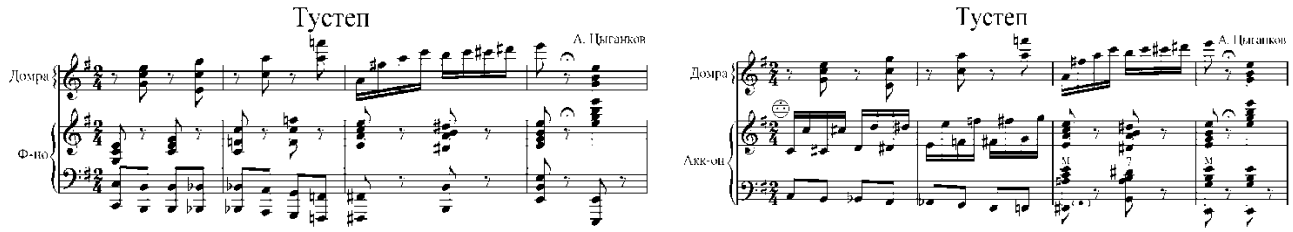
Подход к кульминации произведения – очень важный стратегический момент. Баян и аккордеон не обладают динамическими возможностями фортепиано, поэтому позволим себе несколько уплотнить фактуру, местами добавив триольный ритмический рисунок:



Очень органично в некоторых разделах звучат меховые приемы: тремоло либо рикошет:



В произведениях на фольклорной основе вполне уместно вносить изменения посредством варьирования текста, в данном случае шестнадцатыми:

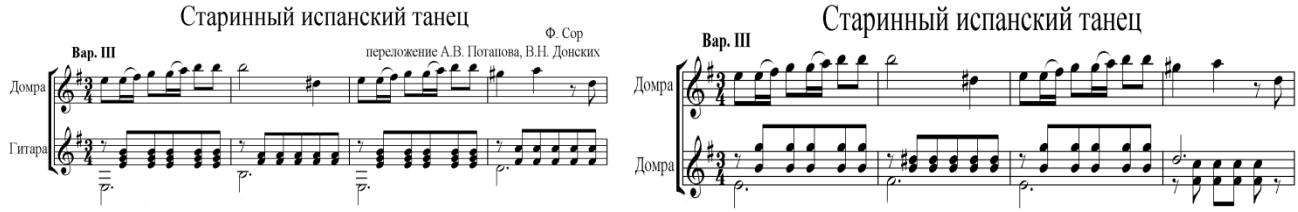


3. Переложение аккомпанементов для домры (балалайки), выполняющих концертмейстерскую функцию

В связи с введением в учебные программы дисциплины «Концертмейстерский класс» у домристов и балалаечников, остро встала проблема поиска соответствующего репертуара. Эти, по своей сути сольные, инструменты трудно осмыслить в качестве аккомпанирующих. Но, при определенном подходе, можно все же рискнуть и найти некоторый репертуар.

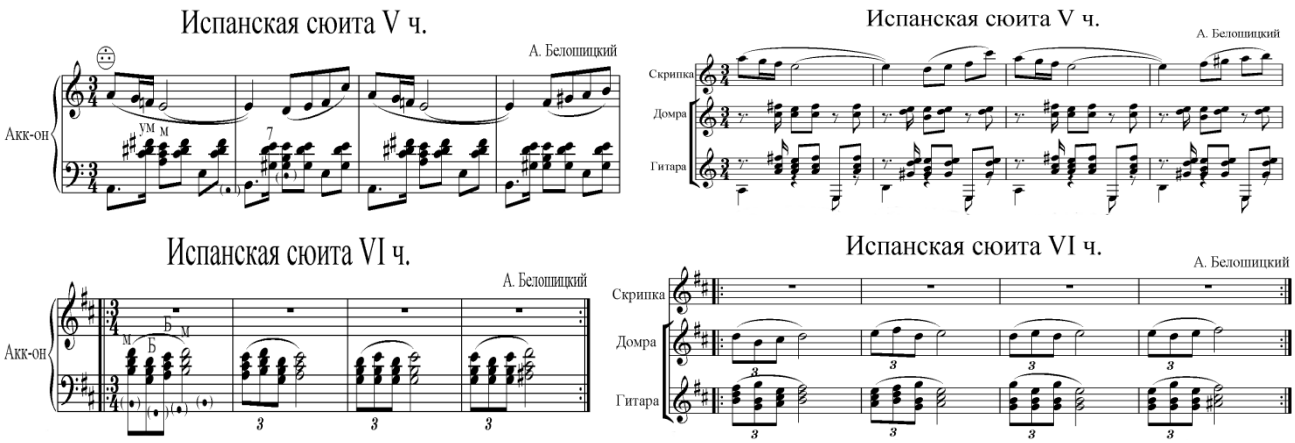
3.1. Пример: партия аккомпанирующей гитары, переработанная для домры solo.

Переработанная аккомпанирующая партия гитары для домры solo в «Старинном испанском танце» Ф. Сора для домры и гитары звучит вполне органично:



3.2. Пример: переложение (аранжировка) аккомпанемента для домры и гитары в ансамбле.

В качестве иллюстрации мы предлагаем V и VI части из баянного произведения – «Испанской сюиты» А. Белошицкого, переработанной нами для скрипки в сопровождении домры и гитары. Здесь очень уместно применение сочетания этих инструментов, они придают определенную окраску, некий «испанский» колорит. Удалось также сохранить расположение аккордов в аккомпанементе, близкое к оригиналу:



В заключение мы можем констатировать, что данное исследование – лишь попытка наметить некоторые проблемные направления в преподавании дисциплины «Концертмейстерский класс», в частности, касающиеся вопросов переложения и аранжировки. Данная тема далеко не исчерпана, необходимо ее дальнейшее осмысление и разработка. Это потребует большой, кропотливой работы, рождения и апробирования новых идей, находок, репертуарных открытий.

Список литературы

1. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс: учеб. пособие. – М., 2002.
2. Сахарова С. П. Воспитание концертмейстера. – Ростов-на-Дону, 2001.

Галкина Ирина Анатольевна,
преподаватель по классу флейты
МАУ ДО ДМШ №8, ***г. Пермь, Россия***

К ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ КЛАССИЧЕСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ В РЕПЕРТУАРЕ СТАРШИХ УЧАЩИХСЯ ДМШ ПО КЛАССУ ФЛЕЙТЫ

Вопросу качественного и разнообразного составления репертуара для ДМШ всегда уделялось немало внимания и преподавателями, и ведущими методистами в области музыкального искусства. Именно через грамотно подобранный репертуар необходимо приобщить ученика к миру музыкальной культуры, миру многообразному, яркому, многоликому и, порой,

парадоксальному. Формирование и привитие необходимых навыков у ребенка должно происходить на самых разных образцах и примерах мирового музыкального искусства, будь то шедевры классической, современной или народной музыки. Именно это позволит воспитать учащегося разностороннего, мыслящего, анализирующего, открытого к каким-либо новациям в мире музыки, и уж тем более, не боящегося их. Накопление опыта восприятия самых разнообразных музыкальных впечатлений, опыта исполнения музыки любого направления – одна из главных педагогических задач.

О требованиях, предъявляемых к написанию репертуарных планов, написано немало методической литературы. Как известно, одними из главных требований всегда являлись *художественная ценность* музыкальных произведений и, что также немаловажно, *доступность* для исполнительского уровня учащегося. Сбалансированность, пропорциональность в выборе репертуарной наполняемости, а также ориентация на индивидуальные качества обучающегося – неотъемлемые *критерии грамотности* преподавателя, показатель его профессиональной компетенции. Какую же музыку изучает учащийся современной музыкальной школы? В первую очередь, без сомнения, музыку, которую называют «классической». Именно на изучение классической музыки традиционно опираются преподаватели ДМШ. Но проблема включения в репертуар музыки авторов XX и XXI столетия по-прежнему остается достаточно острой, т. к. в образовании учащихся любой специальности, присутствуют крайне мало. Сегодня уже становится понятно, что тот педагогический материал, на примерах которого обучались предыдущие поколения, никак не может быть достаточен для воспитания и изучения в ДМШ. Невозможно говорить о полноценном музыкальном воспитании без включения в репертуар образцов современного музыкального искусства.

О проблеме более сбалансированного составления репертуара писали в свое время наши отечественные музыковеды и композиторы, в том числе

Д. Кабалевский, Б. Асафьев, Л. Баренбойм. Д. Кабалевский в известной статье «Прекрасное пробуждает доброе» (1973) поставил вопрос: «На каком материале надо воспитывать вкус и музыкальную культуру детей?» На свой вопрос он ответил сам: «Музыкальное воспитание должно строиться на органичном сочетании трех элементов: народной музыки, классической музыки и музыки современной» [2, 82]. Однако на практике эта проблема решается вовсе не так просто, и возникающие споры, чаще всего, «касаются третьего элемента – современного творчества» [там же]. Л. Баренбойм в статье «О музыкально-педагогическом репертуаре» акцентирует: «…все пишут и говорят о соблюдении разумного сочетания произведений композиторов-классиков и прогрессивных авторов XX века. Правда, заметим попутно, на практике это “разумное сочетание” понимается нередко весьма по-разному» [1, 248]. Психология преподавателей, избегающих включать в изучаемый репертуар музыку современных композиторов, ясна: «Они боятся, что новая музыка может “расшатать” основы классической музыкальной логики, которая должна быть воспитана в юных музыкантах, что она может “испортить” учащимся не только их музыкальный вкус, но даже руки и голоса…» [2, 81]. Л. Баренбойм делает вывод: «…не будучи в силах преодолеть инертность своего консервативного слуха <…>, педагоги эти не замечают или не хотят замечать той ничем другим не компенсируемой пользы, какую приносит ученику разучивание новой современной пьесы» [1, 254]. Слова эти также были сказаны более 40 лет назад. Но и сегодня грамотно составленный и сбалансированный репертуар по-прежнему остается актуальной проблемой. Сторонников всецело именно «классического», и только «классического» воспитания учащихся на сегодняшний день по-прежнему гораздо больше.

Известно, что понятие «классическая музыка» имеет несколько общепринятых значений. Во-первых, согласно музыкальной энциклопедии, слово «классический», «классика», как известно, происходит от латинского

«classicus», что в переводе означает «образцовый». В этом смысле понятие «классика» не ограничено какими-либо историческими рамками – к ней могут быть отнесены как произведения, созданные в далеком прошлом, так и современные сочинения» [5, 826]. Музыковед А. Ю. Кудряшов подчеркивает: «Классика – это искусство эталонного уровня, иначе говоря – классическое в значении художественно-образцового, канонизированного, вечно авторитетного…» [3, 162].

Во-вторых, под классической музыкой понимают и конкретно исторический период, применимый к творчеству венской классической школы, к творчеству Гайдна, Моцарта, Бетховена.

В-третьих, понятие «классическая музыка» часто трактуется в значении любой академической музыки: музыки старинной и эпохи классицизма, произведений композиторов-романтиков, и музыки начала XX века. В обучении учащихся детских музыкальных школ, как правило, используют слово «классическая, классический» именно в широком (третьем) значении этого слова. Музыка добаховского периода представлена в ДМШ немногочисленными образцами. Если говорить о репертуаре для флейты этого периода, то он практически отсутствует. В репертуаре учащихся старших классов, как правило, присутствуют композиторы эпохи Баха: Телеман, Вивальди, Корелли, Гендель, Марчелло. Достаточно представлена музыка венских классиков, композиторов-романтиков. Русскую музыку в репертуаре флейтистов представляют в основном русские композиторы XIX века. Много исполняют учащиеся старших классов Келлера, Поппа, Андерсена, авторов, специально писавших для флейты, чей язык привычен для нашего слуха, касается ли это гармонии, ритма, формы и т. д. Это почти всегда один и тот же привычный опыт.

Что означает понятие «современная музыка»? В обычном значении слова – это музыка нашего времени, та музыка, которая окружает нас сегодня. Если

говорить о исторически-временном отрезке – это музыка всего XX века, приблизительно с 1900 года по наши дни. В репертуаре ДМШ современная музыка представлена немногочисленными образцами. В то же время нельзя не заметить, что, несмотря на сложность языка, она вызывает интерес у подростков, она созвучна с их внутренним миром. Современный пласт музыки не может быть чужд детскому восприятию: он привлекает к себе яркими образами, новыми приемами игры, современными способами звукоизвлечения, новыми средствами выразительности. Освоение современных произведений происходит гораздо успешней, когда репертуар ученика подбирается в «параллельном сопоставлении прошлого и настоящего» [1, 320]. И чем раньше ребенок начнет осваивать новый для него язык, тем понятней он для него будет и тем естественней ребенок будет втягиваться в мир современной музыки.

В репертуаре для флейты старших классов ДМШ отечественная музыка XX века ограничивается, как правило, авторами советского периода: А. Хачатурян, Н. Раков, С. Прокофьев, Д. Шостакович. Присутствуют в малой степени произведения В. Гаврилина, Г. Свиридова. Для знакомства с музыкой XXI века можно порекомендовать произведения современных авторов: В. Фадеева, В. Коровицына, В. Гончаренко, Е. Магалиф. Процент музыки зарубежных современных композиторов совсем ничтожен, будь то рабочие программы по классу флейты или конкурсные выступления: произведения Ж. Ибера, П. Хиндемита, Э. Бозза; востребованы и пользуются популярностью у старших учащихся произведения британского флейтиста и композитора Яна Кларка с его новыми техниками игры на флейте.

Отметим и тот факт, что слух многих «противников» современной музыки, действительно, слишком консервативен, инертен и неподвижен, чем слух ребенка, свободный от каких-либо стереотипов, штампов, приверженности традициям и т.д. В манифесте «Четыре основных положения музыкального слушания» (1979) Хельмут Лахенман предлагает слушателю и исполнителю

основные критерии постижения музыкального материала, применимые к любому произведению современной музыки; манифест (переведенный в монографии Н. А. Петрусевой) во многом поможет преподавателям разобраться в особенностях музыкального языка современных произведений. Говоря о новом слышании и слушании, композитор подчеркивает: необходимо отказаться от тех традиционных взглядов на музыку, которые сложились десятилетиями; отойти от шаблонов восприятия музыки, предвзятости, т. к. они служат лишь препятствием к пониманию истинного смысла музыкальных произведений. Именно сложившиеся установки мешают воспринимать музыку в том виде, в каком она нам предлагается. Воспринимать музыку свободным слухом – значит отказаться от привычных нашему уху стандартных формул, будь то тонально-гармоническая система, классический тематизм или классическая форма вопреки тому, что «не только материал предварительно формован тонально, но в той же мере наше сознание и слуховое восприятие» [цит. по: 4, 203]. Х. Лахенман рассматривает четыре основных аспекта восприятия современной музыки: тональность, акустически-физические качества звука, структуру и ауру; в своих выводах обобщает многие проблемы, в равной степени существенные для исполнителей любых специальностей. Подводя итог, необходимо заметить, что классика и современность не противопоставляются друг другу, они взаимно обогащают друг друга, помогая учащимся постигать музыку в ее целостной картине всего музыкального искусства.

Список литературы

1. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – М.: Музыка, 1974. – 336с.
2. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия/сост О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207с.

3. Кудряшов А. Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII-XX вв.: Учебное пособие. – СПб.: Лань, 2006. – 432с.
4. Лахенман Х. Четыре основных положения музыкального слушания. Пер. с нем. Н. Петрусевой // Музыкальная композиция XX века: эстетика, структуры, методы анализа. В 2-х частях. Часть 2. – Пермь: 2016. –224 с.
5. Музыкальная энциклопедия /ред.Ю. Келдыш Ю. – М.: Музыка, 1974.

Дегтярева Раиса Борисовна,
преподаватель.
МБУ ДО Детская школа искусств Белокалитвинского района,
г. Белая Калитва, Ростовская область, Россия

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Я думаю о том, что уже вместе с азбукой ребёнок
должен знакомиться с основными звуками
гаммы также, как с основными красками спектра.
Это сделает его богаче, сильнее, разносторонее.
Потом, позже он поймёт, что сочетание красок даёт
ему ощущение колорита, а сочетание звуков –
чувство гармонии, мелодии. И пусть он в дальнейшем не станет
ни художником, ни музыкантом. Вы ведь не определяете будущую
профессию ребёнка, когда читаете ему стихи Пушкина!
Пусть дети умеют просто слушать музыку!
Поверьте, это откроет перед ними огромную
неведомую страну прекрасного, куда многие из них отправятся
На поиски счастья и радости не только для
Самих себя, но и для всех людей!»
Кара Караев.

Сегодня ни для кого не секрет, что вся система российского музыкального образования находится в кризисе. Для России, имеющей многовековые музыкальные традиции, это большая проблема. Проблема музыкального образования в России стала возникать с 90-х годов прошлого века. Так что же или кто же, виноват в этих проблемах?

Одной из глобальной проблемы и причин является научно-технический прогресс. Прогресс ускоряется так быстро, что становятся очевидными негативные процессы, являющиеся следствием прогресса. С позиции потребностей и интересов современного общества музыкальное образование сейчас, в его современном нынешнем состоянии стало терять свою значимость. Оно оказалось неспособным конкурировать с изучением компьютеров, иностранных языков, юридических и экономических дисциплин. Также оно отошло на второй план в распределении своего свободного времени современными обучающимися молодыми людьми, которые предпочитают другие интересы, например, интернет, компьютерные игры и прочие инновации.

Однако, процесс музыкального обучения обладает колоссальными возможностями для формирования профессиональных качеств личности, таких как мобильность, предприимчивость, инициативность, трудолюбие. Кроме того, человек, который даже в минимальной степени испытал радость творчества, тем самым расширяет свой жизненный опыт, а по своему психическому складу просто становится другим. Поэтому можно сказать, что сегодня от решения проблем в музыкальном образовании будет зависеть и общий рост профессионализма людей [1].

Детская музыкальная школа! Когда-то это звучало гордо. В общеобразовательной школе было особое отношение к тому ребёнку, который параллельно учился в музыкальной или художественной школе. И это не случайно, поскольку у того ребёнка, которого учат постигать азы высокого искусства, особыми темпами развивается интеллект, а эмоционально-образное восприятие окружающего мира отличается от сверстников. Уровень развития такого ребёнка значительно превосходит уровень развития ровесников. Сейчас общеобразовательные школы должны работать по стандартам второго поколения, одна из задач которого вырастить, воспитать высоко духовную эстетически развитую личность, всячески поддерживать интересы ребёнка.

С чем же мы сталкиваемся в жизни, на практике? Если классный руководитель или учитель-предметник узнаёт, что ребёнку нужно в музыкальную школу (на концерт или на урок), реакция всегда, или почти всегда отрицательная. Аргумент один: общеобразовательная школа обязательна, поэтому она приоритетнее, а музыкальное – это дополнительное образование. В лучшем случае, преподаватель выражает своё мнение, в худшем оказывает в разной форме психологическое давление, создаёт некомфортныеусловия во время обучения в школе. Конечно же не все учителя общеобразовательной школы так себя ведут, но такие случаи встречаются в общеобразовательных школах всё чаще и чаще.

Что касается самого урока музыки в той же общеобразовательной школе, то здесь следует отметить, что зачастую во время урока дети занимаются уборкой территории школы или какой-либо другой работой, но совершенно не связанной с музыкальным или эстетическим воспитанием. Трудовое воспитание тоже важно, но почему-то считается, что урок музыки в школе –это не обязательный предмет, как, например, алгебра или физика, поэтому можно тратить этот урок именно на трудовое воспитание или какую-либо общественную работу.

На фоне таких негативных моментов хочется выделить Центр эстетического воспитания детей в х. Старая Станица Каменского района Ростовской области, директор центра – Д.Г. Белоусов. Центр существует уже много лет. В одном здании сосуществуют детская школа искусств и начальные классы общеобразовательной школы. Этот прекрасный «союз» слияния общих интересов и задач двух школ даёт великолепные результаты. Только в совокупности общеобразовательной и музыкальной школ можно выстроить систему образования гармонично развитой личности.

Ещё одну проблему нельзя не назвать в современном состоянии музыкального образования – это проблема кадров. К сожалению профессия музыканта в эпоху коренных социальных преобразований, бурного развития компьютерных технологий утратила свою значимость и популярность. Как

показало время, вторая половина 20-го века для музыкального образования стала периодом расцвета. При советском общественном устройстве занятие музыкой в качестве профессии, помимо творческого и морального удовлетворения, давало материальный достаток и уверенность в завтрашнем дне. В современном обществе, в котором стали доминировать материальные ценности, как это не печально сознавать важнейшая с социальной точки зрения профессия музыканта-педагога оказалась не востребованной. Сам процесс получения музыкального образования с его длительностью (школа-колледж-консерватория) с огромной энергозатратностью и трудоёмкостью, в конечном итоге финансовой непривлекательностью, способствовал падению престижа данной профессии.

И что мы имеем на сегодняшний день? Возрастной порог у большинства работающих в музыкальной школе педагогов 45 лет и более. С уходом этого поколения через 10-15 лет может наступить кадровый профессиональный голод (это ощущается уже сейчас), в результате которого потеряется преемственность поколений. Создаются угрожающие ситуации, когда в регионах РФ практически не воспроизводятся поколения музыкантов по десяткам направлений, а в оркестрах пустуют пульты. Тревоги бьют не только школы искусств, но и многие концертно-филармонические организации.

Не радует и контингент детей, поступающих в музыкальные школы, не говоря уже о том, что количество поступающих с каждым годом становится меньше и меньше. Всё меньше приходит физически здоровых детей ярких, харизматичных, с хорошей памятью, ритмом.

В этой связи стоит вспомнить 90-е годы прошлого столетия. Они были катастрофические, можно сказать, что в это время Россию захватил информационный терроризм. Насаждалось всё примитивное, бессодержательное и пошлое, а высокохудожественное, с глубоким содержанием стало невостребованным. Маленькие детки с рождения слушали

всякий суррогат. Когда такого ребёнка приводят в школу, его слух уже порядком испорчен. Он привык воспринимать только грубое, примитивное, шумовое и совершенно не мелодичное. Имеющиеся в ребёнке какие-то базовые природные данные уже погашены и раскрыть в таком ребёнке музыканта очень тяжело.

В наше время также явно просматривается тенденция к бездумному поверхностному восприятию музыки, что естественно не способствует пониманию, восприятию классической, народной музыки. Всё труднее объяснить молодым людям, проходящим обучение, что искусство – это не средство ублажения, обслуживания, а возможность развития духовности. Но, к сожалению, многие детские школы искусств (как правило, плохо финансируемые) пытаются работать по запросу потребителей образовательных услуг – родителей, мечтающих видеть своих детей участниками фабрик звёзд или различных шоу-программ.

В этом прагматичном мире не нужно забывать, что главная сила музыки – это её воздействие на духовный мир человека. Правильно понимаемое и хорошо организованное музыкальное воспитание обеспечивает высокий уровень культуры и образования каждого человека. Как сказал известный пианист Денис Мацуев: «Музыка призвана отмывать душу» [3].

Музыкальное воспитание – это способ воспитания, направленный на восприятие новых идей и способов действий, это ключ к тому, чтобы не бояться перемен и всегда действовать сообразно обстоятельствам, получая позитивный результат. А задача педагога – помочь посредством искусства и музыки в условиях современного мира подготовить ученика к жизни, помочь ему стать самостоятельной и конкурентноспособной личностью.

Список литературы

1. Аракелова А.О. К вопросу о начальном образовании.
2. Берта Кременштейн. Постскриптум. Записки педагога.

3. Денис Мацуев. «Задача нашего музыкального цеха-отмывочная. Отмываем душу». Статья «Аргументы и факты», №45, 6.11.2013.
4. Евдокимова Т.С. Тезисы II Межрегиональной конференции на тему: «Современная Детская школа искусств: теория, методика, практика, перспективы». – Тамбов, 2013.

Дробот Ольга Евдокимовна,
преподаватель.
ГБУ ДО «Детская школа искусств имени Милия Алексеевича Балакирева»,
г. Москва, Россия

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ НА АКТИВИЗАЦИЮ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье освещены разработанные и апробированные автором педагогические методы музыкально-эстетического развития подростков (актуализации эстетического чувства, взаимного творческого сопряжения, погружения в художественно-исторический контекст, последовательного осознания авторского замысла). Опишем их подробнее.

Метод актуализации эстетического чувства. Эмоциональная сфера детей и молодёжи в современном мире отодвигается на дальний план, главное внимание уделяется их интеллектуальной сфере. Но полноценная жизнь невозможна, если сильно развита одна сторона, а другая не развита совсем. От развитости эмоций, зависят индивидуальность человека, нравственная позиция личности, ее взаимоотношения с окружающим миром. «То, что радует человека, что его интересует, повергает в уныние, волнует, ... более всего характеризует его сущность, его характер, индивидуальность» [2, 108].

Разработанный метод восполняет пустоты в развитии эмоциональной сферы подростков и позволяет: закрепить интерес к эмоционально-ценностному отношению к жизни и искусству, повысить ценность эстетических переживаний и эмоций, овладеть знаниями о музыке как эмоциональном

искусстве, дать возможность самостоятельных эстетических суждений и оценок, проявить творческую активность.

Метод взаимного творческого сопряжения. В ходе учебного процесса обязательным является взаимосвязь и взаимодействие его субъектов. Работа над пониманием какого-либо явления или объекта культуры требует особого рода совместной творческой деятельности с учетом мнения каждого участника процесса.

Творческий тандем (сопряжение) учитель-ученик дает возможность погрузиться в корни произведения, его глубину и отсечь второстепенное, развить аналитическое мышление, подвергать сомнению как свою, так и чужую точку зрения, учиться аргументировать свою позицию и правильно интерпретировать полученную информацию. Более опытный наставник помогает ученику увидеть те факторы, которые заставят его скорректировать или изменить свою точку зрения. В творческом тандеме (сопряжении) двух учеников заинтересованность обоих учеников и способность работать в команде на одном уровне и в одном направлении весьма полезны как для изучения предмета, так и в жизненных ситуациях, благодаря творческому сопряжению ученик учиться изучать произведение, отстаивать свою точку зрения и учитывать чужую, находить общий язык и выстраивать единую канву рассуждения. Этот метод эффективнее самостоятельного изучения материала или простого получения информации, он требует яркой активной позиции, «заманивает» подростков в мир искусства, заинтересовывает их. Вспомним фразу Д.Б. Кабалевского, что «скука – «убийца» жизни и трижды – «убийца» искусства» [1, 1].

Метод погружения в художественно-исторический контекст. Для того чтобы понять музыкальное произведение, необходимо изучить и время, в которое жил автор, и творчество других представителей этого времени, так как изучения творчества одного только автора недостаточно, чтобы составить полную картину и думать, что произведение разобрано полностью. Знакомство и осознание художественно-исторического контекста позволяет овладеть

достаточным объемом информации, которая позволит провести подробный сравнительный анализ, и уже на его основе делать выводы.

Глубокое изучение культуры, исторических событий времени, к которому относится изучаемое произведение, может пролить больше света на причины появления его именно в таком виде, на способы создания и закономерность развития всей творческой линии этого времени в целом. Всестороннее изучение эпохи, в которую было создано произведение, помогает более полно раскрыть и понять содержание и форму сочинения, проанализировать, наложили ли модные течения и веяния времени свой отпечаток на творчество автора, принимал ли он активное участие в жизни общества, был ли он новатором и смелым первопроходцем в своей области, бросая дерзкий вызов обществу с его устоями и привычками или, следуя существующим традициям, создал новый, ни на что не похожий стиль. При этом ученики научатся сопоставлять различные факторы, не связанные между собой на первый взгляд, и глубже проводить оценку произведения, находя в нём отголоски окружающего мира. Этот метод позволяет более широко видеть культурный пласт эпохи, он может помочь в изучении нескольких отраслей искусства сразу, так как изучение художественно-исторического контекста эпохи дает возможность взглянуть на любую из творческих сфер.

Метод последовательного осознания авторского замысла. Зачастую восприятие произведения отличается от авторского замысла из-за субъективности оценки, поэтому чтобы понять замысел автора более полно и правильно, необходимо последовательно изучить все аспекты, задействованные при создании произведения. Это даст возможность понять, что дало толчок к написанию произведения, какие способы выразительности были использованы для донесения изначальной мысли. В этом случае последовательное изучение авторского замысла проходит и через временные рамки, в которые творил рассматриваемый автор, и через культурное влияние на творчество, и через призму анализа творчества его современников. При последовательном изучении более полно раскрывается смысл, как отдельного произведения, так и

творчества автора в целом, проводятся параллели между произведениями нескольких авторов, между разными сферами искусства. Более глубоко затрагивается биография самого автора, влияние его ближайшего окружения на творчество, влияние места и времени, в которое он творил.

Такой метод более эффективен в группе, в которой субъективное восприятие произведения меняется и формируется в зависимости от обсуждения и более полно раскрывающегося авторского замысла в процессе изучения. Таким образом, каждый ученик получает максимально разностороннее мнение о данном произведении и творчестве автора в целом, получает несколько точек зрения и восприятия в дополнение к своей и учится компилировать из них ту, которая будет наиболее полно отражать реальный замысел, истинную суть. Гибкость ума и восприятия посредством подобного обучения тренируется как на анализе своей оценки, на основе своего восприятия, так и на взглядах, привнесённых ученику извне.

Таким образом, для осуществления эффективного музыкально-эстетического развития подростков нам представляется необходимым использование в практике современного дополнительного образования разработанных методов музыкально-эстетического развития, которые активизируют познание детей, расширяют их кругозор, стимулируют к учебной деятельности, актуализируют приобретаемые на уроках знания, формируют нравственные, эстетические и мировоззренческие установки, воспитывают необходимые коммуникативные навыки, развивают подростков интеллектуально и эмоционально, и помогают «восполнить общее эмоциональное недоразвитие, преодолеть разобщенность, накопить бесценный опыт бескорыстной солидарности людей разных поколений, делающих красивое общее дело, умеющих доставлять радость себе и окружающим» [3, 24].

Список литературы

1. Кабалевский Д. Б. Учитесь музыке [Текст] / Д.Б. Кабалевкий // Смена. – М.: Правда. – 1985. – №3(1385).

2. Крюгер Ф. Сущность эмоциональных переживаний [Текст] / Ф. Крюгер // Психология эмоций: тексты/ под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С.108-118.
3. Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности [Текст] / Е.А. Ямбург. – М.: ООО «Центр книги Рудомино», 2011. – 576 с.

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.
Горушкина Людмила Анатольевна,
заведующая теоретическим отделением,
преподаватель теоретических дисциплин.
МБУ ДО «ДМШ с. Вареновка»,
Неклиновский район Ростовской области

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

«Современный учебный процесс, протекающий в условиях информатизации и массовой коммуникации всех сфер общественной жизни, требует существенного расширения арсенала средств обучения; он должен строиться на основе широкого использования средств информационных и коммуникационных технологий, в частности, электронных образовательных ресурсов» [1]. С одной стороны, это сделает обучение более привлекательным для учеников, уменьшит разрыв между обучением в образовательном учреждении и обучением за его пределами, благодаря использованию в учебном процессе тех же технологий, которые они применяют для связи и развлечений вне учебного процесса. С другой стороны, информационные и коммуникационные технологии позволят реализовать активно-деятельностную форму обучения, которая учитывает потребности и склонности каждого индивида.

В данный момент в области информатизации образования основное внимание сфокусировано на вопросах создания эффективных электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

Анализ научной литературы показал, что вопросам ЭОР посвящено немалое количество исследований. Проведен анализ состояния применения ЭОР в сфере образования; исследованы их дидактические характеристики и особенности применения на уроке; рассмотрены вопросы создания электронных средств обучения.

На этом фоне сфера музыкального образования выглядит намного скромнее. Актуальным проблемам профессиональной подготовки музыканта на базе музыкально-компьютерных технологий, а также вопросам разработки методической системы применения музыкально-компьютерных технологий в сферах общего и профессионального музыкального образования посвящены труды И.Б. Горбуновой [2]. Общие методические и теоретические идеи по использованию готовых и проектированию индивидуальных электронных музыкальных ресурсов изложены Г.Р. Тараевой в серии книг под общим названием «Компьютер и инновации в музыкальной педагогике» [6].

Однако данные исследования, практически, не затрагивают сферу дополнительного музыкального образования. В связи с этим исследование вопросов использования электронных образовательных ресурсов в сфере дополнительного музыкального образования, а именно – в процессе преподавания музыкально-теоретических дисциплин в детской музыкальной школе (ДМШ) представляется актуальным.

В настоящее время весь мир приходит к пониманию того, что процесс информатизации образования в целом требует развития новых образовательных технологий. Доминирующими тенденциями в этом процессе является расширение возможностей учащегося в самостоятельной учебной работе (аудиовизуальная информация, практика, аттестация – «дома») и рост творческого компонента в деятельности педагога в аудитории. Предполагается постепенный переход в деятельности педагога от вещания к дискуссии с учениками и перенос многих традиционно аудиторных видов занятий во внеаудиторную (самостоятельную) часть учебной работы.

Это становится возможным, благодаря применению ЭОР.

«Электронными образовательными ресурсами (ЭОР) называют учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. Наиболее современные и эффективные для образования ЭОР воспроизводятся на компьютере» [5, 11].

В настоящий момент существуют три типа ЭОР: текстографические, элементарные аудиовизуальные и мультимедийные.

В результате усовершенствования и колоссальных доработок последних появился ЭОР нового поколения. Он объединил в себе достоинства интерактивного мультимедийного контента, возможности сетевого распространения и полноценного использования в учебном процессе. Словосочетание «нового поколения» означает здесь не просто появление очередного нового электронного образовательного ресурса, но переход его в другое качество, когда он становится полноценным инструментом образовательной деятельности.

Обзор электронных ресурсов показал, что в настоящий момент сфера музыкального образования не испытывает дефицита таковых. В первую очередь стоит отметить интернет-ресурсы: «Единое окно доступа к информационным ресурсам» (http://window.edu.ru/), «Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов» (http://fcior.edu.ru/), «Единая коллекция Цифровых Образовательных Ресурсов» (http://school-collection.edu.ru/), «Соната. Мировая культура в зеркале музыкального искусства: электронная мультимедиа энциклопедия» (http://www.sonata-etc.ru), «Классическая музыка.ru» (http://www.classic-music.ru), «Belcanto.ru – «В мире оперы» (http://www.belcanto.ru) и др.

Кроме интернет-ресурсов для музыкального образования, находящихся в открытом доступе, существует и большое количество мультимедийных изданий образовательного характера на CD. К ним относятся: различные мультимедиа энциклопедии, посвященные как одному композитору, так и, практически, всей истории музыки; обучающие программы. Очень часто компьютерные программы облекаются в форму игры, что позволяет их использовать при работе с детьми младшего школьного возраста и в свою очередь повышает

эффективность обучения и обогащает педагогический процесс новыми возможностями [3].

Однако среди огромного количества электронных ресурсов, нет таких, которые бы учитывали цели и задачи теоретических дисциплин ДМШ, в отличие от общеобразовательной школы. В связи с этим обнаружилась достаточно серьезная проблема – отсутствие методик(и) применения данных ресурсов в учебном процессе или хотя бы описание опыта их применения.

Поскольку анализ всех электронных ресурсов, попавших в поле нашего зрения, изложить здесь не представляется возможным, перечислим наиболее удачные, на наш взгляд, образцы.

Разделы таких электронных ресурсов, как «Музыкальный класс», «Трое из Простоквашино. Матроскин учит музыку», «Караоке. Сольфеджио. Vocal Jam», «Профессор музыки 1», «Профессор музыки 2», «Музыкальные аркады» могут быть использованы в следующих основных разделах курса **сольфеджио** в ДМШ (которые совпадают с основными формами работы на уроке): теоретические сведения (музыкальная грамота), интонационные упражнения и пение с листа, слуховой анализ, развитие чувства метроритма, музыкальный диктант, творческое музицирование. Их применение способно оказать помощь в развитии таких музыкальных способностей, как: музыкальный слух и память, чувство метроритма, музыкальное мышление. Кроме того, как отмечает в своем труде Г.Р. Тараева, одним из факторов, говорящих в пользу применения ЭОР в музыкальном обучении является *положительная мотивация обучения с компьютером. «*Самое главное – возбуждение интереса и стимула к усвоению учебной информации, к обретению практического навыка. Если ученик, студент заинтересовался, втянулся в материал и формы работы, то эффекта не может не быть, и его нельзя уже не оценить положительно» [6, 18].

В курсе **музыкальной литературы** возможно использование интернет-ресурса «Соната. Мировая культура в зеркале музыкального искусства», который представляет собой справочно-информационную программу гипертекстового вида, содержащую лекции, викторины, галереи, дискографию и т.д. Отдельного внимания заслуживает ЭОР нового поколения – Открытая образовательная модульная мультимедиа система для предмета «Музыка»

общего образования (http://fcior.edu.ru/). Он содержит 319 учебных модулей трех типов (информационный, практический и контрольный), каждый из которых автономен и представляет собой законченный интерактивный мультимедиа продукт, содержащий определенную учебную задачу. Не смотря на то, что он был разработан для общеобразовательных школ, его весьма успешно в готовом виде можно применять и в учебном процессе ДМШ. Практика показывает, что применять данный ресурс можно и учителем на уроках, и учащимися в качестве самостоятельной подготовки к занятиям. В данном ресурсе содержатся темы для каждого года обучения музыкальной литературе в ДМШ. Конечно, стоит уточнить, что данный ресурс не может быть единственным источником информации, поскольку не всегда совпадают произведения, включенные в него с теми, которые необходимы к изучению по программе в ДМШ. Нет здесь и разбора произведений, являющегося одной из основных форм работы на уроке музыкальной литературы. Контроль успеваемости носит в большей степени тренировочный характер. Но данный ресурс – это открытая система, т.е. позволяет наполнить ее содержимым на свое усмотрение, причем, абсолютно бесплатно и не имея навыков программирования. И, не смотря на все оговорки, данный ресурс в имеющемся виде способен оказать неоценимую помощь в работе преподавателя и, прежде всего, тем, что способен увлечь и заинтересовать учащихся, «осовременить» предмет.

Применение указанных ресурсов в учебном процессе способно оказать помощь в решении таких задач предмета «Музыкальная литература» в ДМШ, как: формирование интереса и любви к классической музыке и музыкальной культуре в целом; знания о различных эпохах и стилях в истории и искусстве; воспитание музыкального восприятия (музыкальных произведений различных стилей и жанров, созданных в разные исторические периоды и в разных странах); овладение навыками восприятия элементов музыкального языка.

Содержа в себе колоссальный дидактический потенциал, указанные электронные ресурсы были созданы без учета целей и задач обучения теоретическим дисциплинам в ДМШ, что требует специальной их адаптации и большой творческой работы преподавателя.

Однако, при всем этом, они позволяют решить главную задачу – увлечь детей. «Увлекательность занятий по сольфеджио – совершенно необходимое условие для достижения положительных результатов. Интерес к занятиям, разумеется, составляет благоприятное условие успеваемости по любому предмету. Однако следует подчеркнуть важность интереса учащихся к занятиям по сольфеджио. Никогда не удавалось еще добиться значительных результатов в развитии слуха там, где царили скука и формальное прохождение сольфеджио» [7].

Кроме того, к позитивным факторам, говорящим в пользу применения электронных ресурсов в обучении, относятся: повышение мотивации учащихся к учебному материалу (в основном, благодаря наличию интерактива и игровых разделов); облегчение и ускорение процесса усвоения материала; снижение барьера между обучающими и обучаемыми; минимизация непроизводительного расходования времени урока; увеличение времени активной самостоятельной деятельности учащихся.

Список литературы

1. Босова Л.Л. Какие электронные образовательные ресурсы нужны современной школе [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. – Т. 3. – Музыкальный компьютер: учеб. пособие. – СПб., 2011.
3. Дядченко М.С. Использование информационных технологий на начальной ступени музыкального образования // Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 3(36). Том 13. – Одесса: Куприенко С.В., 2014 – С. 21–31.
4. Лагутин А.И. Примерная программа и методические рекомендации по учебной дисциплине «Музыкальная литература»: для детских музыкальных школ и музыкальных отделений школ искусств. – М.: Музыка, 2002.
5. Осин А.В. Открытые образовательные модульные мультимедиа системы [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ict.edu.ru/ft/006208/oomms.pdf

6. Тараева Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. – В трех книгах. – Книга 1: Стратегии и методики. – М.: Классика XXI, 2007.
7. Цели и задачи сольфеджио http://viewmusic.ru/solfedjio/116-celi-zadachi.html

Жикривецкая Инна Михайловна,
преподаватель по классу фортепиано.
Музыкальная студия, г. Чикаго, штат Иллинойс, США.
Бурякова Любовь Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального и художественного образования.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

ФЕНОМЕН ВЕНЕСУЭЛЬСКОЙ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«Всю свою жизнь я мечтал о том,чтобы […]
сделать музыку фундаментальной
и всеобъемлющей реальностью моей страны»
Хосе Абреу

То, что произошло в Венесуэле 43 года тому назад, спустя годы, полностью перевернет представление о возможностях и предназначении музыкального искусства в умах прогрессивных культурных и политических деятелей многих стран мира. Основанная Хосе Антонио Абреу (1939-2018) в 1975 году «Национальная система молодёжных и детских оркестров Венесуэлы» («Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela»), ныне «Музыкальный фонд Симона Биливара» («Fundación Musical Simón Bolívar»), часто именуемая «ElSistema», в настоящее время насчитывает 159 молодёжных оркестров (из них 30 симфонических) в 24 городах этой страны [6].

Система предусматривает обязательное бесплатное оркестрово-симфоническое образование для огромного числа (ныне количество членов

«Системы» превышает 350 тысяч человек) венесуэльских детей. В ее рамках функционирует сеть музыкальных школ, в которых обучаются участники оркестров. В работу сотен дошкольных и детских, десятков молодежных и профессиональных оркестров вовлечены сотни педагогов и более 5 тысяч студентов-дирижеров. Оркестровые репетиции проводятся на ежедневной основе; инструменты предоставляются детям бесплатно, начиная с двух лет.

В чем же секрет невероятной популярности «ElSistema» и ее мощного влияния на музыкальное образование в других странах? Как удалось осуществить в этой не самой благополучной в экономическом отношении латиноамериканской стране масштабную государственную образовательную программу, провозгласившую возвышенную и амбициозную цель, которая вовсе не сводится только к музыкальному развитию детей и юношества, а направлена… на изменение социального сознания и совершенствование общественных отношений?

Проект Абреу изначально был задуман не просто как коллектив музыкантов, собравшихся для совместной игры. Он планировался как своеобразная школа жизни, в которой совместная игра, с ее жесткой дисциплиной, рождала бы особое чувство единения юных музыкантовв общем стремлении к совершенству, гармоничному созвучию инструментов в исполнении музыки. Пробуждая восприимчивость и влияя на формирование этических и эстетических суждений, коллективное музицирование способно привести к особой сплоченности, развить чувство самоуважения.

Говоря об истоках созданной им системы, ее идеологии Абреу признает влияние суждения Матери Терезы Калькуттской о том, что «самое печальное и трагичное в бедности – это не отсутствие хлеба или крова, это ощущение того, что ты никто, чувство, что ты ничего из себя не представляешь, недостаток самоидентификации, недостаток общественного уважения» [4]. Абсолютное большинство молодых людей, участвующих в «Системе», происходят из неблагополучных и малообеспеченных слоёв населения, музыкальное образование для них, в первую очередь, – благоприятная среда для

интеллектуального развития и социальной самореализации. Участие ребёнка в оркестре и хоре способствует его утверждению в глазах семьи и общины. Он становится более ответственным, упорным, пунктуальным, происходит его становление как личности.

Спустя годы, Хосе Абреу удовлетворен достигнутым: «Сегодня мы можем утверждать, что искусство в Латинской Америкебольше не является привилегией власть имущих – оно стало социальным правом, правом каждого» [5].

В год основания «Системы» (1975) в Венесуэле существовало всего лишь два небольших симфонических оркестра, обслуживавших немногочисленный верхний слой венесуэльского общества. Вот как все начиналось: «Молодой дирижер и композитор Хосе Антонио Абреу пригласил на репетицию в одну из школ Каракаса одиннадцать молодых музыкантов и тут же объявил им, что репетиция является историческим событием – первым днем музыкальной революции.

На вторую репетицию пришло уже 25 молодых людей, в том числе – еще вовсе не умеющих играть на каком-либо музыкальном инструменте. На третью собралось 45 человек, на четвертую – 75. Харизматичный Хосе Антонио сумел внушить уличным подросткам и их родителям, что коллективное музицирование – это столбовая дорога в светлое будущее» [2].

К 2015 году через «Систему» прошло более полутора миллионов человек. Уже первые поколения молодых музыкантов дали миру немало звезд, самая яркая из которых – признанный любимец мировой классической сцены, дирижер Густаво Дудамель [2]. Начав играть в детском оркестре своего родного города Баркисимето на виолончели, он вскоре становится дирижёром юношеских оркестров Венесуэлы. Сейчас Густаво Дудамель – востребованный концертирующий дирижер мирового уровня, музыкальный руководитель филармонического оркестра в Лос-Анжелесе, симфонического оркестра в Гётеборге, эксклюзивный артист Deutsche Grammophon, обладатель

престижных премий и званий. В то же время он продолжает осуществлять руководство юношескими оркестрами Венесуэлы [1].

Кстати, соавтору данной статьи, вместе с мужем, музыкантом и композитором Юрием Васильевичем Жикривецким, удалось побывать в 2007 году на концерте Чикагского симфонического оркестра под управлением Густаво Дудамеля. С этого момента началось знакомство нашей семьи с Венесуэлой и ее движением «ElSistema».

В ответе на вопрос, какова основная идея «ElSistema», Хосе Антонио Абреу отвечает: «“Играть вместе”. Оркестр становится общиной или даже обществом. Это общество должно вдохновляться высокими целями и вливаться в семью себе подобных. Каждый наш оркестрант знает, что он – член большой семьи, в 24 городах Венесуэлы существуют такие же оркестры. Кроме того, ребенок, который играет в оркестре “Системы”, становится образцом для подражания в школе, им гордится вся его семья. То есть, мы поднимаем уровень всей страны» [2]. В оркестре стираются различия между социальными слоями, национальностями, конфессиями. Главный принцип участия – талант и желание.

В своей яркой, очень эмоциональной речи на вручении престижной премии «TED Prize» Хосе Абреу с гордостью констатировал: «Во время последнего тура Молодёжного оркестра Венесуэлы имени Симона Боливара по США и Европе мы видели, как наша музыка трогала молодых слушателей до глубины души, как дети и подростки спешили на сцену, чтобы получить пиджаки из рук наших музыкантов, как нам по 30 минут аплодировали стоя и нам казалось, что эти овации будут длиться вечно,и как зрители после концерта выходили на улицу, чтобы торжественно приветствовать наших молодых музыкантов. Это было не просто почитание таланта, но и глубокое эмоциональное взаимопонимание между публикой самых развитых наций мира и молодыми музыкантами Латинской Америки» [4].

Основной принцип «ElSistema» – новый гибкий стиль руководства, учитывающий особенности каждого территориального округа и нацеленный на

наиболее уязвимые и незащищённые группы населения. Абреу акцентирует внимание на необходимости поддержки родителей. Осознавая свою значимость для членов своей семьи, ребенок стремится к самосовершенствованию, строит новые мечты и цели, связанные с музыкой. Таким образом, музыка из предмета роскоши превращается в общественное достояние.

«Необъятный духовный мир, который порождает музыка, который заключается в ней самой, в конце концов, побеждает материальную бедность. С того момента, как ребёнок обучается игре на инструменте, он больше не является бедным. Он становится ребёнком, стремящимся к профессиональному уровню, а впоследствии станет полноценным гражданином. Излишним будет говорить, что музыка является лучшей предупредительной мерой против проституции, насилия, плохих привычеки всего унизительного в жизни ребёнка» [4].

Абреу уверен, что в условиях, когда мир переживает глубокий духовный кризис, возрастает роль искусства и религии, которые, «… будучи синтезом мудрости и знания, является орудием борьбы за более совершенное, более сознательное, более благородное и более справедливое общество» [4].

Венесуэльский молодежный оркестр имени Симона Боливара побывал в Москве и дал там два концерта. Юлия Бедерова пишет, что московских слушателей привлек необычный исполнительский стиль коллектива: «… после латиноамериканской части, наступил Чайковский, несколько обескуравивший публику мощным (на сцене почти две сотни человек, расширенный состав) звучанием, великолепной синхронностью, легкими, упругими кульминациями, танцующей прытью вариаций на «Во поле березка стояла» и полным отсутствием привычно щемящей содержательности в мороке чувствительных секвенций. […] На бис была мамба, где молодые люди с блеском в глазах крутили контрабасы и виолончели, вскакивали, вскрикивали, очаровывали энергией и удовольствием, транслируемым в зал прямолинейно и артистично» [1].

На следующий концерт многие привели с собой детей, зал был переполнен. «Люди сидели в проходах и стояли на галерке. Давали Пятую симфонию Бетховена и «Весну священную» Стравинского. […] Он

феноменально ритмичен, и этот танцующий ритм, не упрощая, не вульгаризируя партитуры, просто подхватывает любую музыку и несет ее словно на поднятых руках. Звучание оказывается не глубоко проработанным, но емким, дельным и веселым. Веселый Чайковский, радостный Бетховен, бодрый Стравинский. Еще у венесуэльцев бывают Малер, Шостакович и многое другое. Веселое – все» [1].

Подытоживая впечатление, произведенное выступление легендарного оркестра, Ю. Бедерова нашла емкие слова: «Венесуэльское чудо демонстрирует какой-то небывалый в перенаселенном мировом контексте стиль – свежесть без вульгарности, простоту без упрощенности, эффектность без пошлости, дельность и честность без смысловой и звуковой глубины» [1].

Некоторые музыкальные деятели называют систему Хосе Антонио Абреутран сформированной до неузнаваемости латиноамериканской версией системы Кабалевского, социальным проектом, «коллективным счастьем» и, наконец, эффективным средством для того, чтобы «отвлечь детей от наркотиков и преступности».

Успех венесуэльской программы музыкального образования как «социального спасения и глубокого культурного преобразования» воспринят музыкантами и правительствами более 30 стран мира. Подобная инициатива поддержана в Англии, Шотландии, США, Индии, Италии, Испании, Португалии, Намибии, странах Карибского бассейна, Кении, Египте и Южной Африке и других странах.

Абреу и его многочисленные последователи убеждены, что широкомасштабное молодежное оркестровое движение – это новая эра в обучении музыке, в которой искусство служит самым слабым, детям, больным, незащищённым членам общества, – всем тем, кто нуждается в защите. Музыка способна улучшить человеческую природу и возродить достоинство.

Список литературы

1. Бодрость без предубеждения. Венесуэльский молодежный оркестр и Густаво Дудамель [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.classicalmusicnews.ru/reports/bodrost-bez-predubezhdeniya

2. Великая музыка нищих детей: венесуэльская «Система» с гастролями в Бонне [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dw.com/ru/великая-музыка-нищих-детей-венесуэльская-система-с-гастролями-в-бонне/a-6078069
3. Доценко В.Р. Венесуэла: как музыка спасает молодежь [Текст] / В.Р. Доценко // Латинская Америка. – 2013. – № 9. – С. 80-89.
4. Речь доктора Хосе Антонио Абреу на вручении престижной премии «TED Prize» [электронный ресурс]. Режим доступа:http://poyom.ru/Rech-doktora-Hose-Antonio-Abreu-na-vruchenii-prestijnoi-premii-TED-Prize.
5. Хосе Антонио Абреу о детях, которых изменила музыка [Видеоролик] https://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music/transcript?language=ru
6. ElSistema [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.zirozebar.com/pedia-ru/wiki/El_Sistema

Каминская Елена Альбертовна,
Доктор культурологии,
Проректор по учебно-методической работе, доцент,
АНОВО «Институт современного искусства», г. Москва, Россия.
Малецкая Юлия Станиславовна,
преподаватель,
ГБПОУ «Курганский областной колледж культуры»,
г. Курган, Россия

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЛЬНОЕ И ХОРОВОЕ НАРОДНОЕ ПЕНИЕ» В СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Проблемы развития способностей всегда находятся на пике волны исследовательского интереса в связи с тем, что общество, в процессе своего развития, постоянно нуждается в людях с определенным набором качеств, умений, навыков. Не исключением в проявлении такого интереса становятся и

музыкальные способности, хотя, конечно же, в меньшей мере это обусловлено экономическими потребностями социума, а в большей – нравственно-духовными и культурными.

Музыкальные способности представляют собой сложное многокомпонентное свойство человеческой психики. Опираясь на мнение Б. М. Теплова, в их структуру мы включаем музыкальную память, психомоторные способности, ладовое чувство и чувство ритма, музыкально-слуховые представления. Уже это перечисление свидетельствует о том, что музыкально-теоретические дисциплины, изучаемые на всех ступенях музыкально-образовательной деятельности, играют существенную роль в их развитии.

Кратко остановимся на каждом компоненте музыкальных способностей.

Музыкальная память сохраняет и преобразует слуховой опыт, знание музыки и сведения о ней. Ее реконструктивная функция связана с *воображением*, вспоминанием наиболее яркого, воспроизведением *целого на основе деталей*. Память участвует в переработке изученного музыкального материала в новую творческую программу, т.е. формирует собственное отношение музыканта к произведению. Память позволяет услышанную музыку связывать с прежним музыкальным опытом посредством множества ассоциаций, сравнений, сопоставлений. *Эмоциональная память* фиксирует характер самой музыки, её эмоциональный строй, степень интенсивности переживания музыки. *Музыкально-слуховая* память отвечает за способность запоминать интонацию, мелодию, гармонию, тембр, ритм. Игровые движения опираются на *мышечную память*, но они не возможны без звукового представления, в котором доминирует слуховой компонент. *Зрительная память* отвечает за запоминание, как нотного текста, так и игровых движений. *Интеллектуальная память* «отвечает» за запоминание музыкального материала, его структуры, тонально-гармонической основы, динамической и драматургической планировки, свойств фактуры, голосоведения, технических особенностей исполнения [5, 23–41].

Развитие музыкальной памяти происходит в процессе систематических упражнений в запоминании все усложняющегося материала, что подтверждают слова С.И. Савшинского: «Лучший способ научится запоминать – это запоминать» [там же, 41]. Совершенствование музыкальной памяти происходит на основе слухового анализа музыкального материала, систематизации музыкальной и теоретической информации, накопления слухового опыта и музыкально-теоретических знаний.

Психомоторные музыкальные способности связаны с выражением сенсомоторных (в движении), идеомоторных (в мысленном представлении движений) и эмоционально-моторных (в частности, импульсивных) реакций на музыку. Конечно же, психомоторные музыкальные способности формируются, прежде всего, в процессе исполнительской деятельности. Однако и на музыкально-теоретических занятиях у обучающегося развиваются, прежде всего, эмоциональные (в том числе эмоционально-моторные) реакции на музыку. Не меньшее внимание должно уделяться и другим структурным компонентам психомоторных музыкальных способностей.

*Ладовое чувство*относится к разновидности эмоциональных способностей как способность различать характер музыки, ее окраску, понимать и чувствовать взаимоотношения между звуками. *Развитие эмоций* связано с накоплением и углублением музыкально-слуховыхпредставлений, впечатлений и ощущений, воспитательным и образовательным воздействием педагога на психо-эмоциональную сферу учащегося.

Ритм проявляется во всех процессах жизни, как *чувство* присущ человеку от рождения. Первостепенность ритмических явлений для жизни человека и всего живого подтверждается открытиями естествознания, а для музыки – словами известного немецкого дирижера XIX в. Ганса фон Бюлова: «В начале был ритм». Музыкальный ритм – это эмоциональное и художественное выражение музыки. Музыкально-ритмическое чувство развивается на основе *восприятий и ощущений* эмоционального характера различных ритмических пульсаций (метров), звуковых протяженностей, цезур,

темповых изменений, ритмических колоритов (ритмических рисунков), осознания закономерностей протекания ритмических процессов в музыке. На основе анализа особенностей ритма формируются внутрислуховые проекции и ритмические образы, способы организации и управления временными звуковыми протяженностями. Ритмическое осмысление музыкального материала требует осознанного слухового внимания, воли, участия двигательно-моторных реакций.

Особенность освоения материала музыкально-теоретических дисциплин у обучающихся специальности «Сольное и хоровое народное пение» связана со спецификой музыкального материала, используемого в процессе овладения содержанием предметов. На целесообразность использования народно-песенных жанров обратил внимание А. Л. Островский, считающий его благодатным материалом, прежде всего, на первых порах обучения [3]. Аргументируя свою позицию, автор указывает на ясность его ладо-ритмической организации, лаконичность и четкость формы, самостоятельную и полноценную художественную образность мелодии. Действительно, народно-песенный материал достаточно разнообразен в музыкальном отношении: это и лады народной музыки, и лады, которые не изучаются в курсе элементарной теории музыки и сольфеджио (терцовые лады, тетрахорды, гексахоры и пр.); и непривычные для восприятия интервальные созвучия и тяготения, и сложность интонационной структуры, и пр. Подобные свойства делают народную песню незаменимой музыкальной основой для развития музыкальных способностей.

Существуют два основных подхода к рассмотрению народных песен в качестве учебного материала. Первый предполагает освоение народной песни вне направленности на углублённое изучение региональных традиций. Второй, которого придерживаемся мы, отличается направленностью на освоение конкретной региональной народно-песенной традиции.

Педагоги Курганского областного колледжа культуры Е.В. Куракина, В. Н. Лукина, Т.В. Пшеничникова внесли определенный вклад в рассматриваемое направление: был собран в экспедициях, расшифрован,

опубликован в учебно-практических пособиях для обучающихся специальности «Сольное и хоровое народное пение» народно-песенный материал Зауральского региона. Он систематизирован в порядке постепенного усложнения, по жанрам и вокальному мастерству, что отражает актуальную проблему межпредметных связей и комплексного развития профессионального музыкального мышления учащихся [2; 4].

Таким образом, использование народно-песенного материала на дисциплинах музыкально-теоретического цикла не только позволяет развивать музыкальные способности обучающихся, но и способствует главной профессиональной задаче – освоению народно-песенной традиции.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст, илл.] / Л.С. Выготский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 480 с.

2. Куракина, Е. В. Формирование репертуара самодеятельных народных хоров, фольклорных ансамблей и детских народно – хоровых коллективов. Учебно-практическое пособие для студ. спец. СХНП / Е. В. Куракина. - Курган: ГКОУ СПО КОКК, 2011. – 119 с.

3. Островский, А. Л. Учебник сольфеджио [Текст, ноты] / А. Л. Островский. – Вып. 1. – Ленинград: Музгиз, 1963. – 228 с.

4. Пшеничникова, Т. В. Чтение с листа на уроках сольфеджио // На основе Зауральского фольклора / Т. В. Пшеничникова. – Курган: ОМК, КОУК, 2003. – 44 с.

5. Савшинский, С. И. Пианист и его работа [Текст] / С. И. Савшинский. – Москва: Классика-XXI, 2002. – 240 с.

6. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика: учебник [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 636 с.

7. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов // Избранные труды в 2-х т. Т.1. / Б. М. Теплов. – Москва: Педагогика, 1985. – 328 с.

8. Холопова, В. Н. Проблемы музыкального ритма: сборник статей [Текст,

нот., схем.] / В. Н. Холопова. – Москва: Музыка, 1978. – 293 с.

9. Якобсон, П. М. Психология художественного творчества [Текст]/ П. М. Якобсон. – Москва: Знание, 1971. – 46 с.

Карнаухов Николай Васильевич,
заслуженный работник культуры РФ, доцент, директор.
ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж»,
г. Таганрог, Россия.
Карнаухова Татьяна Ивановна
кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
музыкального и художественного образования,
заслуженный работник культуры РФ.
Таганрогский институт имени. А. П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

ТВОРЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗА

Исполнительская интерпретация – это сложный процесс, в основе которого лежит понимание исполнителем композиторского замысла в ходе интерпретации нотного текста и постижение авторского представления о музыкальном образе произведения. Этап, на котором происходит творческая реализация музыканта, заслуживает особого внимания – это творческое осмысление музыкального произведения, материализация собственного представления о звучании произведения в процессе исполнения.

На этом этапе происходит переосмысление художественного образа, которое осуществляется на основе того социально-исторического опыта отношений, которым овладел музыкант, выступая в своем творчестве, как представитель той или иной социальной группы или общества в целом, на основе художественного отражения действительности. Музыкант-исполнитель здесь предстает как художник-творец, и результаты его мышления, наряду с индивидуально-неповторимыми, обладают и чертами социально-значимыми. В итоге складывается исполнительский вариант художественного образа.

Исполнитель вносит необходимые изменения в первоначальный образ, приспосабливая его к выражению изменившегося художественного образа. Поэтому, когда музыкант материализует свое окончательное представление о звучании произведения, оно бывает всегда неповторимо своеобразным.

Известно, что восприятие музыкального произведения, художественный образ которого интерпретируется исполнителями в разные временные отрезки, разные эпохи, подвержено влиянию особенностей этих эпох. Каждая эпоха откладывает свой отпечаток на понимание внутренних структур музыкального образа, стиля композитора. Вследствие этого прочтение авторского текста всегда зависит от той эстетической среды, в которой происходит становление музыканта, исполняющего данное произведение. Выдающийся музыкант-педагог С.Е. Фейнберг писал о том, что художественное воздействие произведения обретает силу только тогда, когда находится исполнитель, умеющий перевоссоздать замысел автора и связать его с устремлениями своего времени [3].

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.

Музыкально-слуховое представление, которое формируется в сознании музыканта в результате интерпретации нотной записи всегда субъективно. Стремясь к точному прочтению авторского нотного текста, музыкант вкладывает в исполнительский результат собственное представление о

тонкостях передачи замысла композитора, о стилевых особенностях его музыки, о целостном художественном образе [3].

Жизненный и профессиональный опыт исполнителя, его музыкально-слуховой багаж, особенности его темперамента находят свое отражение в формировании исполнительского представления о музыкальном образе произведения. Индивидуальность трактовки во многом определяется качеством развития психических свойств музыканта, особенно уровнем эмоциональной отзывчивости, способностью мышления к преобразовательной деятельности.

Звуковой результат зависит от осознания исполнителем средств выразительности, примененных автором в конкретном музыкальном произведении. Выбор этих средств осуществляется в соответствии с тем музыкально-слуховым представлением, которое сформировалось в сознании музыканта в результате интерпретации авторского представления о музыкальном образе произведения и напрямую зависит от его музыкального мышления, от творческих возможностей его сознания. Музыкант наполняет свое понимание произведения интонационными и красочными особенностями, которые отражают его индивидуальное музыкальное мышление и являются результатом переработки данных его внутреннеслухового опыта, окрашенных субъективным эмоциональным отношением. В результате художественный образ музыкального произведения, преломляясь в психике исполнителя, приобретает новые качества, характерные только для данного музыканта.

В итоге складывается исполнительский вариант художественного образа, в котором музыкальная и эстетическая среда, социальные условия жизни музыканта, психологические особенности его личности, уровень развития его личностных качеств, мышления, воображения, эмоциональной отзывчивости, и, наконец, общей и музыкальной культуры откладывают отпечаток на звуковой результат интерпретации [1, 83]. Художественный образ, пропущенный через сознание исполнителя, приобретает новые качества, характерные для творческого почерка конкретного музыканта,

благодаря чему становится возможным существование многообразия различных индивидуальных творческих трактовок одного и того же музыкального произведения.

Творчество по своему существу всегда зиждется на ассоциациях, умении устанавливать связи подчас с далекими, даже на первый взгляд явлениями. Хотя творчество музыканта-инструменталиста не является повтором творчества композитора, оно, тем не менее, в своих главных моментах опирается на одни и те же психологические основы, что и композиторское творчество: также требует активного творческого мышления, помогающего оперировать понятиями и синтезировать их, обобщать в своих исполнительских результатах представления, сформированные в далеких системах. Немаловажную роль в этих процессах играют и психологические свойства личности студента, уровень ее творческого мышления.

Вместе с тем, множественность вариантов трактовки существует в определенных пределах, очерченных сущностью композиторского замысла, интонационным словарем эпохи автора. В том случае, если музыкант недостаточно глубоко себе это представляет, если его образ слишком субъективен, оторван от художественной идеи, возникает противоречие между объективным содержанием произведения и достигнутым субъективным исполнительским результатом, что требует возвращения к первоначальным этапам работы – более глубокому постижению авторского представления о художественном образе.

Процесс исполнения нельзя представить как чисто механический акт. Образ звукового комплекса есть лишь его проект. В отличие от первоначального эмоционального ощущения, этот образ заключает в себе произведение со всеми художественными подробностями, дает возможность яснее почувствовать архитектонику формы, отсечь лишние детали, нарушающие логику эволюции образа, способствует наиболее оптимальному распределению средств выразительности, дирижерской организации музыкального материала, содействует адекватности исполнительской

концепции ведущим закономерностям развития образного содержания музыки. Наличие способности к такому роду музыкально-слуховых представлений свидетельствует о высокой степени пластичности и оперативности внутреннеслуховых функций музыканта [1, 84].

В процессе подготовки к исполнению выясняются те или иные его недоработки. Становится очевидной недостаточная точность представления о различных, иногда весьма существенных деталях. На основе целостного анализа нотного текста происходит уточнение исполнительской концепции музыкального произведения, совершается постепенное наполнение звукового контура живым интонированием, красочностью тембров, красок и других звуковых тонкостей. Общий симультанный образ в процессе анализа детализируется, конкретизируется, насыщается подробностями, вырисовывается в частностях. Логика развертывания художественно-образного содержания во времени систематизирует продуктивные проявления внутреннеслуховой сферы музыканта и руководит эмоциональным, смысловым и интонационным насыщением деталей. Подбор средств выразительности и размещение смысловых акцентов предопределяются общим развитием музыкального образа. Они должны естественно вписываться в намеченный исполнительский план, не нарушая линии «сквозного действия» в драматургическом развитии музыкального произведения.

Качественный уровень проявлений внутреннеслуховой сферы проверяется и корректируется практикой. В ходе исполнения музыкального произведения проявляются недочеты, проблемы, которые отправляют музыканта на поиск иных средств выразительности, более точно соответствующих его художественным требованиям. Этот процесс отражает диалектику совершенствования исполнительской концепции. Лев Оборин так говорил об этапе претворения своего творческого замысла: «И тут я открываю много нового в реальном звучании, в соприкосновении с инструментом... Иногда это новое бывает интереснее, а иногда того, что нафантазировал первоначально, не достигнешь. В общем же получается иное, потому что там

было недостаточно конкретное ощущение возможностей звучания. Когда я начинаю искать, я ищу пианистически, то есть применяю свои приемы игры к тому, что я хочу сделать, что я воспринимаю в тексте. И это дает иногда совсем новые результаты. Не знаю, интересно или нет, но я начинаю слышать то, чего я раньше не слышал...» [2, 44]. В этом высказывании известного пианиста следует выделить замечание о поиске и применении собственных приемов игры для реализации исполнительского замысла. Несомненно, что своеобразие техники владения инструментом так же, как особенности самого инструмента, оказывает активное влияние на материализацию сложившегося образа музыкального произведения.

В процессе воплощения созданного образа на музыкальном инструменте большую роль играет рождение и развитие исполнительских движений, совершенствование способов, приемов воплощения художественного образа, техники владения инструментом. Необходимость в этом побуждается основной проблемой процесса материализации замысла – противоречием между внутренним представлением исполнителя о звучании произведения и реальным звучанием, не соответствующем ему; требованием высокохудожественного результата и несовершенными способами работы над воплощением образа, невозможностью с их помощью достичь цели.

В результате проделанного анализа мы можем констатировать, что этап творческого переосмысления художественного образа и реализации его на музыкальном инструменте представляет собой сложный процесс. Особенностью этого этапа интерпретации является отражение творческих функциональных возможностей внутренне-слуховой сферы музыканта, базирующихся на ее активизации. Звуковой образ, возникающий в воображении студента, несет отпечаток его индивидуальности: отношения к окружающему миру, внутреннеслухового опыта, его эмоционального мира, уровня его общей и музыкальной культуры, психологических особенности его личности, окружающей его жизни, социально-исторических, этнических условий.

Важнейшим условием творческой интерпретации музыкального образа является глубокое знание студентом музыкального материала, понимание музыкального языка как сущности творчества композитора, чуткое ощущение к форме, стилю, образному строю произведения и активное творческое мышление и продуктивное воображение, рождающие оригинальный исполнительский почерк студента, приводящий к яркому индивидуально неповторимому творческому исполнительскому результату.

Список литературы

1. Карнаухова Т.И., Быкасова Л.В. Интерпретативный дискурс: музыкальный образ, символ, смысл. – Таганрог: Изд-во Таганрог. Гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2011 – С. 83, 84.
2. Оборин Л. Статьи. Воспоминания. – М.: Музыка, 1977. – С. 44.
3. Фейнберг С.Е. Путь к мастерству // Вопросы фортепианного исполнительства. – М.: Музыка, 1965. – С.105.

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

РАЗВИТИЕ ТЕМБРОВОГО СЛУХА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ДМШ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Известно, что музыка, как вид искусства, обладает особой притягательной силой, в основе которой лежит её эмоциональная привлекательность, способность воздействовать на чувства человека. Но воспитание и сохранение любви и интереса к музыке является одним из самых сложных вопросов детской музыкальной педагогики. Практика показывает, что огромное число детей, пришедших в музыкальные школы с большим желанием учиться, через некоторое время теряют интерес к занятиям.

Как можно изменить ситуацию в лучшую сторону? Необходимо влиять на процессы эмоционального восприятия и переживания ребёнком музыки,

воспитывать и развивать в детях главное качество музыкальности – эмоциональную отзывчивость на музыку. «В первую очередь нужно стремиться разбудить воображение, создать настроение, заинтересовать понятными и яркими образами, научить понимать, ощущать и переживать музыку различного характера», – говорил педагог-пианист Е.М. Тимакин [2, 6].

Воплощение музыки яркого, красочного характера невозможно без активного внимания к звуку, без постоянной, планомерной, осмысленной работы. И здесь ведущим направлением подготовки юного пианиста должно стать воспитание тембро-динамического, «красочного» слуха.

Тембр – важнейшее и сильнодействующее средство выразительности. Развитый тембровый слух, как явление художественно-эстетического порядка, считается одной из высших форм музыкального слуха. Он требует от исполнителя разнообразных навыков и умений: тонкой нюансировки и разнообразного туше, искусной распределяемости красок и владения многочисленными секретами пианистической «звукописи». Разнообразие звуковых красок в арсенале пианиста может быть беспредельным.

Каков же наиболее рациональный путь формирования тембрового слуха? Многие педагоги-пианисты признавали необходимость активного его развития, но лишь единицы описывали свой опыт работы в этом направлении. Необходимо отметить, что в музыкальной педагогике прошлых десятилетий эта проблема практически не освещалась. На первый план обычно выдвигается работа над техникой, виртуозностью, «постановкой руки». Поэтому те немногие приемы развития тембрового мышления, которые описаны в учебно-методической литературе, являются единичным обобщением ценного опыта. Они не дают стройной системы, являясь только заявлениями и направлениями, не подкрепленными методически. Тем ценнее опыт педагогов-пианистов, работавших в этом направлении.

Например, Б.Л. Кременштейн на первое место помещает выявление тембровой окраски мелодии и сопоставление тембра мелодии и аккомпанемента. Она писала: «Тонкость и точность слухового восприятия

воспитываются годами, а упущения пагубно отражаются на его художественном мышлении. Следствием невоспитанности слуха являются тембровое однообразие (а часто грубость или «беззвучность»)» [1, 57]. При всей своей ценности исследования Б.Л. Кременштейн все-таки не содержат системы методов формирования тембрового слуха.

Изучив опыт педагогов-пианистов и опираясь на собственную практику, мы обобщили основные методы формирования тембрового слуха у младших школьников. Необходимо с самого начала обращать внимание ученика на тембровую окраску звука, показать разницу между звуком красивым, то есть насыщенным тембровыми красками, и звуком сухим, вялым или жёстким. Ученик с самых первых уроков и на протяжении всего периода обучения должен осознавать зависимость характера звучания и его окраски от степени активности пальцев.

В работе с младшими школьниками главным методом достижения красочности звуковой палитры становится метод словесной интерпретации музыкального образа, в частности, важнейшей из его сторон – тембровой. И если динамика имеет хоть какие-то измерения, то тембровая окраска поддается исключительно словесному описанию. Г.М. Цыпин подчеркивает, что тембр как таковой может быть только «рассказан».

Так, например, одним из самых эффективных способов активизации слухового внимания является умение педагога разбудить воображение учащегося с помощью образных характеристик, эпитетов и метафор применительно к звучанию инструмента. Яркая метафора, образная ассоциация, найденная педагогом, пробуждая фантазию учащегося, способствует уточнению тембрового слышания музыки. Поэтому для развития тембрового слуха пианиста максимально действенным будет метод образных сравнений.

«Приходится наблюдать, как меткое образное сравнение порой оказывает чудесное воздействие на руки ученика», – говорила Б.Л. Кременштейн [1, 47]. Например,описывая тембры, Б.М. Теплов использовал не только зрительные характеристики (светлый, тёмный, блестящий, матовый), но и осязательные

(мягкий, шероховатый, острый, сухой), пространственные (полный, пустой, широкий, массивный) характеристики. Пример такого образного сравнения К. Н. Игумнова: «Это – величавый заход солнца. Представьте себе горы, чистый воздух, снежные вершины: все искрится, сверкает, блестит, и лишь очень постепенно наступают сумерки» [3, 15]. Каждый педагог должен иметь богатый запас подобных художественных сравнений, постоянно развивая и «подпитывая» его разнообразными образными ассоциациями.

«Образно-словесная программа только в том случае адекватна музыкальному содержанию, когда описывается художественным языком и не имеет ничего общего с пресловутым «иллюстрированием музыки», «подтекстовыванием» произведения надуманным литературным сюжетом» – писал Г.Г. Нейгауз [3, 15].

В работе с младшими школьниками необходимые ассоциации могут подсказать «говорящие» названия программных произведений. Ценность таких ассоциаций в том, что они основываются на эмоционально-содержательном обобщении самого музыкального материала. Однако здесь педагога может подстерегать опасность навязывания отвлеченных от музыки образов, поэтому уместно использовать метод наведения.

Еще одним методом воспитания тембрового слуха будет мысленная оркестровка фортепианной фактуры, которая помогает не только передаче воображаемых тембров, но и рождает разнообразие собственно фортепианных красок, заостряет слух, делает его более дифференцированным.

Красочная палитра пианиста зависит от сочетания активного слухового представления с воображением. В памяти должны храниться образцы, на основании которых исполнитель может создавать новые краски. Эти образцы возникают в процессе активного слушания музыки. Здесь очень важен такой метод, как яркий педагогический показ.

Одним из сильных выразительных средств, значительно расширяющим тембровые возможности исполнения, является использование педали. Именно

педаль создаёт ту или иную колористику звучания, влияет на окраску и объем звука.

На основании этих теоретических положений автором исследования был создан сборник для учащихся младших классов ДМШ, включающий программные пьесы, наиболее удобные для формирования тембрового мышления. Сборник содержит вступительную статью и методические комментарии к каждой пьесе.

Освоение тембровых особенностей фортепианных регистров в младших классах лучше всего осуществлять на музыкальном материале, близком детскому мировосприятию. Пьесы, посвящённые образам животных, подходят для этой цели в наибольшей степени. Большую пользу принесёт работа над произведениями, где представлены два разнохарактерных персонажа и используется приём сопоставления контрастных тесситур. Обычно это весёлые сценки «общения» животных, образный характер которых хорошо знаком детям: Ф. Рыбицкий «Кот и мышь». Мышка легко прыгает в верхнем регистре, а кот плавно крадётся на две октавы ниже. Ученик должен показать два контрастных звуковых плана и добиться различной окраски каждого голоса.

Обширный пласт фортепианной музыки составляют произведения, навеянные образами мира природы. Программные названия пьес заставят активизировать воображение и подтолкнут к поискам определённой окраски звука. Например, пьеса В. Купревича «Осенний эскиз». Созерцательный характер пьесы создаётся за счёт прозрачной фактуры. В мелодии нужно тщательно прорисовывать каждую фразу, обращая внимание на различную окраску звука в разных регистрах.

Способность ученика к творческой выдумке может раскрыться в работе над произведениями, где языком музыки «пересказываются» сказочные сюжеты. Волшебные повороты событий, необычайные происшествия воплощаются в музыке с помощью различных средств: неожиданные модуляции, сложные ритмические рисунки, необычные гармонические обороты, резкие регистровые переключения. Такая разнообразная фактура

требует поиска разнообразных тембровых средств. Например, пьеса В. Коровицына «Емеля на печке едет». Для воплощения сказочной картинки исполнитель должен уделить внимание разноплановой окраске звучания мелодии и аккомпанемента.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о важнейшей роли тембрового слуха в развитии ученика. Для поддержания интереса ребёнка необходимо подбирать репертуар, который будет будить фантазию, стимулировать ученика к поиску новых красок в исполнении. Работа над красочностью исполнения поможет сохранить и развить интерес младших школьников к музыкальному искусству.

Список литературы

1. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. – М.: Музыка, 1966.
2. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. – М.: Советский композитор, 1984.
3. Цатурян К.А. Направленность и дидактическая функция словесно-образных характеристик музыки в работе с учащимися-исполнителями// Инструментальная подготовка учителя музыки. Межвуз. сб научн. трудов. – М.: МГПИ, 1986. – С. 13-23.

Кравцова Валентина Вячеславовна,
преподаватель хорового народного пения.
МБУ ДО «Детская школа искусств» станицы Октябрьской,
Крыловской район, Краснодарский край, Россия.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К НАРОДНОЙ ПЕСНЕ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Сегодня семья, образовательные учреждения и система дополнительного образования должны сотрудничать для достижения одной из актуальнейших целей – формирования у учащихся нравственных качеств личности, в

частности, чувства любви к отечеству, родному краю. Рассматривая роль музыкального искусства в воспитании патриотизма, мы убеждаемся, что данная тематика наиболее ярко отражена в народной песне. Именно народная музыка сопровождает человека с самого его рождения, она является одним из наиболее доступных средств воспитания детей. Народная песня позволяет ребенку любить то, о чем поет народ, осознавать свою национальную принадлежность, формирует нравственность, уважение к старшим, к героическому наследию своей страны, воспитывает патриотические качества, любовь и уважение к своей Родине.

Основоположник русской педагогической науки Константин Дмитриевич Ушинский считал, что образцы народных песен, сказок, пословиц, обладают большой познавательной силой и являются многовековыми воспитателями народа. Известный музыкальный педагог, создатель системы музыкального образования Венгрии, Золтан Кодай считал народную песню родным музыкальным языком ребенка, ставил ее в основу всего музыкального обучения детей.

Вопросами музыкального и нравственного воспитания должна заниматься, в первую очередь, семья. Однако, реалии современной жизни, в частности занятость родителей, таковы, что бóльшую роль в этом важном деле играет участие детей в народных коллективах на базе общеобразовательных, музыкальных школ, центров внешкольной работы и др. Многие педагоги стремятся вводить в свои занятия изучение народных песен. Но при этом они сталкиваются с проблемой отсутствия сборников фольклорных песен для детей и методик по их изучению, которые либо издаются маленьким тиражом, либо не издаются вообще.

Наша страна богата юными талантами в этом виде искусства. Во многих городах России проводятся фольклорные фестивали и конкурсы для детей на лучшее исполнение народных песен. Современные СМИ, в том числе телевидение фактически не пропагандируют народное искусство, и, тем более, детское народное творчество, поэтому складывается впечатление, что этот вид

искусства интересует исключительно старшее поколение. Безусловно, на современного школьника-подростка большое влияние оказывает звуковое окружение, «мода» на определенные виды музыки.

Руководству общеобразовательных школ и детских школ искусств, к сожалению, не выделяется достаточного количества средств на фольклорные коллективы. Поэтому руководители этих коллективов, ограниченные в средствах, вынуждены шить костюмы из дешевых материалов, жертвуя красотой костюма, его национальным колоритом, что естественно отталкивает школьников, особенно подростков, подверженных влиянию моды. Дети стесняются надевать такие народные костюмы и исполнять фольклор. Во многом по этим пичинам теряется интерес к народной песне у детей, особенно подростков и чувство гордости за историю и традиции своей страны.

Однако проблема формирования интереса к народной песне шире, она заключается не только в нехватке песенного репертуара, средств на костюмы и влиянии СМИ, но также и во взаимоотношениях между сверстниками. Ведь зачастую дети, особенно подростки, принявшие решение обучаться в ДШИ (ДМШ, Доме творчества и т.д.) народному пению, вскоре бросают школу. И причина этого чаще всего состоит в том, что подростки стесняются исполнять народные песни, так как сверстники подшучивают над ними, считая такие песни не модными, не актуальными.

Но как же тогда сохранить и возродить традиции народной культуры, которые хранят в себе огромное художественное наследие, опыт восприятия и осознания жизненных явлений, который веками формировался и передавался из поколения в поколение? Ведь духовность общества немыслима, если человек не ощущает себя частью своего народа и его культуры. Решение этой задачи необходимо начинать с самого юного возраста, сначала в семье, а затем в детском саду, в школе.

Конечно, наиболее благоприятным периодом для становления эстетической и этической культуры личности является младший школьный возраст. Дети в этом возрасте, так же, как и дошкольники, придя на занятия по

народному пению, обучаются с огромным интересом. Этому во многом способствует первоначальное приобщение к фольклору в игровой форме (потешки, прибаутки, игры и т.д.) В среднем и старшем школьном возрасте, как показывает опыт, увлечь и заинтересовать детей народным пением уже сложнее.

В музыкальном обучении подростков особенно остро встает проблема интереса. Именно заинтересованность побуждает их овладевать знаниями, расширять кругозор, искать пути и способы углубленного познания, преодолевая трудности и препятствия. Еще великий чешский педагог Я.А. Коменский (1592-1670) считал, что одна из главных задач учителей – постоянно развивать тягу к знаниям и пылкое усердие в учении. Русские же педагоги, в том числе К.Д. Ушинский, рассматривали интерес не только как важнейший стимул обучения, но и как условие нравственного совершенствования личности. В психологии интерес понимается как положительное эмоциональное отношение к объекту, сосредоточение внимания на теме. Проблема интереса, увлеченности и развития музыкального вкуса подростков – одна из фундаментальных проблем современной педагогики. Она подробно рассматривалась в трудах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Е.Я. Бурилиной, Л.С. Выготского, Б.З. Вульфова, Д.Б. Кабалевского, А.Р. Краковского, И.С. Кон, Л.В. Школяр.

Формирование интереса к занятиям народным пением у современных подростков остается особенно острой и актуальной, так как огромный ценнейший пласт традиционной народной музыки, к сожалению, не входит в круг их увлечений.

В последнее время, в связи с широким распространением электронных гаджетов (смартфонов, планшетов), интересы подростков смещаются в сторону интернета. Социальные сети, как аналог межличностного взаимодействия, приобретают все большую значимость в общении подростков, в которых они ищут интересующую их информацию, фильмы, различные игры. Конечно, особое место в их предпочтениях занимает современная легкая музыка и рок.

Хорошее знание рок и поп певцов, групп, их репертуара, новых направлений в музыке (Dub step), обладание новыми записями приоритетно для подростка и является предметом завоевания престижа, своеобразного «эталона» компетентности в глазах у сверстников. Массированная пропаганда средствами массовой информации таких жанров, как рок и поп музыка ограничивает музыкальную культуру подростка, сужает его кругозор.

Каким же образом возможно формирование интереса к занятиям народному пению у современных подростков? Как известно, этот возраст в высшей степени сложный и противоречивый: это период становления человеческой личности, требующий от родителей и педагогов создания доверительной атмосферы, уважительного отношения к подростку, установления диалога «учитель-ученик».

При этом учитель не должен ущемлять интересы подростков, в частности его приверженность к рок- и поп-музыке. Эти жанры необходимо изучать на уроках в общеобразовательных школах, обращая внимание подростков, в первую очередь, на вокальные и актерские способности певца, художественную ценность, эстетическое и нравственное воздействие исполняемых песен.

Таким образом, мы убедились, что проблема интереса у современных подростков к народной песне – важная составляющая часть в формировании их личностных качеств, в том числе чувства патриотизма, и решение этой проблемы зависит от многих факторов, в частности от личности учителя (педагога). Процесс формирования интересак народной песне как средства патриотического воспитания современных подростков через народное пение требует от педагога систематической, последовательной работы с применением специфических и взаимосвязанных приемов воспитательного воздействия на учащихся. Решение этой задачи во многом зависит от издания соответствующих учебно-методических пособий, нотной литературы по песенному фольклору, более широкого рекламирования детских фольклорных коллективов в СМИ.

Отдельной формой пополнения песенного репертуара, формирования вкуса, воспитания чувства патриотизма у подростков может стать использование народных песен в качестве иллюстраций во время уроков истории, географии, литературы, в темах, касающихся изучения истории народного костюма.

Именно через влияние народной музыки на подростка, через осознание своей национальной принадлежности и чувства гордости за прошлое и настоящее своего народа происходит воспитание высоконравственного, культурного и образованного человека, достойного Гражданина своей страны.

Список литературы

1. Кораблев А.О. Народная песня и ее роль в патриотическом воспитании школьника [Электронный ресурс] Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/muzyka/2014/03/17/narodnaya-pesnya-i-eyo-rol-v-patrioticheskom-vospitanii
2. Павлова И. Ю. Формирование музыкально-эстетической культуры студентов педвуза на основе использования национального музыкального фольклора: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Казань, 2001 198 с. РГБ ОД, 61:01-13/1826-6

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

МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ОКФ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ КРУПНОЙ ФОРМЫ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ НАД СОНАТНОЙ ФОРМОЙ)

В процессе музыкально-слухового развития студентов младших курсов по предмету общего фортепиано с каждым годом всё полнее выступают качества, связанные с обогащением ранее приобретённого опыта. Обусловлено

это заметным раздвижением жанрово-стилевых рамок программного репертуара, расширением образного строя сочинений. В процессе работы со студентом важное значение придаётся исполнительским навыкам, связанным с овладением интонационной, темпо-ритмической, ладо-гармонической и артикуляционной выразительностью. Глубже воспринимаются структурная и процессуально-динамическая стороны музыкальной формы. Существенно расширяется применение динамических и агогических нюансов и педализации. В процессе обучения на младших курсах становятся заметными различия в уровне развития музыкально-слуховых и фортепианно-двигательных способностей студентов.

При изучении пьес малых форм студент относительно легко воспринимает их содержание и исполнительские средства благодаря характерной устойчивости элементов музыкальной речи и фортепианной фактуры. Иные качества слухового и пианистического порядка нужны в работе над крупной формой. Алексеев А.Д. об этомпишет: «Сочинениям крупной формы свойственно большее разнообразие содержания, более протяженное развитие музыкального материала. В связи с этим при их исполнении труднее достигнуть единства целого и выявить характерные особенности отдельных образов и тем, чаще возникает потребность переключения с одной художественной задачи на другую, требуется больший объем памяти и внимания» [1, 96]. В процессе освоения крупной формы у студента постепенно вырабатывается способность к целостному охвату музыки на более протяжённых линиях её развития, то есть воспитывается «длинное, горизонтальное» музыкальное мышление, которому подчинено восприятие протяженных разделов произведения.

С самыми несложными произведениями крупной формы (сонатинами, вариациями) студент знакомился ещё в начале первого курса. В дальнейшем процессе обучения их количество и сложность возрастают, что соответственно сказывается на музыкально-исполнительском его развитии. Большое значение для развития студента имеет работа над сонатой – одной из самых важных

форм музыкальной литературы. Подготовительным этапом к сонатам Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л. Бетховена служат классические сонатины. Они знакомят студентов с особенностями музыкального языка периода классицизма, воспитывают чувство классической формы, ритмическую устойчивость исполнения. Малейшая неточность звукоизвлечения, невнимания к штрихам, ритмические и темповые неточности при исполнении этих произведений становятся особенно заметными и нетерпимыми. Вследствие этого классические сонатины чрезвычайно полезны для воспитания таких качеств, как ясность игры и точность выполнения всех деталей текста. Не случайно в практическом опытена раннем этапе обучения подчёркивается важность обращения именно к сонатной форме, являющейся начальным этапом, своеобразной подготовкой кпоследующему овладению сонатным циклом в целом.

Образно-эмоциональному строю произведений крупной формы присущи большая моторная устремлённость, чёткость ритмики, строгая закономерность чередования штрихов и фактурных приёмов, исполнительское удобство приёмов мелкой техники. Студент должен выявить в них такие качества тематического материала, как единство и контрастность, показать его развитие. Наиболее доступным для восприятия является контрастное сопоставление музыкального материала, охватывающего большие законченные фрагменты музыкальной формы. Так как главная, побочная и заключительная партии заметно отличаются по характеру, жанровой окраске, ладо-гармоническому освещению, то студенту легче даются средства их исполнительского воплощения.

Этап работы над отдельными темами экспозиции подразумевает подробное изучение авторского текста и потребует активной аналитической деятельности сознания студента. Изучение нотной записи проясняет процессы развития произведения, уточняет внутреннее слуховое представление о каждой грани образа, учит понимать и ценить роль отдельных средств музыкальной выразительности.

Трудности усвоения сонатного Allegro, обусловленные сменой образного строя партий, тем (их мелодики, ритмики, гармонии, фактуры), как бы компенсируются жанровой конкретностью музыкального языка, свойственной многим сонатинам из программы данного периода обучения. Такая жанровая конкретность характеризует, как правило, не только отдельные партии и темы, но ивсю сонатную форму. Ярким примером может стать «Сонатина» Ля минор Д. Кабалевского, в ритмо-интонациях которой ощущается маршевое начало с типичной для него пунктирностью ритмики, контрастностью фактуры и динамики. Совсем по-иному звучит менуэт в «Сонатине» Э. Мелартина с его изяществом, лёгкостью и прозрачностью. Эти произведения воспринимаются студентами как пьесы малых форм с трёхчастной структурой.

В относительно развитых сонатных Allegro с большей контрастностью партий обнаруживается характерная тенденция к мелодизации фактуры, являющейся активным средством воздействия на слуховое восприятие студента. Назовём первые части «Сонатины» А. Жилинскиса, «Украинской сонатины» Ю. Щуровского, «Сонату» Соль мажор Г. Грациоли, «Детскую сонату» Соль мажор Р. Шумана. Наряду с ними в репертуаре большое место принадлежит музыке зарубежных композиторов, в частности, сонатинам М. Клементи, Ф. Кулау, Я. Дюссека, А. Диабелли.

Более сложны для восприятия студентами явления контрастности внутри партий. Здесь на близких расстояниях происходит изменение ритмо-интонационной сферы, артикуляционных штрихов, голосоведения, фактуры, и т. д. Всё это требует умения гибко переключаться и решать новые звуковые и технические задачи. Наиболее наглядно такой контраст выступает в главной партии первой части Сонатины В.А. Моцарта До мажор №1. Энергичные, призывно-фанфарные октавы, открывающие главную партию, сменяются мотивами задорно-шутливого характера. Вслед за этим возникает небольшое лирические построение, своей структурой суммирующее предшествующее развитие. Таким образом, уже в рамках начального восьмитакта композитору

удается показать три совершенно разных по характеру образа, однако выступающих не в конфликте, а в кокетливом полилоге друг с другом.

Нередко студенты не могут сразу перейти от одних длительностей к другим. Особенно ярко это проявляется как внутри отдельных партий, так и в соотношении их друг с другом. Поэтому работа над ритмом и метром должна вестись сразу, кропотливо и тщательно, в параллели с другими исполнительскими сложностями.

Непосредственное воздействие на верное формирование ритмической организации сочинения, а также четкую артикуляцию оказывает правильная аппликатура. Она подчеркивает выразительность фразы, придает определенную окраску звучанию и т.д. Кроме того, удачно найденная аппликатура содействует запоминанию, овладению музыкальным материалом и, в конце концов, технической уверенности. Например, особенную трудность в сонатинах М. Клементи представляет работа над артикуляцией, так как она является не только средством выразительности, но и проводником исполнительского стиля того или иного музыканта. Под артикуляцией, по И. Браудо, понимается «искусство исполнять музыку, и прежде всего мелодию, с той или иной степенью расчлененности или связности ее тонов, искусство использовать в исполнении все многообразие приемов *legato* и *staccato*» [6, 61]. Контрастность штрихов, обусловленная сменой эмоций внутри небольших построений, составляет также одну из трудностей исполнения тематического материала первой части Сонатины М. Клементисоч. 36, № 2 и Сонатины № 2 Н. Сильванского.

Чем глубже и яснее студент поймёт выразительный и структурный характер экспозиции, тем больше он будет подготовлен к прочтению следующих разделов сонатной формы – разработки и репризы. Как известно, музыкальный материал экспозиции неодинаково развит в разработочных разделах. Так, сравнивая две сонатины М. Клементи – соч.36 № 2 и № 3, обнаруживается максимальная сжатость разработки в первом произведении, построенном на тональном и ритмо-интонационном обновлении главной

партии. Значительно крупнее и интереснее по музыкальным средствам и их исполнительскому воплощению разработка в сонатине № 3. Слуховое внимание студента должно быть направлено здесь на обнаружение сходства мелодического рисунка начала разработки и начала главной партии, предложенной, однако, в обращённом виде. Эта трансформация материала обуславливает иные исполнительские краски: на смену фанфарной приподнятости (*forte*) приходят ласково-игривые интонации (*piano*). С пятого такта разработки в мелодии появляется решительный, с элементами драматизма эпизод в До миноре, который, постепенно угасая, переходит в репризу.

В процессе работы над тематизмом экспозиционного раздела, необходимо сразу же обращать внимание на стилевые особенности исполнения. Умение выявить это отличие и отразить его в своём исполнении – это главная задача любого музыканта-исполнителя. Говоря о стиле произведения, надо понимать, что стиль – это «возникающая на определенной социально-исторической почве и связанная с определенным мировоззрением система музыкального мышления» [8, 32]. Для исполнителя и слушателя – это созданный композитором смысловой мир, мир его чувств и идей, который помогает отличает музыку одного композитора от другого. Студенту должно быть ясно, что сонаты В.-А.Моцарта нужно исполнять иначе, чем Л. Бетховена, Л. Бетховена иначе, чем Ф. Шуберта т. д. И это относится как к пониманию характера исполняемого произведения, так и к пониманию стиля данного композитора.

Список литературы

1. Алексеев А. История фортепианного искусства. Части 1 и 2. – М: Музыка, 1988. – 345 с.
2. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Музыка, 1978. – 216 с.
3. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка. Ленингр. отделение, 2009. – 356 с.

4. Баренбойм Л. Николай Григорьевич Рубинштейн. – М.: Музыка, 1982. – 278 с.
5. Беркман Т.Методика обучения игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1977. – 104 с.
6. Браудо И. Артикуляция (О произношении мелодии). – Л.: Музыка, 1961. – 148 с.
7. Каузова А.Теория и методика обучения игре на Фортепиано. – М., 2001. – 273 с.
8. Мазель Л., Цуккерман В. Анализ музыкальных произведений. Элементы музыки и методика анализа малых форм. – М.: Музыка, 1967. – 178 с.

Лупандина Елена Александровна,
старший преподаватель.
ФГБОУ ВО Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия

РОЛЬ РИТМОПЛАСТИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Одной из актуальных в современном дошкольном образовании является проблема синтеза различных видов искусства и её влияние на всестороннее развитие ребёнка. Смысл синтеза искусств на современном этапе как процесса состоит в том, чтобы сосредоточить в единое целое разные виды художественного влияния на человека, имеющиеся в арсенале отдельных видов искусств с целью оказания максимального эстетического воздействия на личность; а также помочь отдельным видам искусств преодолеть определенную односторонность на основе взаимодополняемости, взаимовлияния, взаимообусловленности, взаимоотношений.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме влияния синтеза искусств на развитие ритмопластики детей старшего дошкольного возраста позволяет сделать вывод, что это направление является одним из

востребованных в области дошкольного воспитания ребёнка на современном этапе. Ряд исследователей (Б. Юсов, Т.Г. Казакова) [8; 4] подчеркивают в своих работах идею о том, что синтез, интеграция искусств намного эффективнее возможностей отдельных искусств и отдельных видов художественной деятельности в формировании художественного образа, в художественно-творческом развитии ребёнка-дошкольника, в развитии ритмопластики в частности. Использование синтеза искусств является наиболее эффективным способом развития личности старшего дошкольника, способствует успешной социализации детей, росту показателей их физического и интеллектуального развития, развитию умения проявлять чувство собственного достоинства и понимать свое эмоциональное состояние, умения общаться с разными детьми; включаться в совместную художественно-творческую деятельность.

Художественно-творческая деятельность дошкольника начинается с формирования у него «культуры восприятия» различных видов искусства. Ритмопластика является видом художественно-творческой деятельности дошкольника, в основе которого лежит музыка, а движения выражают музыкальный образ. Понятие «ритмопластика» было введено в начале XX века Э. Ж.-Далькрозом [3], 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 Э.Ж.- Далькроза сформировалось понимание ритмопластики как способности выражать эмоционально-образное содержание музыки через двигательное моделирование музыкального ритма и музыкальной формы в целом.

Исследования, связанные с ритмопластическим развитием детей (А.И. Буренина, В.Т. Кудрявцев) [2; 6], акцентируют в этом процессе активизацию творческой и познавательной активности ребенка, его эмоциональной отзывчивости, реализацию потребности в движении и музыкально-игровом взаимодействии с окружающими.

Ритмопластика – это интегративная музыкальная способность ребенка к естественным, координированным, выразительным движениям при передаче эмоционально-образного содержания музыки и проявления внутреннего мира ребенка в музыкально-двигательном самовыражении и взаимодействии с окружающими. Ритмопластика является формой музыкально-двигательного творчества детей старшего дошкольного возраста. В сочетании музыки и пластики заложен огромный педагогический потенциал для воспитания души и тела. В.М.Бехтерев отмечал, что средствами музыкального ритма можно установить равновесие в деятельности нервной системы ребенка, урегулировать неправильные и лишние движения [1]. Согласно утверждениям М.И. Чистяковой, ритмические упражнения помогают активизировать интерес к деятельности [7].

Ритмопластика является одной из своеобразных форм активной терапии, осуществляемой средствами специально подобранных методов и методик, направленных на преодоление недостатков двигательной, познавательной и эмоционально – волевой сферы детей через музыкально – ритмическую деятельность, построенную на сочетании движений, музыки и слова. Основу ритмопластики составляют разнообразные движения танцевального, имитационного, общеразвивающего характера, которые позволяют выражать различные эмоциональные состояния, образы и сюжеты.

Можно выделить такие основные направления работы с детьми на занятиях ритмопластики, как оздоровительное, образовательное, воспитательное и коррекционно-развивающее. Занятия ритмопластикой способствуют укреплению у детей мышечного корсета, формированию правильного дыхания, развитию моторных функций, выработки правильной осанки, походки, грации движений, что способствует оздоровлению всего детского организма в целом. У ребят воспитывается способность восприятия музыкальных образов и умение выразительно двигаться в соответствии с заданным или придуманным образом. Это способствует развитию творческих способностей детей, усвоению основных музыкально-теоретических понятий,

развитию музыкального слуха, моторики, координации движений, памяти, чувства ритма, активизации восприятия музыки.

В процессе занятий по ритмопластике используются следующие средства двигательного воздействия: музыкально – ритмические движения; упражнения с предметами; элементы хореографии; элементы спортивного танца; упражнения корригирующей гимнастики; дыхательные упражнения. Все эти средства объединяются в комплексы в определённой последовательности и используются в танцевальных композициях.

Развитие музыкально-ритмических движений у детей старшего дошкольного возраста осуществляется в процессе проигрывания пластических этюдов на занятиях по ритмопластике.

Музыкально-ритмические движения – вид музыкальной деятельности детей дошкольного возраста. Этюд (франц. etude – букв. – изучение) – это упражнение для развития и совершенствования техники какого-либо искусства. *Пластический этюд* – это вид музыкально-ритмических движений, используемый для передачи художественного образа [2].

Обыгрывая своим телом «музыкальную ткань» произведения, его настроение и содержание, ребенок постигает при этом на телесном, зрительном и эмоциональном уровне специфический язык средств музыкальной выразительности. Именно к старшему дошкольному возрасту дошкольник достигает кульминации в развитии движений, которая выражается в особой грации, легкости и изяществе[5]. Он учится творчески интерпретировать музыкальные произведения, развивая способности к самовыражению в движении под музыку, у него формируются умения самостоятельно подбирать и комбинировать знакомые движения и придумывать собственные, оригинальные упражнения.

Поэтому с самых первых занятий чрезвычайно важно заинтересовать ребят, вызвать у них желание заниматься ритмопластикой. Немаловажным фактором является качество движений, их гармония с музыкой. С самого начала необходимо включать простые, но интересные детям упражнения,

осуществляя обязательный показ и целенаправленное лаконичное объяснение техники исполнения. Гармоничное слияние движений имузыки в темпе, динамике, ритме, абсолютно точно передают развитие музыкальной речи, способствуя выразительности музыкально-ритмических движений. Необходимо тщательно осуществлять подбор музыкального репертуара для создания художественных образов, которые понравятся детям, будут побуждать его двигаться.

На занятиях по ритмопластике используются различные *пластические этюды.* Дети охотно выполняют пластические этюды с предметами (лентами, мячами, обручем): «Солнышко», «С добрым утром».

В целях активизации интереса ребят к музыкальному творчеству можно выполнить *пластический этюд-импровизацию*. Например, дети сначала слушают музыкальное произведение, а затем стараются представить определенный образ и показать его в движениях (например, композиция «Волшебный цветок» на муз. Ю.Чичкова), которые далее можно соединить в танцевальную композицию. Завершить такую работу можно рисованием или апплицированием.

Пластические этюдыможно выполнять, выражая движением содержание прочитанных ранее стихотворений. Под выразительное чтение стихотворения ребенок двигается, фантазируя при этом (например, под чтение стихотворения «Кошкин дом»). В аналогичном качестве можно использовать различные детские считалочки («мыши», «бабочки»).

Еще одной из интересных для детей форм является *актерский этюд.* Это своего рода упражнение для развития наблюдательности и фантазии. Такие пластические этюды помогают ребенку перевоплотиться как в другого человека, так и в животное, насекомое, предмет из повседневной жизни. Например, изобразить двигающийся самолет; изобразить танец пингвина; пройти как старичок с палочкой; изобразить походку радостного кролика.

Любая деятельность должна осуществляться в системе, поэтому в процессе работы по ритмопластике был разработан комплекс занятий с

использованием пластических этюдов для детей старшего дошкольного возраста, включающий следующие темы: «Вводное занятие», «Музыкальный образ», «Наши меньшие друзья», «Космический рейс», «Экскурсия по городу», «Приключения Синдбада – морехода», «В гостях у сказки», «Волшебная страна». Проведение системного комплекса занятий по ритмопластике с детьми старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации позволило открыть новые возможности для дошкольников. Практика работы показала, что дети старшего дошкольного возраста эмоционально положительно и ответственно как воспринимают, так и выполняют пластические этюды, организуемые средствами синтеза искусств. Разработанный комплекс занятий по ритмопластике способствует созданию условий для свободного самовыражения детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Бехтерев В.М. Избранные произведения [электронный ресурс]. Режим доступа: http://svitk.ru/004_book_book/13b/2870_behterev-izbrannie_proizvedeniya.php
2. Буренина А.И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей / А.И. Буренина. – СПб, 2000. – 220с.
3. 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.
4. Казакова Т.Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников: Пособие для воспитателя детского сада./ Т.Г. Казакова. – М.: Педагогика, 1983.
5. 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.

6. КудрявцевВ.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления / В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. – 293 с.
7. Чистякова, М.И. Психогимнастика /Под ред. М. И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.
8. Юсов Б.П. Проблема художественного воспитания и развития школьников: автореф. дис. … д-ра пед. наук / Б.П. Юсов. – М., 1984. – 32 с.

Мартынова Юлия Александровна,
кандидат исторических наук, доцент.
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Татарстан.
Сухова Алина Михайловна,
магистрант.
Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».
Преподаватель.
МАУ ДО «Детская музыкальная школа № 4», г. Набережные Челны, Татарстан

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ И МОСКВЕ

Становление вокального образования в России прошло несколько этапов.

В XVIII веке Придворная капелла в Санкт-Петербурге открыла свои двери для желающих освоить певческое искусство. Вокальное образование, получаемое в капелле, было настолько серьёзным, что певчие справлялись со сложными партиями итальянских опер. Краеугольный камень системы обучения пению в Придворной капелле состоял в том, чтобы сформировать у певчих правильные вокальные навыки с детского возраста. Этот принцип стал традицией и «тем единственно ценным, что имела Россия ко времени появления итальянской оперы» [4, 88].

Интересна судьба одного из итальянских учителей пения – маэстро Джованни Кавалли. Начиная с 12 января 1869 г, Джованни (или Иван, как часто называли его в России) Кавалли становится сверхштатным преподавателем сольного пения в Придворной певческой капелле. В течение 14 лет Кавалли передаёт свои знания. Однако времена изменились, и молодая русская светская культура заявляет о своих правах [4, 56].

Итак, для русского вокального образования наступили новые времена: обучение вокалу в Придворной капелле больше не поручалось итальянским учителям пения.

Осенью 1862 г. Россия сделала большой шаг вперёд – в торжественной обстановке открылась первая русская консерватория – Петербургская консерватория. «Занятия велись по следующим специальностям: теория музыки и композиция, фортепиано, оркестровые инструменты, вокал» [8]. Со временем преподавательский состав Петербургской консерватории не только устоялся, но и выработал традиции русской школы вокала.

Вокальный класс в Петербургской консерватории вела Г. Ниссен-Саломан. В последние годы жизни Г. Ниссен-Саломан подвела итоги своему служению России её книга под названием «Школа пения» наполнена практическими рекомендациями, которые актуальны до сих пор [8].

Большой вклад в русскую музыкальную культуру внёс бельгиец К. Эверарди. В прошлом большой певец, много лет живший в России, он с 70-го года становится профессором Петербургской консерватории. Эверарди был прирождённым вокальным педагогом. Он гениально прозревал индивидуальность ученика и умел максимально развить голосовые горизонты последнего. В течение долгой жизни Г. Ниссен-Саломан и К. Эверарди все свои силы отдавали трудам на музыкальной ниве России, поэтому их оправданно именуют представителями отечественной вокально-педагогической школы [7].

В 1866 г. по предложению Николая Рубинштейна (младшего брата Антона Рубинштейна) начало существование московское отделение Русского музыкального общества (РМО), руководство которого он возглавил. При

московском отделении РМО были созданы Музыкальные классы, где на первой ступени изучались начальная теория музыки и хоровое пение, а затем начинались занятия по сольному пению и игре на музыкальных инструментах. Музыкальные классы рассматривались как фундамент будущей консерватории.

1 сентября 1866 г. Московская консерватория начинает свою работу. Сольное пение в Московской консерватории «вели русские певцы В. Н. Кашперов, А. Р. Осберг, А. Д. Александрова-Кочетова, а также представитель итальянской оперной школы Дж. Гальвани» [6]. Над дикцией певцов работал крупнейший актер Малого театра С.В. Шумский [5, 154].

Таким образом, консерватории могли готовить музыкантов высшей квалификации и обучать тех, кто не достигал выдающихся успехов, но хотел учиться музыке на профессиональном уровне. Эта система была гибкой и эффективной, оправдывала своё существование.

Рассмотрим особенности вокального образования, сложившиеся в рамках существования Московской консерватории. Здесь сложилась школа вокала, творчески соединившая в себе традиции русского и европейского пения. В курс обязательных теоретических предметов входили: элементарная теория, сольфеджио, гармония, инструментовка и энциклопедия, а также историю музыки. Обязательными были оперный класс, классы декламации, итальянского языка и танцы.

Свой вклад в развитие Московской консерватории внёс и А.Р. Осберг (1824-1869). В Музыкальных классах он преподавал с 1861 года, а в 1866-1869 годах – в Московской консерватории. Кроме того, он успешно обучается вокалу в классе Жеральди – ученика прославленного Гарсиа-сына, позже в Париже он совершенствуется уже непосредственно в классе Гарсиа-сына. Эта замечательная вокальная школа стала залогом его успеха в концертной и в педагогической деятельности. Так педагогические принципы школы пения Гарсиа стали неотъемлемой частью воспитания русских вокалистов.

Консерватория готовила как оперных артистов, так и певцов камерного плана. Весь курс обучения вокалиста укладывался в пять лет в одном классе. Наибольший вклад в данном направлении внесли А. Д. Александрова – Кочетова и Дж. Гальвани [1].

Итальянская школа тем не менее не исчезла совсем в Московской консерватории. Джакомо (Яков Николаевич) Гальвани по приглашению Н. Рубинштейна, в 1869 году приехал в Москву и занял место профессора консерватории. Гальвани был поклонником старой итальянской школы belcanto; его взгляды нашли отражение в работе «Observations pratiques sur l'organe devoix» [«Практические заметки о певческом голосе»] (М., 1882).

Другой руководитель класса пения в консерватории, Владимир Никитич Кашперов, – был ещё и оперным композитором. Метод занятий В. Кашперова приводил к воспитанию виртуозности чисто внешнего характера. Данный подход расходился с направлением работы консерватории [3,67].

Также для преподавания вокала в консерватории Н. Г. Рубинштейн пригласил Н. А. Губерта, он проявил себя в работе оперного класса, хоровые сцены в оперных постановках – его детище.

В 1891 году был приглашён итальянский педагог Л. И. Джиральдони, описавший собственную систему преподавания в работе «Аналитический метод воспитания голоса» (М., 1893). Класс Джиральдони был большим, ибо к нему стремилась учащаяся молодёжь.

Более идеального педагога, чем В.М. Зарудная-Иванова, трудно себе представить. Она не жалела сил и времени для учеников, отсюда и блестящие результаты. Педагогическая деятельность В.М. Зарудной пришлась на 1890-е годы.

Выдающимся педагогом был итальянский профессор У. А. Мазетти. приглашённый в 1899 году [2].

Таким образом, отечественные певцы получили свое образование у выдающихся представителей итальянской и французской вокальной школы. Вместе с тем педагоги-иностранцы, учитывая особенности фонетики русского языка и русского исполнительского стиля, воспитали национальных певцов – ярких представителей русской вокальной школы. Отечественные вокалисты, получившие образование у зарубежных преподавателей, успешно справлялись с русским и зарубежным репертуаром.

Наиболее важным фактором в становлении и развитии вокального образования в России является открытие вокальных классов и консерваторий. Особенно одаренные и талантливые выпускники, такие как Ф. Стравинский, Н. Фигнер, М. Дейша-Сионицкая, В. Зарудная и др. стали ведущими представителями отечественной вокальной школы.

Список литературы

1. Асафьев Б. Русская музыка XIX и начала XX веков / Б. Асафьев. – Л.: Музыка, 1986. –324 с.
2. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной педагогики / В.А. Багадуров – М.: Музгиз, 1956. –268 с.
3. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. Ученое пособие / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2000. – 367с.
4. Львов М. Русские певцы / М. Львов. – М.: Музыка, 1965. – 64 с.
5. Миронова Н. Музыкальное образование в России: история идей. Из истории русской музыкальной культуры: научные труды Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского. Сб. 35. / Н. Миронова. – Москва, 2002. – 110 с.
6. Прибегина Г.А. Чайковский Петр Ильич 3-е изд., испр. и доп. / Г.А. Прибегина. – М.: Музыка, 1986. – 200 с.
7. Яковлева А. Русская вокальная школа. Исторический очерк развития от истоков до середины XIX столетия: Учебное пособие к лекционному

курсу «История вокального искусства» / А. Яковлева. – М.: Глобус, 1999. – 95 с.

8. Яськевич И. История искусства музыкального театра: Лекции. Материалы: уч. пособ. / И. Яськевич. – Новосибирск, 2011. – 308 с.

Мациевская Светлана Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкально-педагогического образования.
*Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь*

ПУТИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

В современном обществе резко повысился социальный престиж интеллекта и научного знания. С этим связано стремление дать детям знания, научить их читать, писать и считать, а не способность чувствовать и творить. Педагогическая установка в первую очередь на развитие мышления превращает эмоционально-духовную сущность ребенка во вторичную ценность. В настоящее время в Белоруссии происходит процесс формирования новой системы образования и воспитания детей и молодежи, реализуются различные стратегические подходы и инновационные технологии. В связи с этим возрастает потребность в поиске путей, обеспечивающих музыкально-эстетическое развитие учащихся, как интегративного целостного качества личности.

Музыкально-эстетическое образование и воспитание учащихся – это процесс целенаправленного развития способности личности ребенка к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного в искусстве и действительности. Он предусматривает выработку системы художественных представлений, взглядов и убеждений, воспитание эстетической чуткости и вкуса. Возможности музыкально-эстетического образования и воспитания

учащихся в общеобразовательной школе, ограничены учебным планом и программой. В решении данной проблемы огромный потенциал имеет система дополнительного образования. Большое распространение получили беседы, лекции, встречи за круглым столом, университеты культуры, клубы друзей искусства. Достаточно популярна такая форма эстетического воспитания, как музыкальная фонотека, в которую включаются записи лучших исполнителей. Большую роль вмузыкально-эстетическом развитии учащихся играют музыкальные кино-, видео- и телефильмы. Восприятие экранизированных произведений литературы и искусства нуждается в тонком педагогическом руководстве. В ряде школ с этой целью введен факультативный курс «Основы киноискусства», организованы детские киноклубы и школьные кинотеатры.

В этой связи хочется обратить особое внимание на эстетически-эмоциональное воздействие, которым обладает музыкальный театр. Мы считаем, что музыкально-эстетическое развитие учащихся средствами музыкального театра возможно по следующим причинам:

1. Исходя из современных реалий, когда ценности искусства недостаточно пропагандируются, именно театральное искусство становится одним из лучших способов приобщения детей к прекрасному.

2. Яркость и эмоциональность игры артистов позволяет решать важнейшие эстетические задачи. Особенности театрального действия помогают детям понять эмоциональную атмосферу спектакля, не только через звучание музыки, но так же через танец, выразительную речь, мимику и жесты актёров.

3. Возможность сопереживания, которое воздействует через эмоции на подсознание учащихся и является мощными фактором эстетического развития личности.

4. Благодаря драматургической составляющей театральных постановок, школьники приближаются к общечеловеческим, социальным ценностям, совершенствуется понимание подростками социума.

5. Сила и яркость впечатлений, оставленных искусством, могут дать мощный толчок к самовоспитанию. Вызвать сильный интерес к занятиям

музыкой, танцами или поэзией. Именно в театре, у ребенка может зародиться любовь к искусству, которая будет сопровождать его всю жизнь.

Таким образом, театр, обладая средствами многостороннего воздействия на человека, выступает как большая воспитательная и познавательная сила.

На наш взгляд, для решения поставленных задач, большим потенциалом обладает жанр мюзикла. Мюзикл – это музыкально-театральный сценический жанр, который сочетает в себе музыкальное, драматическое, хореографическое и вокальное искусство. На современном этапе это театральный жанр, в котором драматургия и сценическая форма строятся на равноценной роли словесно-игровых, музыкально-песенных и ритмо-пластических эпизодов в раскрытии целостного драматического сюжета. Для мюзикла характерны острая драматическая коллизия, бо́льшая динамичность действия, разнообразие песенных музыкальных форм. Его популярность для молодежи обусловлена зрелищностью, разнообразием тем для постановки, неограниченностью в выборе средств выражения для актеров. Мы считаем, что именно этот жанр может разжечь большой интерес у растущего поколения к музыкально-театральному искусству и как следствие, оптимизирует процесс музыкально-эстетического развития учащихся.

В РБ существует два театра, в репертуаре которых представлен мюзикл. Это «Белорусский государственный академический музыкальный театр», который был создан в1970 году, и театр Геннадия Гладкова «Территория мюзикла», созданный в 2012 году.

В сегодняшнем репертуаре «Белорусского государственного академического музыкального театра» более тридцати разножанровых спектаклей. В репертуаре представлены мюзиклы Виктора Кондрусевича «Софья Гольшанская», «Стакан воды», Кима Бредбурга «Голубая комея», «Джейн Эйр», мюзиклы для детей – «Буратино», «Красная шапочка. Поколение NEXT» Алексея Рыбникова, «Приключения Бременских музыкантов» Геннадия Гладкова. За время существования театра на его сцене было поставлено более

ста спектаклей, многие из которых вошли в золотой фонд национальной культуры, стали значительными событиями в культурной жизни страны.

Идейным вдохновителем театра «Территория мюзикла» стал народный артист России композитор Геннадий Игоревич Гладков. Цель театра – эксперимент в рамках жанра и расширение самих рамок жанра «мюзикл».

На сегодняшний день в постоянном репертуаре «Территории мюзикла»: спектакли на музыку Геннадия Гладкова «Голубой щенок», «Иохим Лис – детектив с дипломом», «Сватовство гусара», «Собака на сене», «12 стульев», «Страсти по Тилю». «Территория мюзикла» – единственный театр, который носит имя Геннадия Гладкова и пользуется его творческой поддержкой. Кроме того, это редкий и уникальный для Беларуси пример авторского театра, а также содружества белорусских артистов и постановщиков с российскими творческими деятелями.

С древних времен различные формы театрального действа служили самым наглядным и эмоциональным способом передачи знаний и опыта в человеческом обществе. Позднее театр как вид искусства стал не только средством познания жизни, но и школой нравственного и эстетического воспитания подрастающих поколений. Сочетая возможности нескольких видов искусств – музыки, живописи, танца, литературы и актерской игры, театр обладает огромной силой воздействия на эмоциональный мир ребенка, соответственно способствует музыкально-эстетическому развитию учащихся. Воспитательное воздействие театра было подмечено еще в древности, как данная проблема нашла свою актуальность в наши дни и теперь рассматривается комплексно как специалистами в области культуры и искусства, так педагогами и психологами.

Список литературы

1. Ермолинская, Е.А. Взаимодействие искусств как дидактическая основа художественно-творческого развития детей и юношества / Е.А. Ермолинская // Педагогика искусства [Электронный ресурс]. – 2006. – №. 1. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/.

2. Гришанович, Н.Н. Концепция художественно-эстетического образования учащихся образовательных школ Белоруссии / Н.Н. Гришанович. – Мн: Бел.гос. ун-т, 1991. – 170 с.

Монова Анна Павловна,
преподаватель, методист.
ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. Таганрог, Россия

РОМАНС П.И. ЧАЙКОВСКОГО «ОТЧЕГО?». ОПЫТ ГАРМОНИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Романс «Отчего» относится к той группе вокальной лирики П.И. Чайковского, в которой отражена тема взаимоотношений человека и природы. Природа «внимает» монологу героя, весенняя красота и безмятежность оттеняют бурю его чувств.

В центре романса – романтический герой, глубоко страдающий, задающий вопросы, на которые ответить не в силах. Он видит мир сквозь призму трагического восприятия действительности. Все красоты природы, радость бытия меркнут в его болезненном сознании.

Поэтический текст романса построен по принципу «тезис-антитезис»: каждая фраза поделена на две части: начинаясь как описание природы, она завершается в мрачном настроении: – «Роса над лугами – висит погребальным покровом», «Песня птички в небесах – печально звучит», «Под зеленой травой – голубая фиалка нема».

Чайковский находит способы тонко выразить эмоциональные противоречия поэтического текста. И главный из них – использование средств мажоро-минора, в частности – параллельно-переменного лада.

С первых тактов романса звучит терция ре – фа#, которая входит в состав и I, и VI трезвучий. Лишь первый звук мелодии (ля) вносит некоторую ладовую определенность. Но и он тут же переходит в тон си – в результате гармония ре мажора сменяется си минорным созвучием. Басовый ход по тонам VI-го

трезвучия укрепляет эту тональность. Но с началом второй фразы соперничество ре мажора и си минора возобновляется. Звуки перетекают друг в друга, создавая неуловимое мерцание тонов, неустойчивость как в гармоническом, так и в эмоциональном плане.

I-я и VI-я как функции высшего порядка не только соперничают друг с другом, но и взаимопроникают друг в друга. Как следствие – появление бифункционального ладогармонического комплекса, единого для ре мажора и си минора ладогармонический комплекс (си – ре – фа # – ля), который появится с т.10.

В седьмом такте появляется доминантовая функция ($Д_9$, $Д_7{}^6$, $Д_7$), которая впервые ярко обозначает тональность Ре мажора. Но в момент разрешения в прерванном кадансе (через уменьшенный вводный) звучит VI-я. Появляясь вместо тоники, она снова возвращает ладовую переменность. После VI впервые звучит альтерированная S, появляются «ползущие» хроматические последовательности (II_{65} –$II_{65}{}^{+3}$ –К –$Д^{-5}$ + S_6→ (VI) $Д^{с\ расщ.\ 5}$). Вместе с усложнением гармонического языка изменяется ритм смены функций – гармонии сменяют друг друга все чаще, способствуя усилению напряжения.

Как мощный выплеск накопившейся неустойчивости в 10 такте звучит тоника. Но она не приносит ожидаемого покоя: совпадая с началом нового раздела, является импульсом для более высокого уровня гармонического развития.

С 10-го такта повторяется гармонический материал начала романса (тт.2-7). В фортепианном сопровождении происходят изменения – на смену восходящим мотивам по звукам си минорного трезвучия в басу приходит нисходящее движение в верхнем голосе по звукам единого для Ре мажора и си минора ладогармонического комплекса (ля – фа #- ре – си).

В 13 такте романса ре мажор и си минор снова вносят ладовую неопределенность. Оборот II_7 –Д (т.14-15) можно также цифровать и как dd –Д благодаря квартовой интонации в басу. Секвентно повторяясь большой секундой выше, этот оборот воспринимается как d – Д по си минору.

Начиная с 16 такта развитие романса идет по пути динамизации. Появляется секвентность. Текст романса драматизируется – «роса висит погребальным покровом». Гармония чутко следует за поэтическим текстом: начиная с 18 такта происходит переключение в одноименный минор через $II_7^г$.Но тоника одноименного минора появляется тактом позже: сразу же за $II_7^г$ следует оборот $Д_7 \rightarrow III^ь_{маж}$ –t.

Ладовая переменность, проявляющаяся как «мерцание» двух параллельных тональностей – ре мажора и си минора, при включении одноименного минора переходит на другой уровень. Большую роль играет тональность фа мажора, как параллельной к ре минору. Их «соперничество» проявляется уже с первых тактов появления новой тональности. После автентического оборота $Д_7 \rightarrow III^ь_{маж}$ тоника звучит сопоставлением, не утверждаясь кадансированием. Момент появления ре минора не вносит ладовой определенности, а наоборот, воспринимается как шестая фа мажора. Этому способствует как появление ее на относительно сильном времени (т.19), так и появление $Д_7 \rightarrow$ ($III^ь_{маж}$), который, хоть и не разрешается, но (так как разрешение его уже прозвучало тактом ранее) подготавливает слух к появлению фа мажора.

Преодолению наметившейся инертности способствует введение с т. 21 цепи эллипсисов, получивших разрешение только в т.30. Как следствие – этот раздел отмечен огромным нарастанием напряжения. С 21 такта в басу появляется нисходящее хроматическое движение с острыми секундовыми задержаниями. Можно провести аналогию с такими риторическими фигурами, как catabasis, Passus duriusculus. За таким типом движения закреплена семантика «положения во гроб», «земной греховности, богооставленности», «эмблема страдания», «смертельного ужаса» (применялись у Баха, Генделя, Моцарта).

Интересен тот факт, что выбор аккордов для цепочки эллипсисов также отражает общую идею ладовой переменности, господствующей в романсе. $Д_7$ переходит в $Д^6_5$, принадлежащий уже к сфере ре мажора (минора). За ним

следует VII_2→ (II). Т.22-23 можно условно причислить к аккордам фа мажора ($DDVII_7$ –DD^6_5 –$II^6_5{}^g$ –D_2 –III7 –T^6_5. Интересен здесь прерванный каданс в т. 23. Чтобы избежать остановки движения, которая непременно возникла бы при разрешении доминанты в тонику, Чайковский использует аккорд III_7 и переводит его в T^6_5 . Благодаря включению этого оборота, гармоническое развитие не прерывается. С т. 24 звучит секвентное повторение т. 22-23, но уже в тональности ре мажора. Интересно отличие второго секвентного проведения – Чайковский разрешает D_2 – III_7 не в T^6_5, а в T_6, тем самым сообщая некоторую ладовую определенность.

Важным фактором для создания напряжения и отражения эмоций служит ритм смены гармонических функций. С т. 19 происходит не только увеличение количества гармоний в такте, но меняется и выбор этих аккордов. Благодаря отсутствию разрешения, момент ускорения музыкального времени становится еще более действенным.

После продолжительного нагнетания напряжения, подготовка к кульминации воспринимается как значительный этап в процессе гармонического развёртывания. И мелодия, и гармония словно «замирают» в ожидании разрешения. Мелодия, сужаясь до уменьшенной кварты, настойчиво повторяется шесть раз, в гармонии весь раздел построен на звучании уменьшенного вводного аккорда двойной доминанты. В басу звучат размашистые ходы, усиленные октавным изложением. Именно в этом моменте романса герой обращается к собственным чувствам: «я и сам все болезненней день ото дня». Кульминация звучит как высшая точка разрядки – в мелодии появляется самая высокая нота – ля второй октавы на ключевом слове романса – «Отчего?».

Все дальнейшее развитие романса – это кадансирование в тональности ре минор: t –s –$DDVII_7$ –K –$DDVII^6_5$ – T. Постепенно расширяется диапазон мелодии – он охватывает сначала квинту, затем переходит к октаве.

В начале фортепианного заключения вновь звучит мажорная тоника, появляются T^5_3 и VI^5_3, вызывающие аллюзии на гармонический материал начального раздела романса.

Важна и существенна *роль мелодики* в романсе. В основе тематизма – характерная для романтиков интонация вопроса. Мелодика романса – яркий пример монотематизма. Она имеет свою линию драматургического развития, которая зависит от особенностей текста. Путь трансформации – от света к мраку затрагивает все пласты музыкальной ткани, но закончено и отчетливо выражен в мелодии.

С первых тактов романса в мелодии появляется трихордовая попевка, часто встречающаяся в произведениях русских композиторов. Она создает образ светлый и пасторальный. С 6 такта вместе с усложнением гармонии развивается и мелодия. Она завоевывает новую вершину – ми второй октавы. И затем постепенно возвращается к уже привычному образному строю. Следующая волна мелодического развития приходится на 14-17 такты. Появляется восходящая секвентность. Усиливается напряжение. С такта 21 «завуалированные» в начале кварты звучат экспрессивно и трагически. В тексте появляются ассоциации с «мраком и холодом могилы». Нисходящее движение квартовых попевок усиливают драматизм происходящего. С такта 26диапазон сужается до уменьшенной кварты. Герой говорит о своих мыслях и чувствах. С такта 30 – генеральная кульминация. Усложняется фактура. В мелодии новая вершина: ля второй октавы. Уменьшенная кварта сменяется решительной квинтой на ключевом для романса слове «Отчего». Последняя фраза насыщена увеличенными и уменьшенными интервалами –(ув2, ум7, ум4). Последняя интонация вопроса достигает в объеме октаву – это самый последний и самый весомый вопрос.

Особый интерес представляет *форма романса*. Во-первых, ее можно определить, как строфическую, так как налицо четкое разграничение на 2 части

(полный гармонический оборот, репризное строение). Вторая строфа расширена – 24 такта по сравнению с девятью. Это обусловлено мощным драматическим развитием. Особую роль при этом приобретают секвенции. Они являются активным развивающим фактором. Во-вторых, форму романса можно определить как сквозную. Это подчеркивает непрерывная линия развития, идущая к генеральной кульминации, монотематизм, динамика. Несомненно, форму данного романса следует отнести к ряду смешанных, т.к. ни одно из вышеперечисленных определений не может дать исчерпывающего объяснения.

Список литературы

1. Бершадская Т. Лекции по гармонии. –3-е доп. изд. – Спб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2003. –268 с.
2. Мазель Л. Проблемы классической гармонии. – М.: «Музыка», 1972. – 615 с.

Монова Елена Ивановна,
преподаватель, методист.
ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. Таганрог, Россия

А.СКРЯБИН. МАЗУРКА ОР. 3 № 9. ОПЫТ ГАРМОНИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Уже в ранних произведениях А. Скрябин предстает самобытным художником, оригинально претворяющим классические и романтические принципы музыкального искусства. Наиболее очевидно новаторство композитора проявилось в гармонической и ладовой сторонах его музыки.

Особенностью гармонического языка Мазурки ор.3 № 9 А. Скрябина является применение аккордов смешанных функций со слабо выраженным подчинением основному центру. Насыщение гармонической ткани аккордами сложной многотерцовой структуры создаёт преобладание диссонантности звучания, сочетание которого со смягчённостью функциональной

направленности образует совершенно особый фонический эффект. Возникает светлый, лирический, утончённый образ.

Каков основной тональный центр 1-ой части Мазурки – Соль # минор или Си мажор? Из двусмысленных в функциональном отношении начальных аккордов происходит то «высвечивание» Си мажора в заключительном обороте 1-ой фразы, то погружение в сферу Соль # минора во 2-ой фразе.

Следующий гармонический материал (5-6 такты) ломает экспозиционную структуру замкнутых гармонических оборотов и вносит ладовую неопределённость. Формально это Соль # минор: t_6 – ув$_{63}$ДД. Но в этих ямбических оборотах t_6 занимает слабое время и активно направлен в диссонирующий аккорд альтерированной S-ты. К тому же, активные квартовые ходы баса, впервые о себе заявившие как о самостоятельном тематическом материале, представлены побочными ступенями Соль # минора (III-VI), которые одновременно являются главными ступенями в Си мажоре.

Тональный план этого эпизода проясняется только в каденциях: серединная каденция закрепляет Соль # минор, а заключительная – Си мажор.

Середина 1-ой части имеет двойственное значение: с одной стороны, экспонирует Си мажор, достигнутый в заключительной каденции периода, с другой стороны, секвентным повторением материала на б3выше (в тональности Ре # мажор) основательно подготавливает Соль # минор в репризе. Столь свободное комбинирование тональностями стало возможным благодаря применению многосоставных аккордов сложной структуры, соединяющих в себе признаки нескольких функций.

Первые два аккорда не только принадлежат гармоническим системам Соль # минора и Си мажора, но и объединяют их: 1-ый аккорд – t_7 (gis-moll) или VI_7 (H-dur) – объединяет два T_{53} этих тональностей. Причём, в записи дано как бы функциональное разделение: отдельно выписан октавный бас (gis) и аккордовый комплекс fis-h-dis в правой руке (хотя в реальном звучании происходит перекрещивание записанных таким образом звуков).

Второй аккорд ещё более сложной структуры и смешанной функции: его можно трактовать как $IV_7^{11\to9}$ (Соль # минор), либо $II_7^{11\to9}$ (Си мажор). Обращает на себя внимание запись этого аккорда по ч5 (реальное звучание также выявляет перекрещивание по записи). В дальнейшем опору на квинтовый ряд обнаруживает тональный план 2-ой части Мазурки, причём с тональными устоями E-H-Fis, представленными в этом аккорде в комплексе правой руки.

В Мазурке ор.3 № 9 гармония выступает как средство контраста тематического материала в экспонирующем проведении.

По характеру тематизма, приёмам изложения и развития материала каждое предложение периода отражает строение двухчастной репризной формы, где первые две фразы выявляют экспозиционный тип изложения, затем следует «середина» (раздел «в») – контрастная по средствам изложения и приёмам развития, более дробная по структуре. Роль репризы в этой мини-форме выполняет каданс, возвращающий экспозиционный тип изложения и характер тематизма начальных фраз.

1-ое предложение: а –а′ –в –а″(Соль # минор)
2 –2 –1+1 –2

2-ое предложение: а –а′ –в –а″(Си мажор)
2 –2 –1+1 –2

Появление в экспозиционном проведении контрастного материала вызывает ассоциацию со «сдвигом» или «прорывом» в побочной партии сонатной экспозиции. В создании контраста значительна роль гармонии. Движение замкнутыми полными гармоническими оборотами начальных фраз сменяют дважды повторенные неустойчивые гармонические обороты с остановкой на альтерированной S-те. Мелодическое развитие приостанавливается, на первый план выходят активные квартовые возгласы в басу и хроматические полутоны в верхних голосах. Все эти средства выразительности выявляют функцию торможения.

Во 2-м предложении рассматриваемый материал повторяется секвентно б3 выше в Си мажоре, который закрепляется полным совершенным кадансом.

При анализе Мазурки обращают на себя внимание моменты несоответствия типа гармонического изложения композиционным структуры формы: тонический органный пункт (и шире – экспозиционный тип изложения) в середине простой двухчастной формы 1-ой части, доминантовый органный пункт в начале репризы сложной трёхчастной формы, придающий предыктовый характер 1-ой фразе репризы.

Рассмотрим эти участки формы более подробно.

Середина простой двухчастной формы с тематической точки зрения развивает материал предшествующей ей заключительной каденции 1-ой части. Этим осуществляется полифонический принцип непрерывного тематического развития. В тональном плане середина впервые по-настоящему экспонирует Си мажор: безраздельное господство тоники в 1-ой фразе середины подкреплено тоническим органным пунктом. Отсутствие функциональной активности в 1-ой фразе компенсируется другими средствами. Нарушается установившаяся в 1-ой части периодичность гармонических смен (две смены гармонии в такте –на 1 и 3 доли). Долго выдержанная тоническая функция в 1-ой фразе сменяется учащённым гармоническим движением во 2-ой. Причём, в этом движении активно используются именно неустойчивые, в том числе альтерированные, аккорды (S_6 –умVII_2 –ум$VII_2^{\#3}$ –T).

В образовании такого противопоставления активную роль выполняет голосоведение: в 1-ой фразе используется октавная дублировка мелодии при выдержанных двух других голосах, во 2-ой – противоположное ритмически выравненное хроматическое движение баса и комплекса верхних голосов. Мазурочному танцевальному движению в 1-ой фразе отвечают типично скрябинские интонации «томления» во 2-ой фразе.

Вторым важным моментом, компенсирующим ослабление функциональной активности в 1-ой фразе середины, является нарушение

установившейся формы взаимодействия гармонии и метра: ритм смены гармоний перестаёт совпадать с метрической периодичностью.

Аналогичные метрические сбои, когда бас смещает сильную долю с 1-ой на 3-ю, мы наблюдаем в репризе сложной трёхчастной формы. Метрическое напряжение поддерживается доминантовым органным пунктом, создающим атмосферу ожидания, свойственную предыктовым разделам формы. Поэтому именно 2-ое предложение, с его первоначальной гармонизацией, воспринимается как тематическая реприза.

Особенностью 1-го предложения репризы является не только предыктовый тип гармонического изложения, но и перегармонизация по сравнению с 1-ой частью. Изменение гармонического содержания темы направлено на выявление ладотональной определённости Соль # минора как основного тонального центра.

Соль # минор:t_6IV$_7^{11\to9}$умVII$^{3\to4}$VI

До.п.

О мажорном наклонении лада напоминает лишь мажорное по структуре VI$_{53}$ в прерванном обороте.

2-ое предложение периода, середина и реприза двухчастной формы восстанавливают гармоническое развитие 1-ой части. Середина сложной трёхчастной формы даёт синтез прозвучавших ранее тематических элементов.

Активные интонации баса (мотивы «воли» –тт. 5-6) разрастаются в самостоятельную мелодическую линию. Им противопоставлены хроматически восходящие альтерированные гармонии в верхнем пласте фактуры (комплекс «томления», развившийся из тт. 19-20 середины двухчастной формы 1-ой части).

Два пласта фактуры отличаются не только взаимодействием разных тематических элементов, но и полифункциональностью. Верхний пласт можно процифровать отдельно, но мелодически развитый бас вносит свои коррективы:

во 2-ом такте очерчивает гармонию ДД, в 3-ем образует нисходящее задержание к VI диссонирующей, то есть объединяет движущуюся на каждую четверть гармонию верхнего пласта в более крупные функциональные группы.

Показательно соотношение тональностей середины и способы перехода. 1-ая часть плавно переходит во 2-ую путём функциональной модуляции:

(Соль # минор)t=VI –$Д_{43}$ –Т (Ми мажор).

Тональный план 2-ой части содержит два квинтовых шага и два хроматических полутона: E-H-Fis- F-E√E-H-Fis- F-E- gis. Происходит движение замкнутыми гармоническими оборотами (секвенция четырёхтактовых звеньев по квинтам вверх) на основе тесной функциональной связи: $ДД_7$ –Д=Т.

Связь тональностей, находящихся в полутоновом соотношении, осуществляется посредством активного энгармонизма (тт. 41-42: ais=в) в результате перегармонизации звука в верхнем голосе.

Произведённый анализ Мазурки ор.3№ 9 раскрывает важную роль гармонии: темообразующую, формообразующую и, безусловно, выразительную. Гармония в обоих своих качествах – ладофункциональном и фоническом – становится активным средством создания определённого эстетического впечатления, в котором хрупкость, изысканность, одухотворенность сочетаются с грандиозным полетом фантазии, романтической приподнятостью.

Список литературы

1. Дернова В. Гармония Скрябина. – Л., 1968. – 70с.
2. Зенкин К. Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма. – М., 1997. – 509 с.

Мостицкий Валентин Анатольевич,
заслуженный артист РФ, профессор,
преподаватель ДШИ им. А.П. Артамонова.
ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», г. Ростов-на-Дону, Россия

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПОДБОРА ДЕТСКОГО РЕПЕРТУАРА В КЛАССЕ СОЛЬНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ПЕНИЯ В ДШИ И ДМШ

Проблема выбора учебного репертуара, особенно на самом начальном этапе вокального воспитания, всегда была и остается основополагающей. Многолетний опыт автора, связанный с параллельной педагогической деятельностью в школе и в вузе, позволяет подробно осветить особенности репертуарных установок в образовательном процессе.

Проанализировав учебные программы ведущих педагогов-вокалистов, можно отметить общие тенденции. В основном все преподаватели придерживаются мнения, что репертуар должен быть посильным, развивающим, доступным. Музыкально-педагогический материал для учащихся вокальных отделений ДШИ и ДМШ обязан соответствовать вокально-техническому уровню обучающегося, уровню его художественного развития, быть эмоционально привлекательным, расширяя музыкальный кругозор и обогащая эстетически-художественный и вокальный опыт ученика.

Большинство наставников выделяют несколько видов музыкально-педагогического репертуара: вокальные упражнения, вокализы, народные песни, художественные произведения. Задача педагога-вокалиста грамотно использовать перечисленные разновидности репертуара. При подборе вокального материала необходимо четко определять воспитательные задачи и соотносить качества музыкального материала с особенностями голоса ребёнка и детского внутреннего мира. При отсутствии форсированного звука, крикливости за счёт горловых усилий, ребёнок не может достичь силы звука

взрослого певца и это необходимо учитывать. Подчёркиваю, что речь идёт не о намеренно облегчённом звуке, когда ребёнок напевает мелодию, не прилагая усилий, а о пении в полный голос, с хорошей артикуляцией и при активной работе дыхания. В связи с этим динамика произведений, предлагаемых для исполнения детям и подросткам, должна ограничиваться пределами *p –mf* и не содержать драматических кульминаций. Таким образом, произведения, художественные образы которых требуют от исполнителя большого эмоционального напряжения и, соответственно, большой силы звука, принципиально исключаются из детского репертуара, чтобы не провоцировать на форсированное пение, ведущее к деформации, а иногда даже к потере певческого голоса. Итак, *первый принцип* основан на бережном подходе к детским голосам и категорически отвергает чрезмерную вокальную нагрузку.

Второй принцип связан с содержательной стороной учебного репертуара и предполагает строгий учет возрастных особенностей, определяющих детское сознание. Образный строй произведений для детей младшего возраста в основном исчерпывается миром природы, сказочных персонажей и героев мультфильмов. Старшеклассникам предлагается проникновение в мир серьезных чувств посредством лучших образцов вокально-поэтической лирики с акцентом на её светлые стороны (без драматических коллизий, без погружения в состояния тоски, отчаяния, одиночества, борьбы с жестокой судьбой или соперниками). В связи с этим подходом из детского репертуара исключено значительное количество произведений композиторов XIX-XXвеков, поскольку их тематика не соответствует душевной организации юных певцов.

Голос ребёнка растёт и изменяется вместе с общим ростом всего организма, и это накладывает значительные ограничения на выбор исполняемых произведений. Современные вокальные педагоги разделились на тех, кто ориентируется на традиционный «взрослый» классический вокальный репертуар (привычный и хорошо известный), и на тех, кто ограничивает поле деятельности современными песнями для детей. Задачи охраны детского голоса

и гармонии внутреннего мира ребёнка должны быть сдерживающим фактором при выборе произведений на всех этапах обучения учащихся, уравновешивая естественное стремление к развитию.

Третий принцип репертуарного подбора определяется особенностями диапазона и тесситуры детских и юношеских голосов. Необходимо качественно исследовать вопросы допустимой для учащихся тесситуры и диапазона произведений, а также возможной динамической палитры: эти факторы являются важнейшими критериями при выборе сочинений, исполняемых в ДШИ и ДМШ. Списки рекомендуемых опусов должны быть тщательно выверены педагогами и строго классифицированы. Классические вокальные произведения требуется внимательно изучить с точки зрения комплекса их выразительных средств, в первую очередь – мелодики и динамической палитры.

Четвертый принцип ориентирован на поиск яркого художественного материала: не представляя чрезмерных технических трудностей, он должен увлекать начинающих исполнителей, будить их творческую фантазию и инициативу, развивать артистизм, не обеднять их эстетических потребностей. На основе практического опыта сложилось общее мнение о том, что дети до 17 лет могут петь несложные оперные арии и ариетты XIX-XX веков. Важно только умело определить параметры для их отбора и распределения по этапам вокального развития и возрастным категориям.

Следующий, пятый принцип основан на стилевом разнообразии учебного репертуара. В репертуарный список целесообразно включать песни и романсы современных авторов, но необходимо определить те критерии, которым они должны соответствовать. Современная музыка особенно близка детям, так как отвечает духу нашего времени. Однако композиторы эстрадного направления предполагают совершенно иную манеру исполнения, которая будет сбивать установку на академический стиль, а также прививать другой характер певческого звука. Песни из мультфильмов или мюзиклов маленьким артистам необходимо исполнять в академической манере.

Шестой принцип обращен исключительно к инструктивному материалу, играющему важную роль в вокальном воспитании – пренебрегать им нельзя. На первом этапе обучения предпочтительны вокализы доступной степени трудности (с диапазоном не больше октавы – ноны и плавным строением мелодии). При пении упражнений можно уже на первом году обучения развивать не только кантилену, но и навыки пения в подвижном темпе с более сложным ритмическим рисунком, а затем следует постепенно расширять рабочий диапазон. Тот же принцип целесообразно применять и при соотношении трудности вокализов и произведений с текстом. Не следует завышать трудность вокализов. Более уместны в детском репертуаре избранные вокализы Н. Ладухина, А. Абта, М. Маркези, Г. Панофки, Н. Ваккаи (в средней тесситуре). Детям до 10 лет можно заменять вокализы народными песнями.

Среди произведений эпохи барокко наиболее полезны и доступны для исполнения детьми духовные песни И.С. Баха и камерные образцы итальянской барочной музыки (например, мадригалы и канцонетты). Арии композиторов эпохи барокко лучше исполнять после 14-15 лет.

Учащихся необходимо знакомить с произведениями венских классиков. С точки зрения воспитания личности учащихся и заботы об их духовном здоровье эта музыка может стать существенным подспорьем. Миниатюры композиторов – романтиков представляют собой бесценный материал для воспитания художественного вкуса и культуры академического пения.

Детские песни помогают разбудить воображение ребёнка, стимулируют развитие активного творческого отношения к процессу работы над музыкальным произведением, а необходимость придерживаться стилевых норм приучает (под руководством педагога-вокалиста) к умению передавать соответствующее настроение в рамках академических традиций. Романтически возвышенное выражение чувств в лирических песнях вызывает живой отклик учащихся старшего возраста и, в то же время, прививает им культуру межличностных отношений, что представляется совершенно необходимым в реалиях современного мира.

Седьмой принцип направлен на развитие представлений о национальной культуре и освоение музыкального языка своей страны. В связи с этим следует включать в детский репертуар русскую вокальную музыку XIX века, а именно, наиболее доступные для детей и подростков произведения Ц. Кюи, А. Аренского, В. Ребикова, А. Алябьева, А. Варламова, А. Гурилёва, П. Чайковского. Изучение национальной классики и русских народных песен благотворно влияет на развитие патриотических чувств.

Народные песни, связанные с разными национальными традициями, призваны служить юным вокалистам здоровой духовной пищей. К выбору различных обработок педагогу нужно подходить с особой тщательностью. Так, классические обработки народных песен отличаются от эстрадных или фольклорных распевными мелодиями, постепенностью мелодического развития. Эти особенности музыкального материала способствуют нахождению качественного микстового звучания голоса. Народные песни других стран также являются важной составляющей детского вокального репертуара. Как и русские песни, они содержат особый национальный колорит, проявляющийся в интонациях, гармонии, метроритмической организации. На этом материале учащиеся знакомятся с основами разных национальных культур, учатся понимать и ценить их своеобразие, что совершенно необходимо в условиях современных тенденций к размыванию подобных представлений.

Музыка для детей должна быть яркой и самобытной, вызывая непосредственный живой отклик в душе ребёнка. Ограничения в сложности вокальной партии, вызванные объективными причинами, необходимо компенсировать музыкальным богатством фортепианной партии. Дети с хорошим слухом, без проблем с чистотой интонации вполне могут усваивать музыкальный язык детской современной музыки, богатой гармоническими диссонансами, синкопами и хроматическими оборотами. Сочинения Г. Гладкова, И. Дунаевского и М. Дунаевского, Д. Кабалевского, Б. Чайковского, Е. Адлера, В. Кикты и др. Произведения ростовских авторов В. Ходоша, С. Халаимова, Л. Марченко, А. Кудряшова также могут стать неоценимыми помощниками в формировании современного интонационного словаря у детей.

Правильное составление репертуара должно также оказать помощь в разрешении различных методических споров, нередко сопровождающих учебный процесс. Не случайно автор фундаментального труда по основам вокальной методики Л.Б. Дмитриев неоднократно подчёркивал, что правильно подобранный материал воспитывает голос, даже при отсутствии педагогических замечаний. Итак, несложно прийти к основному выводу: выбор певческого учебного материала должен быть основательно продуманным, основанным на принцип постепенности и последовательности и на каждом этапе развития соответствовать индивидуальным особенностям воспитанников, а инновационность предложенного подхода к решению проблемы заключается в его комплексности.

Надлер Светлана Владимировна,
кандидат искусствоведения, преподаватель.
ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. Таганрог, Россия

НЕКОТОРЫЕ ВИДЫ РАБОТЫ В НОТНОМ РЕДАКТОРЕ ПРИ УЧЕБНОМ ОСВОЕНИИ ПОЛИФОНИЧЕСКОЙ ТЕХНИКИ

Специфика полифонии как изучаемого предмета состоит во многом в избирательности сознания учеников. Надо отдать себе отчёт: тех, кто живо и азартно интересуется тонкостями полифонического письма, не так уж много. Получать наслаждение ума от составления хитрого канона [5] или анализа тройной фуги способны единицы. Студент охотнее выучит сложную пьесу, сочинённую в полифонической технике, чем захочет с помощью учебного пособия углубиться в тонкости ее строения [3], а тем более детально проследить, каким образом полифонические приёмы применяются в музыкальной практике [2]. Кроме того, в настоящее время в современной композиторской практике классические полифонические формы и приемы не слишком часто являются художественной целью. Предмет «Полифония» в профессиональном учебном заведении – это, прежде всего, один из школьных, учебных этапов овладения тонкостями строения музыкальной ткани [4]. Его

смысл – в выполнении технологических стилевых упражнений. А само изучение – дань великой исторической традиции, в которой основой профессионального образования композитора было изучение контрапункта и генерал-баса.

Но ведь многоголосие – эта сердцевина европейской музыки вот уже более тысячи лет – живая исполнительская традиция, важнейшая художественная составляющая, без которой невозможно сформировать интеллект современного музыканта. Множество произведений, основанных на полифонических формах, входит в золотой фонд мировой концертной музыки. Поэтому при изучении полифонии главная роль преподавателя – поиск точек соприкосновения обучающегося музыканта с предметом, показ входа в этот лабиринт звуковых загадок.

С первых занятий важно подвести студента к той мысли, что необходимость осваивать полифонию как науку заключается в импровизационной природе полифонической музыки. Осознание этого, казалось бы, парадоксального факта («зачем записывать то, что можно сымпровизировать?») способно пробудить в ученике художественную жилку. Казалось бы, вся сложная полифония записывается в нотах, и лишь устные, простонародные, близкие к фольклорным полифонические формы предполагают музицирование без предварительной письменной подготовки.К таковым, как известно, относится ведение всех голосов параллельными созвучиями; ироническое подражание такому стилю имеется, например, в мореске Орландо ди Лассо «OLucia»(http://classic-online.ru/ru/production/11453). Однако на деле процесс сопряжения письменного и импровизационного начал представляет собой множество течений и взаимодействий. Сложнейшие баховские фуги имеют в своей основе импровизационную технику. Ведь устраиваясь на службу в церковь, органист должен был доказать силу своего искусства, которая заключалась в умении импровизировать не только вступительные прелюдии, фантазии и токкаты, но и фугу на несколько голосов. И хотя основная внутренняя полифоническая работа ученика проходит в

непосредственном общении аппарата звукоизвлечения (пальцы, голос) с многоголосной фактурой, – на занятиях полифонии необходимо вводить арки между исполнительскими навыками ученика и внутренней работой его ума в то время, когда он *не играет фугу*.

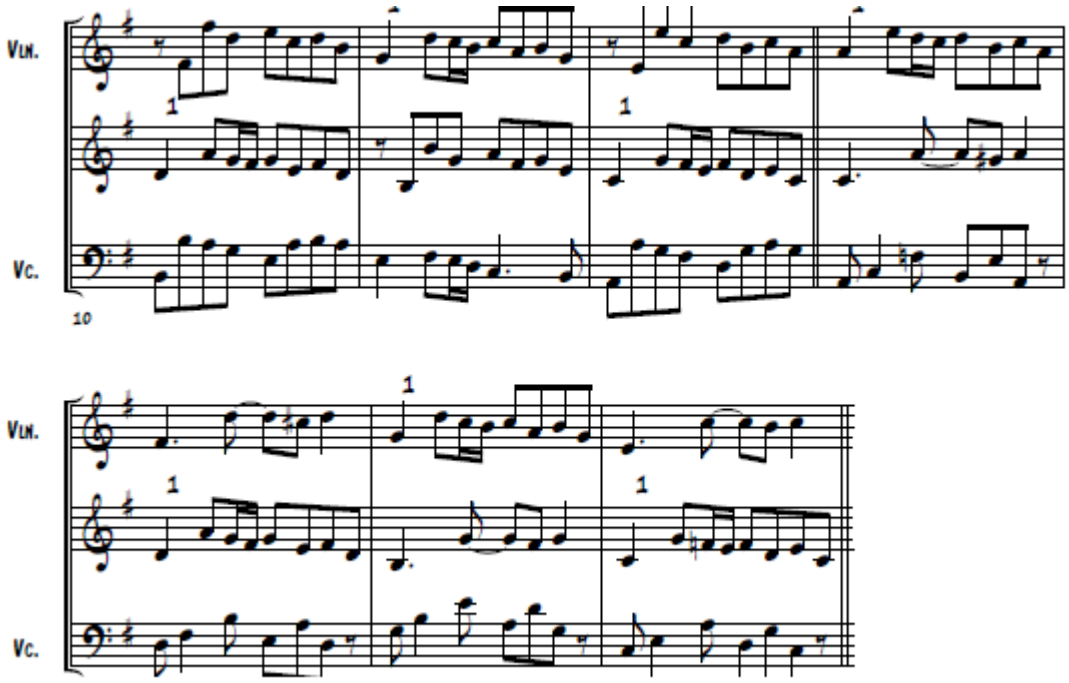
От активной исполнительской работы с текстами пролегает путь к воплощению полифонического приема в собственных упражнениях. И здесь многое можно сделать с помощью нотно-звукового редактора. Ведь в огромной степени полифония – это фокус, кунстштюк, хитрая загадка. Разгадывать таковую нужно не только путем непосредственного исполнения и чтения с листа полифонической литературы. Студенту необходимо и самому становиться немного композитором.

Этому немало способствует владение по крайней мере одной из программ нотопечатания: Finale (https://www.finalemusic.com), Sibelius (http://www.avid.com/en/sibelius), StaffPad (https://www.microsoft.com/ru-ru/store/p/staffpad/9wzdncrddkrb). Благодаря этим программам можно, выполняя упражнения на различные виды канона и подвижного контрапункта, воочию увидеть, как темы сдвигаются друг относительно друга. И это будет соответствовать самой природе полифонических приемов. Работая в нотном редакторе, ученик собирает построение из элементов «полифонического конструктора».

При этом ни на минуту не следует забывать, что все же это построение изначально является учебным. Иначе понятия «живая музыка» и «музыкальная конструкция» в сознании ученика могут получить не совсем точное освещение. Лекарством от этого становится приоритет общения с живым нотным текстом, изучение партитур мастеров. Тогда использование нотного редактора становится оправданным.

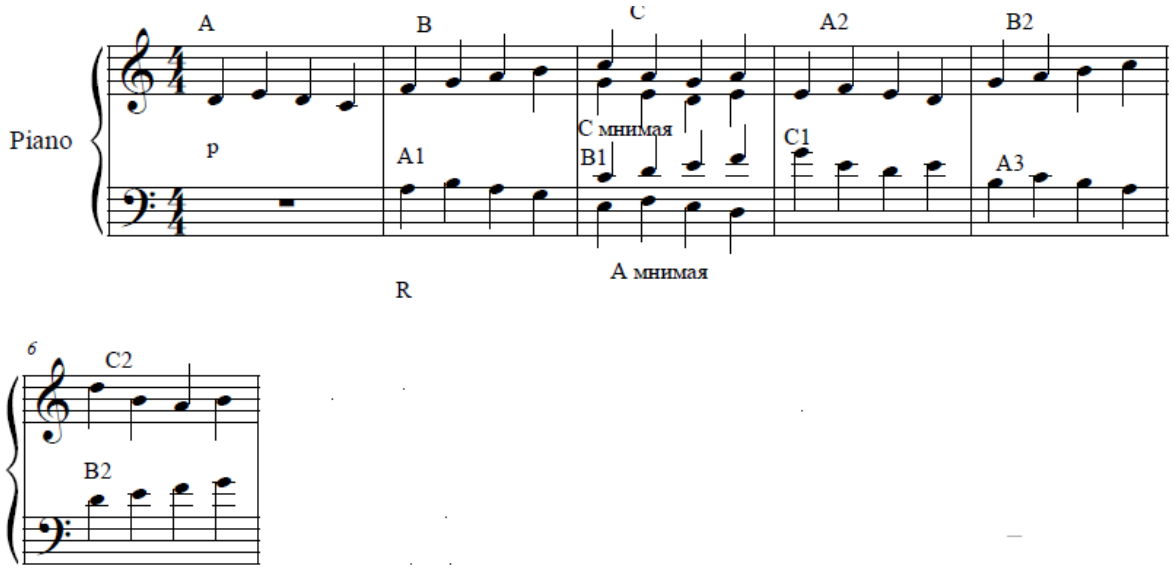
Например, хорошие результаты дает применение нотного редактора в таком полифоническом приеме, как двухголосная каноническая секвенция. Вот каким образом упражнения на каноническую секвенцию первого разряда выполняет студентка IV курса ПЦК «Теория музыки» Юлиана Космина:

Пример 1



Полезно работать в нотном редакторе и при построении канонической секвенции *второго* разряда, выполнить которую несколько сложнее, чем каноническую секвенцию первого разряда. Однако Юлиана успешно справилась с заданием. Суть приема заключается в том, что *каноническая спираль* (сочетание канона и секвенции) развертывается не в ритме маятника, как это происходит в канонической секвенции первого разряда), а с принципиально неравным временным появлением соответственных друг другу секвенционных точек. Для того чтобы построить такую секвенцию, следует пользоваться техникой не одной третьей – мнимой или реальной – строки, как в бесконечном каноне второго разряда, а целых двух дополнительных строк, поскольку, кроме сдвижки темы по горизонтали, в секвенции естественным образом возникает и вертикальное смещение. Эти две дополнительные строки легко добавляются в редакторе, а далее либо оставляются как свободные голоса к получившемуся двухголосию, либо после выполнения приема вынимаются из партитуры, как сметка из шитья (в том случае, если они недостаточно хорошо звучат в совместном сочетании с основными голосами):

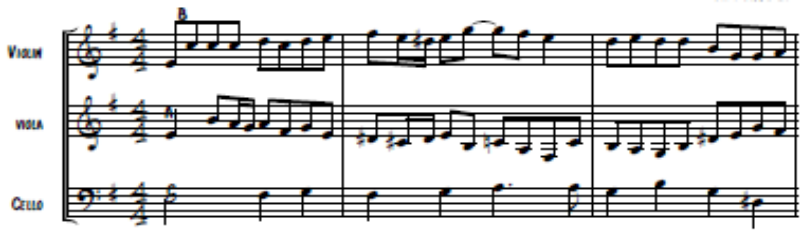
Пример 2

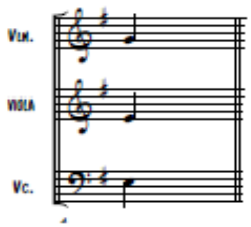


Особую службу нотный редактор может сослужить при выполнении такого объемного задания, как *учебная фуга*. Этот вид задания характеризуется двумя требованиями, которые осложняют друг друга: изобретательность и экономия времени. Нотный редактор способен решить проблему быстрого набора упражнения. Приёмы рационализации записи учебной фуги прямо следуют как из самой полифонической формы, так и из возможностей программы. Это составление *заготовок* к фуге, о чём автору статьи уже приходилось писать [1].

Первая из таких заготовок – трёхголосный контрапункт «тема плюс два удержанных противосложения в тройном контрапункте октавы», что позволяет оперативно фиксировать то или иное проведение с помощью опций «копировать-вставить-транспонировать». Приведём еще один пример из учебной работы Юлианы Косминой:

Пример 3





Конечно, нельзя ограничиваться только удержанными противосложениями. Но если сочинять их больше, то и в этом случае нотный редактор может сослужить хорошую службу: противосложения к теме сочиняются с помощью дополнительных (мнимых) строк, и ученик может подписать под темой столько удачных противосложений, сколько придумает. Художественной стороне дела это не помешает, поскольку эскиз возможно сохранить в нескольких вариантах, каждый раз убирая ненужные строки и оставляя только реальные голоса. Дополнительным удовольствием от этого процесса становится возможность инструментовки контрапункта и прослушивания эскиза в миди-тембрах. А если фуга окажется достойной многократного воспроизведения, ее можно «перекрасить» в более приличные тембры, импортировав в звуковой редактор.

Здесь стоит заметить, что и другие заготовки для фуги возможно выполнить в нотном редакторе: интермедию в форме канонической секвенции первого разряда со свободным голосом (см. Пример 1); канон на тему; контрапункт тем, если фуга не однотемная; каденции; кодовое проведение темы на тоническом органном пункте; контрапункт темы inmotumrectumvsmotumcontrarium – и массу иных увлекательных фокусов: ведь полифонический аппетит, как и всякий аппетит, приходит во время музыкального пиршества.

Список литературы

1. Надлер С.В. Как самому быстро написать трехголосную фугу на заданную тему [электронный ресурс]. Режим доступа:https://vk.com/doc61561295_437568910?hash=cb8203d0106270f862&dl=1f39eb79fc7115fc9d

2. Ровенко А.И. Практические основы стреттно-имитационной полифонии: Учебн. пособие. Редактор А. Трейстер. – М.: Музыка, 1986. – 151 с., нот.
3. Ройтерштейн М.И. Практическая полифония: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119. Редактор Э.В. Мазнина. «Музыка». – М.: Просвещение, 1988. – 158 с.: ил.
4. Степанов А.А., Чугаев А.Г. Полифония. – М.: Музыка, 1972. – 111 с.
5. Тимофеев Н.А. Превращаемость простых канонов строгого письма. О некоторых способах возможности извлечения производных соединений из простых трёх-и четырёхголосных канонов обоих разрядов. Редактор И. Прудникова. – М.: Советский композитор, 1981. – 136 с.

Науменко Лилия Александровна,
директор, преподаватель.
МБУ ДО «Егорлыкская детская школа искусств»,
ст. Егорлыкская, Ростовская область, Россия

О РОЛИ ГАРМОНИИ КАК СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО И ФОРТЕПИАННОГО АНСАМБЛЯ

В соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей, утверждённой распоряжением Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 № 1726-р, Программой развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы, утверждённой Министерством культуры Российской Федерации 29.12.2014 года, выявление одарённых детей, обучающихся по дополнительным предпрофессиональным программам в области искусств является одной из ведущих задач, характеризующей деятельность детских школ искусств сегодня. Особое значение в реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств в ДШИ, ДМШ отводится реализации дополнительной предпрофессиональной программе «Фортепиано».

Данная программа предъявляет к преподавателю достаточно высокие профессиональные требования. Стремление преподавателя подготовить ученика технически, максимально выполнить программные требования, качественно подготовить ученика к выступлениям на академических концертах, экзаменах, конкурсах зачастую носит односторонний характер: живое восприятие музыки заслоняется решением всевозможных исполнительских задач.

В связи с этим становится очевидной значимость работы над музыкально-художественным образом в классе фортепиано и фортепианного ансамбля, практическое воплощение которого происходит через постижение особенностей музыкального языка, выявление значения средств музыкальной выразительности.

В системе средств музыкальной выразительности гармония занимает особое место. Роль гармонии как носителя тех или иных ладофункциональных связей, осмысление её красочной функции в процессе исполнения музыкального произведения можно условно разделить на четыре этапа:

- первичное восприятие (ознакомление);
- осмысление, доведённое до понимания внутренних связей и противоречий;
- запоминание и сохранение в памяти;
- исполнение, т.е. применение усвоенного в практической деятельности.

Исходя из того, что основные, «фундаментальные» формулы аккорда самым широким образом представлены в фортепианном репертуаре (особенно в классическом, т.к. в 19-20 вв. аккорд всё более индивидуализируется), есть все основания утверждать, что изучение этого репертуара и ведёт к усвоению, ассимиляции слуховым сознанием учащегося – пианиста всех важнейших типов и разновидностей аккордовых структур. Учтём при этом специфику работы над фортепианным репертуаром – с ним знакомятся, его обычно более или менее прочно осваивают (этап первичного восприятия); разучиваемое произведение многократно, в течение длительного времени повторяют.

Последний факт немаловажен – определённым образом организованное повторение ведёт к образованию представлений (этап осмысления). Исполнительское освоение фортепианного произведения, выражающееся в его многократном воспроизведении, даёт возможность закрепления в слуховом сознании учащихся заключенных в этом произведении аккордовых формул (этап запоминания и сохранения в памяти). В принципе также обстоит дело и с восприятием ладогармонических функций, созвучий.

Пристальное «всматривание» в те или иные ладофункциональные связи, соединения, последования в процессе длительных контактов с произведением «просвещает» и «окультуривает» гармоническое ухо музыканта, воспитывает на конкретном материале специфическое чувство ладофункциональной взаимосвязи созвучий, внедряет в слуховое сознание обучающегося важнейшие ладофункциональные закономерности. Интерпретируя музыкальное произведение, учащийся-пианист не просто соприкасается с неким комплексом гармонических явлений, он непосредственно переживает эти явления, реагирует на них (этап применения усвоенного в практической деятельности). Таким образом, аккордовая вертикаль в произведении это не только и не столько познаваемая слухом звуковая структура, сколько эстетическое осмысление её красочной функции, эстетический отклик на её своеобразие. «Чем глубже пианист проникает в гармонический «подтекст» сочинения – говорил Л.Н. Оборин, – тем интереснее, психологически углублённее его исполнение. К сожалению, учащиеся мыслят обычно гармонически поверхностно. Всё внимание устремляется, скажем, на мелодию, а существеннейшие гармонические «ходы – сдвиги» в развитии музыки выполняются формально, чуть ли не мимоходом. Не менее распространённый недостаток, когда учащийся «проскакивает» при работе над произведением мимо массы гармонических тонкостей, красочно – живописных деталей. Педагог в этих случаях обязан открыть глаза своему воспитаннику на гармонические красоты музыки, которые тот изучает, добиваться, чтобы они были по-настоящему поняты, оценены, пережиты» [4, 25].

Таким образом, понимание роли всех сторон гармонического языка постигается учащимся процессуально, в развитии, в динамике выстраивания целостной музыкальной концепции. «Мне важно, чтобы студент почувствовал закономерность гармонического движения, осознал логику модуляций, чередование тональностей и т.д. – говорил Л.Н. Оборин, – Для этого полезно бывает представить себе, а может быть и поиграть произведение в виде «сжатых» гармонических формул. Это позволяет лучше ощутить внутреннее сцепление гармоний, их органичную смысловую взаимосвязь [4, 27]. То же советовал и Г.Г. Нейгауз: «Вообще рекомендую всегда учащимся... ясно понять скелет любого музыкального сочинения. Это чрезвычайно помогает понять до конца его гармоническую структуру» [3, 127].

Осознание роли гармонического языка в классе фортепиано и фортепианного ансамбля происходит при наличии у учащихся гармонического слуха. Умелое использование специальных приёмов активизирует гармонический слух учащихся и позволит улучшить восприятие гармонии, понимание её роли в исполняемом музыкальном произведении. Перечислим некоторые из этих приёмов, прошедших апробацию в практической работе ряда мастеров пианизма:

- проигрывание музыкального произведения в медленном темпе, сопровождающееся напряжённым, интенсивным вслушиванием во все гармонические модификации, чередования, смены звуковых структур;
- полезен попутный гармонический анализ материала, на чем настаивали и настаивают многие музыкальные авторитеты;
- извлечение из произведения гармонических «экстрактов» («спрессованных гармоний» – термин Г.М. Цыпина) и последовательное «цепочное» проигрывание их на клавиатуре (метод, рекомендовавшийся Л.Н. Обориным и Г.Г. Нейгаузом);
- арпеджированное исполнение относительно новых для учащихся аккордовых образований (метод дробления звуковых комплексов);
- видоизменение фактурного убранства в разучиваемом произведении при

сохранении его гармонической основы;

– подбор гармонического сопровождения к различным мелодиям.

Выявляя роль гармонии в передаче определенного художественного содержания в процессе исполнения, мы способствуем развитию музыкального мышления ученика, развиваем его гармонический, тембро-динамический и ладовый слух, творческую фантазию и инициативу, способность слушать себя.

Музыкальная педагогика относит способность анализировать музыкальное произведение к числу специальных умений, которые должен приобрести ученик. Вне овладения элементарными аналитическими знаниями, содержательный аспект в исполнении музыкального произведения становится недосягаемым для ученика, что делает его оторванным от самой музыки, от её художественно-выразительной природы.

Формируя слуховые представления юного музыканта, мы постепенно учимся решать и вытекающие отсюда звуковые задачи, развиваем умение передавать художественный замысел композитора, его стилевые особенности, а самое главное, формируем творческую личность с разносторонними профессиональными возможностями.

Список литературы

1. Алексеев А.Д. Творчество музыканта-исполнителя: на материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и современности. – М.: Музыка, 1991. – 104с.
2. Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки. – М.: Сов. композитор, 1978. – 375 с.
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музыка, 1988. – 239с.
4. Оборин Л.Н. Статьи. Воспоминания. Под ред. Соколова М.Г. – М.: Музыка, 1977. – 222с.
5. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. – М.: Сов. композитор, 1989. – 144 с.
6. Хентова С.М. Пианисты XX века. – Санкт-Петербург, 1997. – 20,5 п.л.
7. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности. – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.

Пиджоян Кероп Вагишевич,
председатель цикловой комиссии
отделения духовых и ударных инструментов
*ГОБПОУ «Елецкий государственный колледж искусств
им. Т.Н. Хренникова», г. Елец, Россия*

РОЛЬ ЗАНЯТИЙ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В УКРЕПЛЕНИИ И СОХРАНЕНИИ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

В современной социокультурной ситуации отмечается возрастание роли музыкального образования как важного фактора развития художественно-эстетической культуры детей. О благотворном влиянии музыки на психологическое и физическое состояние человека указывают многочисленные труды философов, педагогов, музыкантов. Утверждение о том, что музыка обладает целебными свойствами «пронизывает» всю историю становления и развития музыкального образования и воспитания. В литературе можно встретить примеры того как греческий врач Эскулап лечил радикулит игрой на трубе. Авиценна предписывал своим пациентам для выздоровления слушать приятную музыку. Давид избавил от депрессии царя Саула, играя ему на гуслях. Пифагорейцы занимались математикой под музыку, отмечая, что она благотворно влияет на интеллект.

В волшебном воздействии музыки нет ничего сверхъестественного, вибрации звуков создают в нашем организме энергетические поля, заставляя резонировать все органы и системы. Именно поэтому произведения музыкального искусства способны благотворно влиять на самочувствие, на психофизиологические процессы, настроение, работоспособность и т.д. В связи с этим особую популярность в последнее время приобретают методы арттерапии, музыкальной терапии, влияющие на сохранение и укрепление здоровья детей.

Проблема сохранения здоровья школьников, как известно, стала одной из наиболее острых и актуальных, волнующих медиков, педагогов и психологов. В последние десятилетия отмечается увеличение количества школьников, которые имеют определенные проблемами со здоровьем, имеются значительные проблемы в эмоциональном развитии современного ребенка, отклонения в развитии эмоционально-психологической сферы. Одним из способов решения вышеобозначенной проблемы является обращение к педагогическим технологиям, нацеленным на охрану и сохранение здоровья школьников – к так называемым здоровьесберегающим технологиям.

По словам профессора Н. К. Смирнова, «здоровьесберегающие образовательные технологии – это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся» [2].

Само понятие «здоровьесберегающая технология» можно отнести, прежде всего, к качественной характеристике любой образовательной и педагогической технологии, показывающей механизмы решения задачи по сохранению здоровья как обучающихся, так и педагога. Данные такой технологии удовлетворяют принципам здоровьесбережения, среди которых:

- «Не навреди!» (применяемые приемы, методы, средства должны быть обоснованными, целесообразными, не наносящими вреда здоровью обучающегося и педагога).
- Приоритет заботы о здоровье педагога и обучающегося (все что используется необходимо оценивать с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса).
- Преемственность и непрерывность (работа носит системный характер).

- Субъект – субъектные взаимоотношения (обучающийся – непосредственный участник здоровьесберегающих мероприятий как в содержательном, так и в процессуальном аспектах).
- Соответствие содержания и организации обучения возрасту обучающихся (объем учебной нагрузки, сложность материала должны соответствовать возрасту обучающихся).
- Комплексный, междисциплинарный подход (выражается в единстве в действиях психологов, педагогов и врачей).
- Успех порождает успех (делается акцент на создание ситуации успеха; любой поступок или действие характеризуется сначала с положительных сторон, а только потом отмечают недостатки).
- Активность (активность всех участников образовательного процесса) [2].

Занятия музыкой, безусловно, благотворно влияющие на физическое и психическое здоровье, позволяют использовать здоровьесберегающие технологии в полной мере. Стоит отметить, что в последнее время увеличилось количество исследований, направленных на выявление влияния музыкально-инструментального исполнительства на состояние здоровья человека. Так в ходе исследований, которые проводились кафедрой физиологии медицинского факультета российского Университета Дружбы народов, совместно с кафедрой рефлексотерапии Московского медицинского стоматологического института и Институтом традиционной медицины и музыкальной терапии, группа ученых установила: скрипка и фортепиано оказывают благотворное влияние на функционирование нервной системы человека; звуки виолончели – на работу сердца. Также отмечается, что бронхо-легочные заболевания лечатся звуками духовых инструментов.

Духовые инструменты – большая группа музыкальных инструментов, среди которых флейта, гобой, кларнет, саксофон и др. Извлечение звука происходит с помощью вдувания в инструмент воздушной струи. Источник

звука у духовых инструментов – столб заключённого в них воздуха; именно отсюда и их название – духовые инструменты.

Общеизвестный факт: духовые инструменты – это инструменты универсальных и уникальных возможностей. Они используются в духовых, симфонических и джазовых оркестрах. Являясь одним из самых демократичных видов искусства, духовая музыка обладает богатым арсеналом средств эмоционального воздействия на слушателя и различными формами участия в массовых празднествах и концертной деятельности.

В арсенале педагогов имеется разнообразные инструменты, на которых с большим удовольствием учатся играть дети различных возрастов. Игра на духовых инструментах очень полезна для здоровья, такие занятия укрепляют и оздоравливают систему дыхания ребенка. Как метод, имеющий общеукрепляющий характер, занятия на духовых инструментах довольно часто рекомендуется медиками в комплексной терапии заболеваний, связанных с органами дыхания (таких, например, как бронхиальная астма, хронические бронхиты и др.). Это утверждение подтверждает врач-пульмонолог, кандидат медицинских наук Л. Ярощук: «При игре на саксофоне или другом духовом инструменте создается сопротивление потоку выдыхаемого воздуха. Это помогает хорошо раскрыться альвеолам (структурным единицам легких), развивает легочную ткань, улучшает газообмен в организме, увеличивает жизненный объем легких..» [3].

Отметим, что для игры на духовых инструментах существуют возрастные ограничения. Например, обучаться игре на саксофоне рекомендуют с 12 лет – к этому возрасту ребенок достигает необходимого физического развития. Однако, учитывая акселерацию, возрастную планку «духовиков» постепенно понижают. Традиционно начинать занятия на духовых инструментах рекомендуют чаще всего на блок-флейте (или других несложных инструментах). На данном этапе постигаются азы нотной грамоты, ребенок

осваивает аппликатуру, знакомится с постановкой рук, постановкой амбушюра, в процесс обучения включают различные дыхательные упражнения. На следующем этапе ребенок может выбрать любой духовой инструмент, который ему понравится – флейта, кларнет, саксофон, труба, валторна т.д. Перечислим основные виды работы педагога с учеником: основы постановки на инструменте, упражнения, развивающие исполнительское дыхание, развитие мелкой моторики рук, «пальчиковые» игры, речевые игры. Особо отметим: правильный подбор дыхательных упражнений обеспечивает и качественное функционирование сердечно – сосудистой системы, поскольку большая нагрузка приходится на диафрагму, межрёберные мышцы. Таким образом, важным параметром любого духового инструмента является воздействие на дыхательную систему, что особенно важно для общего состояния здоровья детей. В свою очередь сама дыхательная система напрямую связана с общим физическим состоянием человека.

Подводя итог вышесказанному отметим: приемы оздоровительного характера на занятиях в классе духовых инструментов осуществляются через постановку правильного исполнительского дыхания, осознание воздействия звуков на организм ребенка, лечебный эффект от исполнения произведений, а так же использование специальных оздоровительных дыхательных упражнений на инструменте.

Список литературы

1. Гурьев А.В. Особенности планирования основных направлений работы по сохранению здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе /А.В. Гурьев //Стандарты и мониторинг. – 2011.№3. – С.20-26.
2. Смирнов И.П., Смирнова Н.И., Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – АРКТИ, 2003. – 270 с.

3. О пользе игры на духовых инструментах [электронный ресурс].Режим доступа: http://sasovo-cdo.russia-sad.ru/news/2018-01-31-o-polze-igry-na-dukhovykh-instrumentakh-ili-zdorovyesberegayushchiye-tekhnologii-pri-obuchenii-muzykanta-dukhovika (дата обращения 20.03.2018).

Прохоренко Ольга Николаевна,
аспирант.
ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет».
Преподаватель математики, физики, информационных технологий.
ГБПУ РО «Ростовское областное училище (колледж) олимпийского резерва, г. Ростов-на-Дону, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Одним из основных направлений повышения результативности образовательного процесса в современном учебном заведении является его интенсификация на базе применения развивающихся способов и технологий изучения и контроля знаний, стимулирующих познавательную деятельность обучающихся. Контроль – один из главных процессов в обучении. Он инициирует познавательную деятельность, даёт возможность получить данные о промежуточных и итоговых результатах учебного процесса, позволяет оценить путь и найти методы сравнения с планируемыми результатами, позволяет внести в учебный процесс корректировки и спланировать пути дальнейшей работы.

Содержание образовательного процесса может активизировать самостоятельную познавательную деятельность студента, нацелить обучающихся на сотрудничество с педагогом, развивать у их интеллект [2, 11]. Экспертная обучающая система – это комплекс программ, реализующих педагогическую цель или же педагогическую задачу на основе знаний эксперта в некоторой предметной области, осуществляя диагностику изучаемого материала.

Экспертность системы обучения (ЭСО) заключается в наличии знаний по методике обучения. И она дает возможность преподавателям обучать, а студентам – учиться. ЭСО содержит в себе такие ведущие компоненты как:

1. Основу знаний (хранилище знаний).

2. Программный механизм доступа и обработки знаний, состоящий из элементов вывода заключений (решения), приобретения знаний, разъяснения полученных результатов и интеллектуального интерфейса [1, 28].

Взаимообмен данными между обучаемыми и ЭОС осуществляют программные средства. Важным условием организации диалога обучаемого с ЭОС считается непринужденность, простота общения. Немаловажно, чтобы последовательность решения задачи соответствовала представлениям обучаемого и велась в профессиональных терминах. Внедрение электронно-вычислительных машин (ЭВМ) в учебный процесс оказывает большое влияние почти на все моменты обучения. Это определено дидактическим потенциалом вычислительной техники, который понимается как совокупность методов, средств, форм и способов обучения, обеспечивающих эффективность достижения целей обучения с учетом содержания, закономерностей и принципов.

Если же говорить о дидактических особенностях, методическом потенциале ЭВМ, то имеются в виду возможности и потенциал педагогических программных средств (ППС), которые предназначены для решения комплексов типовых задач из конкретной области образования, и используются в учебном процессе при подготовке обучающихся по разным предметам. ППС может выступать как дидактическое средство, главная цель которого достичь целей при обучении той или иной учебной дисциплине. Он реализует такие цели как: самостоятельное приобретение знаний и умений студентами, углубление и систематизация знаний, формирование умения выдвигать предположения и гипотезы, разрабатывать методы их проверки, а также позволяет проводить быстрый контроль процесса усвоения учебного материала [6, 27].

В процессе преподавания разных учебных предметов могут быть использованы информационные технологии в виде следующих основных блоков:

- проверка знаний на уроке;
- мультимедийные сценарии уроков;
- внеурочная деятельность.

На сегодняшний день сеть Интернет является одним из главных источников получения информации. Обучающимся можно рекомендовать сайты, где собран теоретический материал, а также сайты, где обучающиеся могут самостоятельно проверить уровень своей подготовки, тесты в режиме on-line, электронные книги по разным предметам [5, 101].

В современном мире, в эпоху развития информационных технологий и всеобщей компьютеризации учебного процесса огромную роль в образовании и воспитании обучающихся играют компьютерные обучающие среды. Компьютерная среда – это система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения. Например:

1. Блокнот – это компьютерная среда для набора текстов.

2. Paint – это компьютерная среда для рисования.

Большинство современных компьютерных сред мультимедийные. Мультимедиа – синтез трех стихий: информации цифрового характера (текст, графика, анимация), аналоговой информации визуального отображения (видео, фотографии, картины и пр.) и аналоговой информации (речь, музыка, другие звуки).

Мультимедиа-среда включает в себя много компонентов, среди которых целесообразно выделить три группы:

1) видеоряд;
2) аудиоряд;

3) текстовая информация.

В процессе их освоения развивается интеллект человека, так как упор делается на исследовательскую деятельность – попробовать проверить, уточнить, сделать выводы, скорректировать действия в соответствии с текущей ситуацией.

Компьютерная среда обучения (КСО) является средством, специально созданным для решения педагогических задач, т.е. использование в учебном процессе – его главное назначение.

Использование программных средств в образовательных целях привлекало интерес отечественных и зарубежных педагогов с 70-80-х годов, но и на сегодняшний день не перестает быть актуальным по ряду причин. Во-первых, постоянно обновляются программные средства, а именно:

- операционные системы;
- оболочки;
- утилиты;
- средства технического обслуживания;
- системы программирования [3].

Прикладные программы (ПП) – это комплекс программ, предназначенный для решения задач определенного класса, пакеты прикладных программ составляют основу информационной технологии, они постоянно пополняются средствами, реализующими новые решения в области разработки и применения средств информационных технологий. Можно выделить следующие виды ПП:

- общего назначения (универсальные) – редакторы текстовые и графические;
- электронные таблицы (табличные процессоры);
- системы управления базами данных (СУБД);
- интегрированные пакеты;
- CASE – технологии;

- оболочки экспертных систем и систем искусственного интеллекта [6].

Работа с новыми информационными технологиями обучения неизбежно формирует у студентов опыт применения компьютера для решения будущих профессионально значимых задач, что положительно скажется на профессиональной компетентности специалистов.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что благодаря использованию мультимедиа-технологий учебный материал становится более понятным и запоминающимся, они расширяют возможности в организации учебно-познавательной деятельности и управлении ею, и позволяют реализовать огромный перечень перспективных методических разработок на основе взаимодействия инновационного и традиционного подходов в обучении.

Список литературы

1. Абрамов Н.В. и др. Информационные системы в медицине: Учебное пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2008.

2. Вроейнстийн А.И., Оценка качества высшего образования. Рекомендации, по высшей оценке, качества в вузах. – М.: 2000.

3. Пащенко О.И., Информационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013.

4. Селевко Г.К. Современные педагогические технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.

5. Соловьев С. В., Цой Р. И., Гринкруг Л. С., Технология разработки прикладного программного обеспечения: Учебное пособие. – М.: Изд-во «Российская Академия Естествознания», 2011.

6. Шадриков В., Розина И. Централизованное тестирование: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 27-32.

Рудзик Марина Федоровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального искусства и образования.
ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,
г. Курск, Россия

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Одним из приоритетных направлений государственной политики современной России является сфера образования, важнейшей задачей которой выступает воспитание молодого поколения граждан. От ее решения зависит дальнейшая судьба нашего народа и страны, т.к. посредством целенаправленного воспитания происходит формирование духовно богатой, гармонично развитой, активной и творческой личности, патриотически нацеленной, обладающей способностями к самореализации, инициативностью, готовностью самостоятельно принимать важные решения для улучшения различных сфер человеческой жизни и отвечающей требованиям современных инновационных преобразований. В связи с этим перед системой общего образования ставится как ключевая цель духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, определяющего прогноз российского общества на дальнюю перспективу.

Функционирование любой воспитательной системы – сложный процесс. Он зачастую полон противоречий. Например, мы сталкиваемся с проблемой отсутствия целенаправленной системы воспитательной работы в детских школах искусств (далее ДШИ), которые по сути своей деятельности должны реализовывать целостный образовательно-воспитательный процесс. Необходимость разработки такой системы продиктована современной государственной политикой, нашедшей отражение в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России,

являющейся методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов.

Изучив потенциал воспитательного пространства ДШИ, мы пришли к выводу о том, что для его дальнейшего совершенствования необходим новый взгляд на закономерности воспитательного процесса, создание новых методов и форм воспитательной работы, разработка и внедрение новых технологий воспитательного взаимодействия. Проанализировав сложившийся опыт воспитательной работы в данных организациях, мы выявили, что в большинстве случаев воспитательная работа в ДШИ представлена очень скромной по объему и содержанию программой творческой и культурно-просветительской деятельности.

Настоящий факт побуждает к анализу, систематизации и усовершенствованию сформировавшегося в данной сфере педагогического опыта. Это необходимо для решения актуальных задач образования: создания условий для развития личности ребёнка и раскрытия его творческих способностей; развития коммуникативных и познавательных качеств детей; формирования у них потребности в самообразовании, саморазвитии и самореализации средствами искусства; реализации навыков, приобретенных в процессе обучения, а также в непринужденной атмосфере культурно-досуговой деятельности и др.

Следовательно, вопрос совершенствования воспитательного процесса в ДШИ состоит в его кардинальном изменении, сопровождающимся поиском оптимальных организационных форм работы, инновационных методов воспитания школьников, внедрением продуктивных образовательных технологий, совершенствованием системы мониторинга результатов педагогической деятельности. Это диктует необходимость разработки целостной программы воспитательной работы, направленной на разностороннее развитие личности каждого ребенка в доступных ему видах деятельности, формирование у него потребности к постоянному самосовершенствованию и творческому саморазвитию, содействие

личностному и профессиональному самоопределению обучающихся, их адаптации к жизни в условиях происходящих социальных перемен.

Модель такой программы была создана и апробирована нами на базе Детской школы искусств №6 г. Курска с учетом ее потенциальных возможностей, места расположения, контингента обучающихся и ряда иных факторов.

О ключевых видах и направлениях воспитательной работы позволяет судитьэкспериментальный годовой план.

Ключевые направления работы	**Основные виды воспитательной деятельности**
Создание воспитывающей среды во внеучебное время	Гражданско-патриотическое воспитание
	Историко-культурное воспитание (сохранение традицийрегиональной культуры и краеведческая деятельность)
	Духовно-нравственное развитие личности обучающихся
	Здоровьесберегающая деятельность
	Педагогическое сопровождение и поддержка одаренных детей
	Коррекционно-педагогическая работа с детьми группы «риска»
	Организация деятельности детей в каникулярное время
Внутришкольная культурно-просветительская деятельность	Концертная деятельность
	Культурно-досуговая деятельность
	Взаимодействие и сотрудничество детей и преподавателей (творческо-созидательная деятельность)
	Предметные недели и конкурсы
	Коммуникативная деятельность

	Проектно-исследовательская деятельность
	Игровая деятельность
	Интеллектуально-познавательная деятельность
	Внеурочная работа отделений ДШИ по профилям обучения
Внешние контакты	Посещение внешкольных культурных мероприятий
	Взаимодействие с организациями образования и культуры, СМИ
	Участие в реализации муиципальных и региональных творческих проектов и концертных программах
	Культурно-просветительская работа в микрорайоне, на окружном, городском и региональном уровнях
	Профориентационная деятельность
	Благотворительная деятельность

Ожидаемыми результатами экспериментальной работы стали:

1. Создание в ДШИ благоприятного воспитательного пространства, подводящего детей и подростков к осмыслению духовной культуры человечества, осознанию и усвоению нравственных норм, их закреплению в реальных жизненных условиях.
2. Обеспечение оптимальных условий для развития познавательных интересов, общей и музыкальной культуры, духовно-нравственных качеств личности и креативности обучающихся посредством вовлечения в разнообразные формы культурно-творческой деятельности.
3. Выявление талантливых и художественно одаренных детей, помощь им в реализации собственного потенциала.
4. Охрана жизни и здоровья обучающихся.
5. Реализация эффективного взаимодействия с родителями обучающихся, преемственность воспитательной работы в семье и школе.
6. Формирование основ культуры общения в сотворческой коллективной деятельности.

7. Сплочение творческого коллектива ДШИ.
8. Осуществление социально-культурного взаимодействия с разными организациями и различными слоями населения и др.

В ходе апробации инновационной программы воспитательной работы в ДШИ мы пришли к заключению о том, что все проводимые здесь воспитательные мероприятия должны быть распределены по направлениям, создавать условия для развития духовно-нравственных качеств личности обучающихся, способствовать повышению социального имиджа организации дополнительного образования детей. Одновременно мы убедились в том, что в современных условиях воспитание у обучающихся духовно-нравственных ценностей может быть успешным при условии ориентации воспитательной работы на следующие педагогические подходы: системный, комплексный, деятельностный, проблемно-целевой, индивидуально-дифференцированный и личностно ориентированный.

Важными компонентами воспитательного процесса стали отслеживание, анализ и оценка планируемых результатов воспитательной работыв ДШИ, ее эффективности в плане всестороннего художественно-творческого и духовно-нравственного развития школьников, мотивации их непрерывного социокультурного саморазвития и профессионального самоопределения.

Склемина Елена Дмитриевна,
магистрант.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД ИНТОНАЦИЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В КЛАССЕ СКРИПКИ

Проблема чистого интонирования актуальна для любого исполнителя и педагога. Основные задачи, которые необходимо решить для формирования навыков чистого интонирования – это активизация музыкального слуха учащегося, развитие его внутреннего слуха, и, прежде всего, способности так называемого «предслышания». Это означает, что ученик должен уметь активно

вслушиваться в своё исполнение и уметь обнаружить и исправить неточную интонацию благодаря способности заранее представить, «предслышать» как должна звучать каждая нота, чтобы избежать фальши. Часто случается так, что проблема интонирования на скрипке по большей части становится проблемой педагога, который на каждом уроке постоянно подсказывает ученику выше или ниже ему нужно взять ноту, что ослабляет активность слухового самоконтроля учащегося. Если ученик «прошёл мимо» фальшивой ноты, то нужно его остановить, попросить вслушаться, проверить и самостоятельно исправить интонацию.

Одно из важных условий в воспитании у ученика требовательности к чистоте интонации – хорошо настроенный инструмент. На начальном этапе педагог должен помогать ученику настраивать инструмент, но затем обучение настройке скрипки должно стать частью урока.

Чтобы облегчить решение проблемы точного интонирования, целесообразно взять на вооружение метод вокализации. Скрипичное и вокальное исполнительские искусства, тесно связанные единой природой звукоизвлечения и особенностями исполнения интонации в музыке (Ф.И. Шаляпин, Б.В. Асафьев, Г.Г. Нейгауз), необычайно близки друг другу. Именно поэтому одновременное изучение этих двух искусств представляет новые возможности для наиболее эффективного развития музыкальных способностей детей. Включение вокала в процесс обучения детей игре на скрипке требует разработки новых условий, методов, способов и форм комплексного обучения. Целенаправленная работа по постановке певческого голоса и приобретению навыков грамотного и выразительного вокального интонирования в сочетании с комплексом умений и навыков игры на скрипке способны обеспечить интенсификацию таких сложных процессов музыкального развития, как формирование музыкального слуха, чувства ритма, темпа, динамики звукоизвлечения, а также стимулирование креативного потенциала личности.

Помимо параллельного изучения вокального искусства рекомендуется применять вокальную технику именно в процессе игры на скрипке. При появлении трудных интонационных или ритмических моментов следует не заигрывать на инструменте определённую фразу, а без использования инструмента пропеть её голосом, чтобы услышать и почувствовать все неточности. Отметив ошибку, необходимо постараться более тщательно «прицелиться» к взятию следующей ноты. Систематический слуховой самоконтроль постепенно приведет к навыкам уверенного и точного взятия звуков с первого раза.

Как отмечает Г. Тараева, западноевропейская «музыка создала и культивировала bel canto, которому подражали инструменты и создающие их мастера, и играющие на них музыканты» [1, 104]. Не случайно звучание человеческого голоса было не только образцом дляинструментальной кантилены в эпоху барокко, но и служило, как отмечает исследователь Б. Бородин, основой для различных музыкальных жанров, так, инструментальные музыкальные произведения XVI века (canzone per sonar) «сохраняли определенную близость к вокальному прообразу» [2, 112]. Кроме того, и скрипичный звук, и певческий голос обладают известной гибкостью и подвижностью, которые позволяют им свободно и без особого напряжения преобразовываться по силе, темброво-регистровым и темповым характеристикам. При этом интонационно-выразительные возможности смычковых инструментов, по мнению музыковеда Б. Асафьева, направляют на поиски в них «выразительности и эмоционального тепла, свойственных человеческому голосу» [3, 220–221].

Известный ученый и музыкальный теоретик С. Ганасси в своем трактате «Regola rubertina» (1542 г.) пишет: «Точно так же, как художник подражает природе, музыканты, играющие на духовых и струнных инструментах, должны имитировать человеческий голос» [7, 22].

Искусство пения и вокальная педагогика в процессе своего развития были тесно связаны с расцветом итальянской скрипичной школы в лице таких ее

представителей, как А. Корелли, А. Вивальди, Дж. Тартини, Ф. Джеминиани, П. Локателли и др. Пение на инструменте в то время стало главным принципом и целью обучения. В школах скрипичной игры XVI-XVIII веков содержатся рекомендации по развитию мелодического чувства ученика. Например, Г.Телеман в созданных им «Упражнениях в пении, игре и генерал-басе» (1734 г.) провозглашает: «Пение – основа инструментального исполнительства!» [5]. Известно, что педагогические принципы Корелли основывались на воспитании у ученика искусства «пения» на скрипке.

Ф. Джеминиани идет дальше и требует от скрипачей звучания, превосходящего голос по красоте. В руководстве «Искусство игры на скрипке» (1751 г.) он пишет, что достижение исполнительского мастерства «заключается в умении придать инструменту звук, способный соперничать с самым совершенным человеческим голосом...» [7, 31]. Напевная манера игры на скрипке с XVI века вплоть до наших дней считается одним из основных критериев исполнительского профессионализма. Так, например, В. Григорьев считает певучесть скрипичного звука «одной из самых фундаментальных сторон качественного тона» [2, 119]. А С. Фейнберг, сравнивая дыхание певца с движением смычка, называет звуковедение на смычковых инструментах «видимым дыханием музыки» [7, 191].

Не менее значимым фактом связи скрипичной и певческой артикуляции является исполнительская интерпретация. Так, игра на скрипке осуществляется посредством моторных движений левой и правой рук, направленных, прежде всего, на смену высоты звука. Они непосредственно продиктованы логикой музыкальной мысли и связаны с артикуляцией [4, 68]. И, в отличие от пения, процесс возникновения и развития звука и формирования музыкальной фразы мы не только слышим, но и видим. Исполнитель, начиная произведение, в зависимости от характера фразы, активно и решительно или, напротив, мягко и робко поднимает смычок. Мы наблюдаем, как посредством исполнительских приемов (штрихи, акценты, артикуляция и др.) возникает, развивается и заканчивается музыкальная мысль.

В отличие от инструментов с темперированным строем, например, клавишных, скрипка, как и человеческий голос, способна «творить» интонацию. Эта особенность скрипки допускает некоторую свободу интонирования, то есть отклонение от указанных в нотах звуковых пределов определенной зоны. При этом точность интонации определяется только слухом и интенсивностью тяготения каждой ноты. Основоположник советской скрипичной школы П. Столярский считал интонирование голосом важнейшим этапом в начальном обучении. Он говорил, что «в высокой точности вокального интонирования заключается секрет мобилизации внимания и слуха ученика», добиваясь певучести в кантилене, плавной смены позиций, плавности звучания на инструменте, предлагал ученикам воспроизводить голосом мелодию. Вероятно, это обусловило один из приемов работы над музыкальной интонацией у скрипачей, которая, не теряя своей инструментальной сущности, диапазона, сближается с интонациями живой человеческой речи.

В работе надо чистотой интонации нужно прежде всего выяснить причины неточной интонации. В большинстве случаем проблема упирается в недостаточно развитый музыкальный слух. Использование навыков звуковысотного слушания и анализа осуществляется у обучающихся на разных музыкальных инструментах по-разному. Например, у пианистов уже готовы интонации на клавиатуре инструмента, это создает опасность «ленивого» восприятия интонационной остроты, может притупить звуковысотную чувствительность, в то время как исполнитель-скрипач вынужден постоянно выстраивать нужную интонацию в ходе исполнения того или иного произведения. Спецификой струнных смычковых инструментов является прежде всего нетемперированный строй, в основе которого лежит зонная природа интонационного музыкального слуха.

В.Ю. Григорьев отмечает, что в искусстве интонирования чрезвычайно важной является выработка механизмов предслышания необходимой высоты и качественной характеристики звучания, предощущения в связи с этим необходимых движения рук и пальцев. Об умении предслышания говорят

практически все ведущие скрипачи-педагоги (М.М. Берлянчик, С.М. Шальман, Ю.И. Янкелевич и др.). Успешное и эффективное овладение струнными инструментами предполагает наличие комплекса профессиональных исполнительских данных. В этот комплекс входят не только хороший слух, чувство ритма, но и проявление эмоциональности, музыкальности, хорошая координация слуха, зрения и моторики.

Важным качеством в профессиональной музыкальной деятельности является наличие хорошо развитого внутреннего музыкального слуха. Музыкальный слух представляет собой способность, развивающуюся приобретением знаний, навыков и опыта. Различают внешний и внутренний слух. Внешний слух – это способность слухового восприятия реально звучащей музыки. Внутренний слух – это способность внутреннего слышания и воспроизведения музыки. Эти виды тесно взаимосвязаны и влияют на развитие музыкального слуха целом.

Учитывая то, что в класс скрипки попадают дети с разным уровнем музыкального слуха, особую трудность вызывает освоение навыков интонирования. Следует иметь в виду, что точное воспроизведение звуков на инструменте, не имеющем фиксированного звукоряда, возможно при наличии у учащихся звуковысотных представлений, навыков предслышания. Поэтому совершенно очевидно, что занятия по специальности в классе скрипки должны быть подчинены определенному принципу, в основе которого – развития музыкального слуха.

Основой слухового метода обучения игре на скрипке на начальном этапе должно быть пение небольших песенок со словами с последующим исполнением их на инструменте. Песни должны быть небольшие по форме, с ясным членением на фразы и несложным ритмическим рисунком, с удобным для детского голоса объема звучания. Для формирования навыков исполнения чистой интонации необходимо обладать достаточно развитым слухом, воспитанной активностью слуха, координацией слуха с двигательной сферой, правильными двигательными навыками. Только такое сочетание всех

составляющих компонентов обеспечивает совершенство художественной интонации.

Список литературы

1. Гарбузов Н. А. Внутризорный интонационный слух и методы его развития. – М.: Музгиз, 1951.
2. Григорьев В. Ю. Методика обучения игре на скрипке М., 2006.
3. Оськина Е.Е., Парнес Д.Г. Музыкальный слух. Теория и методика развития и совершенствования. – М.: Москва, 2001.
4. Карнаухова Т.И., Быкасова Л.В. Интерпретативный дискурс: музыкальный образ, символ, смысл. – Таганрог: Изд-во Таганрог. Гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2011 – С. 56.
5. Шальман С. Я буду скрипачом. – Л., 1987.
6. Якубовская В. Слух как многоуровневая система (к обосноавнию методов обучения в скрипичном классе). – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1980.
7. Янкелевич Ю. И. Педагогическое наследие. – М.: Постскриптум, 1993.

Слота Наталья Владимировна,
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
музыкального педагогического образования.
ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»
г. Донецк, Донецкая Народная Республика

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ МУЗЫКАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ УЧАСТНИКОВ ВОКАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

Своевременное выявление и развитие у каждого ребенка творческих способностей является важной задачей системы образования.

Поставленные задачи в значительной степени решает музыкальное искусство. Среди предметов эстетического цикла именно музыка особенно стимулирует учеников к творческой деятельности, способствует развитию творческого мышления, коммуникативности.

Детское творчество играет ведущую роль во многих системах художественного имузыкального образования: Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Ш. Сузуки, Д. Кабалевского, Н. Ветлугиной. По мнению педагогов, музыкальная творческая деятельность направлена на создание учащимися нового художественного продукта.

Музыкально-эстетическое воспитание учащихся учреждений дополнительного образования осуществляется в различных формах коллективного музыкального творчества. Одной из самых популярных и любимых форм коллективной музыкальной деятельности учащихся является пение в вокальных ансамблях. Сейчас продолжают набирать популярность вокальные студии, вокально-хореографические ансамбли, шоу-группы, где ребенок со средними вокальными данными может раскрыть свой творческий потенциал, научиться управлять собственным голосом, имеет возможность развить свои творческие способности и всегда получает попытку самовыражения и имеет поддержку товарищей.

Итогом музыкальной деятельности является концертное выступление, т.е. музыкально-сценическая деятельность, которая подразумевает **воплощение музыкального образа**.

Проанализировав собственный опыт работы с детскими вокальными ансамблями, хочется обратить внимание на ряд трудностей, которые возникали в сценическом воплощении музыкальных образов: некоторые дети слишком эмоциональные (они используют много жестов, мимики – возможно, они пытаются подражать преподавателю или какому-нибудь исполнителю), что не всегда совпадает с замыслом автора, но чаще детям присуща эмоциональная скованность (вялые мышцы лица – маловыразительная мимика, вялый артикуляционный аппарат, неумение свободно владеть жестами). Эта проблема остро возникает именно в работе с вокальными ансамблями, потому что в вокальном ансамбле поют много детей и все они разные. Если об исполнении одного ребенка можно сказать, что его выступление было более или менее

эмоциональным, то в вокальном ансамбле эта разность исполнения очень заметна.

Вокальный жанр – синкретический вид искусства, который объединяет музыкальное искусство, ораторское, театральное, хореографическое. Поэтому песню можно назвать своего рода маленьким музыкальным спектаклем. И, соответственно, от вокальных исполнителей требуется владение широким спектром умений и навыков.

Мы определили «умение сценического воплощения музыкальных образов» как способность детей воспроизводить и доносить до слушателей образное содержание произведения, используя при этом выразительность мимики, пантомимики, элементов хореографии, и сохраняя в условиях публичной деятельности творческое самообладание.

Процесс музыкально-сценического обучения учащихся будет эффективным и интересным при использовании интерактивных методов и приемов, направленных на формирование умений сценического воплощения музыкальных образов, а именно:

- художественный тренинг, который направлен на формирование и совершенствование межличностного общения участников вокального ансамбля. Художественный тренинг осуществляется путем привлечения учащихся к ролевой игровой деятельности и предусматривает *выполнение комплекса художественно-технических упражнений* на развитие и коррекцию вокальных умений, в который входит:

- *Артикуляционная гимнастика,* которая включает в себя комплекс упражнений, например: упражнение «Заборчик», «Дудочка», «Окошко», «Грибочек» и др.).

Во время выполнения упражнений необходим визуальный контроль педагога. Эти упражнения являются важным и необходимым звеном в исправлении недостатков речи и в работе над вялостью артикуляционного аппарата. Для достижения необходимого эффекта упражнениям необходимо уделять 3-5 минут перед пением.

- *Мимическая разминка,* задача которой активизировать мышцы лица, определить, какое выражение лица подходит для воплощения определенного настроения.

Для того чтобы выступление было ярким и живым, нужно, чтобы мимика лица тоже была живой.Например:

- наморщить лоб, поднять брови (удивление);

- сдвинуть брови, нахмуриться (сержусь);

- полностью расслабить брови, закатить глаза (а мне все равно – равнодушие);

- расширить глаза, рот открыт, руки сжаты в кулаки, все тело напряжено (страх, ужас);

- расширить глаза, рот открыт, вдохнуть, немного улыбнуться (удивление, восхищение);

- улыбнуться, подмигнуть (улыбка – залог успеха).

Определенные группы мышц лица отвечают за выражение соответствующих эмоций. Научиться свободно владеть мимикой, уметь применять выражение лица для передачи определенного настроения, уметь читать эмоции других участников ансамбля помогут упражнения: *«Воплотить настроение»,* при выполнении которого дети по очереди дают друг другу задания передать настроение: веселое, грустное, торжественное, злое, удивленное, обиженное, тревожное и тому подобное. Затем ученики оценивают, удалось ли передать настроение в достаточной степени, или нет, какой мимики не хватило, над какими мышцами лица необходимо работать.

Упражнение *«Угадай настроение»*: один из учеников изображает определенное эмоциональное состояние (на его выбор), другие ученики должны угадать настроение, которое выражает ученик.

Упражнение на развитие эмоций в процессе пения *«Создай фразу»*: ученикам можно предложить фразу «Я пойду на концерт» и домашнее задание: придумать мелодию на эту фразу в определенном настроении (с интересом, с радостью, с удивлением, со страхом, торжественно, печально). Затем на уроке

все по очереди должны продемонстрировать ее и обратить внимание, как мелодия влияет на настроение.

С целью активизации творческих проявлений учащихся в процессе ансамблевого пения целесообразно применение в работе *методов коррекции пения и художественно-сценического поведения*, которые предусматривают применение *импровизации* на репетициях и в ситуациях публичного выступления.

Гибкое реагирование на неожиданные и сложные ситуации, быстрое решение проблемы именно во время выступления, сохранения эмоционально-творческого настроения во время исполнения – все эти задачи с легкостью выполняют ученики, которые умеют импровизировать.

В своих элементарных проявлениях импровизация доступна всем детям. Это может быть:

- ритмо-интонационное пластическое воплощение образов окружающего мира (например, шелест листьев, щебет птиц, капли дождя, и т.п.);
- импровизация только одного слова, фразы вокального произведения;
- выбор интонации, настроения, характера к музыкальному тексту для передачи его эмоционального содержания;
- создание элементарных поговорок; ритмизация песен, стихов; мелодизация прозы; пластическое воплощение в движении, в танце музыкального произведения, а также различных литературных сюжетов и тому подобное.

Начальными формами импровизаций может быть создание ритмических сопровождений к декламации или пению самих детей. Импровизация, котораяносит коллективный характер, имеет очень большое значение в концертной деятельности.

Анализ вышесказанного объясняет важность интерактивных методов музыкально-сценического обучения учащихся, поскольку творческий,

коллективный подход на занятиях способствует формированию умений сценического воплощения музыкальных образов.

Список литературы

1. Беседы К.С. Станиславского [сост. К. Е. Антарова]. – М.: Сов. Россия, 1990. – 80 с.
2. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. [для учителя] / Дмитрий Борисович Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
4. Тютюникова Т. Э. Уроки музыки. Система ообучения К. Орфа / Т.Э. Тютюникова. – М.: Астрель, 2000. – 94 с.
5. Шипунов С. Харизматичный оратор: руководство к курсу «Словесная импровизация» / С. Шипунов. – М., 2010. – 288 с.

Тихонравова Ольга Олеговна,
преподаватель.
МБУ ДО «Детская школа искусств с. Николаевка»,
Неклиновский район, Ростовская область, Россия

ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Творческое музицирование – ведущая тенденция современной музыкальной педагогики. Однако, в настоящее время рано говорить о широком внедрении творческого музицирования в практику школы. Причина здесь кроется главным образом в недостаточной разработанности методики формирования и стимулирования художественного поиска учащихся, активизации их творческого потенциала.

Под творческой деятельностью детей понимается не сам предмет деятельности (т.е. импровизированные детские сочинения), сколько творческий

процесс, подразумевающий развитие умений и навыков эстетического, художественного восприятия – сопереживания искусства, а также пробуждения на этой основе способностей к импровизации, продуктивному самовыражению.

Импровизация представляет собой деятельность, в которой музыкальные навыки и умения формируются через самостоятельный инициативный поиск нужных средств музыкальной выразительности. Отметим, что в процессе музицирования у учащихся развиваются те стороны музыкальности, которые необходимы не только исполнителю, но и слушателю музыки: чуткость музыкального слуха, музыкальная память, творческое воображение и мышление.

Латинское слово improvis означает «непредвиденный». Импровизировать – значит сочинять музыкальную пьесу в момент исполнения без предварительной подготовки. Однако, импровизация представляет собой актуализацию музыкально-слуховых представлений и знаний о средствах музыкальной выразительности.

Импровизация как деятельность с психологической точки зрения является эвристической, т.е. ребенок открывает для себя свой способ решения, какой-либо задачи.

Ученые (Б.М. Рунин, А.В. Макагонов), видят в ней логическую и психологическую модель творческого процесса вообще, ибо импровизация представляет собой, прежде всего умение сфокусировать силы души и ума, а также запасы памяти.

Психологическая суть этого явления заключается в мгновенной психологической активности импровизатора, в создании им непредвиденного и самобытного.

Исследовать до конца и описать импровизацию как творческий процесс вряд ли возможно. Творческий процесс осуществляется преимущественно подсознательно и в каждом случае индивидуально. Однако не исключает необходимости его сознательной корректировки и управления. Обучить

творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя содействовать его образованию и появлению.

Развитие музыкальной, художественной фантазии учащихся, их творческой свободы, забота о выразительности сочиняемых мелодий – предмет постоянного внимания педагога, у которого импровизация стала неотъемлемой частью урока.

Занятия импровизацией не только творчески активизирует ребенка, но и сказывается на развитии слуховых способностей.

Таким образом, на первый план выдвигается более узкая, но пожалуй, самая ответственная задача – воспитание у учащихся осознанных ладовых представлений.

Систематический анализ мелодий углубляет творческие переживания импровизаторов, не позволяет развиваться их склонности к поверхностному сочинению, помогает им оценивать свои мелодии с художественной стороны. Это первейшее условие, при котором в памяти импровизаторов сможет сохраняться отчетливый след сочиняемых мелодий.

Формирование навыков импровизации осуществляется поэтапно.

Первый этап (I кл., I четв.): по мере развития ладового слуха детям даются первоначальные навыки импровизации на предлагаемый текст. Первые из них даются на «доигрывание» тоники. Педагог играет небольшую пьеску не до конца. Ученик ее заканчивает на тонике или доигрывает недостающие два-три звука. Получить первое представление о тонике дети могут только через ощущение той неодолимости, с которой мелодия стремится к ней в конце периода. Ожидание тоники, основано не только на чувстве ладового тяготения, но и на подсознательном отборе мелодического варианта: слуховой опыт подсказывает ученику, что чаще всего мелодии завершаются наиболее спокойным тоном.

Отдать себе отчет в этом предслышании ученик сможет в том случае, если педагог прервет исполнение незнакомой мелодии перед самым концом и предложит ученику доиграть ее. Нужна именно незнакомая мелодия, так как

при доигрывании знакомой чувство тоники, ладовое и вероятное ее ожидание заслонится простым вспоминанием этой мелодии.

Второй этап (I кл., II четв.): педагог играет вопросительную фразу, которая заканчивается неустойчиво. Ученик импровизирует устойчивый ответ. Стремление к тонике ощущается довольно отчетливо в конце построения из двух фраз, если одна звучит «вопросом», а вторая «ответом». С такими мелодиями учащиеся встречаются часто.

Третий этап (I кл., III-IV четв.): детям предлагается сымпровизировать отдельные фразы. Одну фразу играет педагог, другую – ученик.

Более творческий характер упражнения приобретают с того момента, когда учащимся предлагается досочинить последнюю фразу: нужно найти не менее двух-трех различных мелодических окончаний.

Когда импровизируются разные окончания, ученику интересно бывает услышать подлинный вариант (обычно он бывает найденным учащимся). Внимание заостряется на том, что разные мелодические «пути» ведут каждый раз, как правило, к одному и тому же звуку – тонике.

Импровизация активизирует сознательные творческие действия учащихся, формирует зрелое творческое мышление.

Преподавателю необходимо учитывать психо-возрастные особенности учащихся и реализовать принцип систематичности, последовательности и доступности в работе по формированию навыков импровизации.

Успех певческой импровизации на уроке во многом зависит от педагогического мастерства преподавателя, его профессиональной подготовки, умения создать эмоциональную и творческую настроенность урока, связать импровизацию с его темой, с дидактическим материалом, который составляет содержание урока.

Список литературы

1. Бирюков С.Н. Импровизационность в музыке. Сов. музыка – 1977, – №3, с. 113 – 118.

2. Вейс П. ступеньки в музыку: Пособие по сольфеджио / под ред. М. Рейтерштейна. – М.: Сов. композитор, 1987.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте – М., 1967.
4. Князева Л.Ю. Музыкально-творческие задания для начинающих. – М., 1989.
5. Леонтьев Э.В. Искусство и реальность. – Л, 1972.
6. Мордасов Н.В. Развитие творческих навыков музицирования на начальном этапе. Ростов-на-Дону, 1990.
7. Рунин Б.М. Психология импровизации. Психология процессов художественного творчества. – 1980.
8. Тарасов Г. Психология художественной игры. Музыка в школе. 1988 – №1.
9. Тарасова Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М.: Прометей, 1990.

Харьковская Виктория Михайловна,
преподаватель,
МБУ ДО «Детская школа искусств с. Покровское»,
Неклиновский район, Ростовская область, Россия

ОСВОЕНИЕ ПОЛИФОНИИ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Обучение в детской музыкальной школе на начальном этапе оказывает настолько глубокое воздействие на ученика, что этот период с давних времен совершенно справедливо считается самым ответственным и решающим этапом в формировании будущего музыканта. Именно на этом этапе воспитывается интерес и любовь к музыке, следовательно, и к музыке полифонической.

Первые уроки являются очень важным моментом в духовной жизни ребенка. Преподаватель обязан сделать их как можно более яркими и

радостными. Это определяет большую ответственность для учителя, а также требует серьезной подготовки к первой встрече с будущим музыкантом, чтобы безупречно выполнить свою педагогическую миссию: не только приобщить к музыке, но и увлечь ею. Лучшей путеводной нитью в мире музыки для ребенка является песня. При помощи неё, у педагога есть возможность заинтересовать ученика музыкой, найти с ним общий язык. Самым доходчивым по своему содержанию учебным материалом для начинающих являются мелодии детских и народных песен в легком одноголосном переложении для фортепиано. Уже здесь (как и в дальнейшем) тщательный подбор репертуара имеет огромное значение для дальнейших музыкальных успехов ученика: необходимо выбирать простые песни, с выразительной яркой интонацией и четко выраженной кульминацией.

С самых первых уроков необходимо учить выразительному пению мелодии, и только после этого педагог должен добиться такого же выразительного «пения» на фортепиано.

Певучее исполнение наполненное интонационной выразительностью и самостоятельностью каждого голоса является основной задачей в работе над полифонией.

У многих учащихся часто встречается антипатия к полифоническим произведениям, как правило, это связано с тем, что изучение полифонии воспринимается учениками как трудная и скучная работа на соединение разных движений двумя руками. Что бы предотвратить такое восприятие полифонии необходимо выбирать пьесы с ярким художественным содержанием и конечно следовать принципу индивидуального подхода и постепенного усложнения репертуара.

Особенно важное значение приобретает изучение полифонических пьес эпохи барокко. В эту эпоху складывались риторические основы музыкального языка – музыкально-ритмические фигуры, связанные с определенной смысловой символикой (фигуры вздоха, восклицания, вопроса, умолчания, усиления, различных форм движения и музыкальной структуры). Знакомство с музыкальным языком эпохи барокко служит основой для накопления

интонационного словаря юного музыканта и помогает ему понять музыкальный язык последующих эпох.

Шедеврами пьес этого типа являются менуэты, полонезы, марши из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах» И. С. Баха. В форме менуэта Бах выражал различные эмоциональные оттенки – жизнерадостность, задумчивость и печаль. В некоторых менуэтах жанровые черты танцевальности значительно смягчены. Верхний голос любого из менуэтов отличается мелодической гибкостью, ритмическим разнообразием, чередованием различных штрихов. Нижний же голос обычно ведет хотя и самостоятельную по выразительности, но более сдержанную и плавную линию. Так возникает контраст между двумя голосами. Отдельные моменты имитации, встречающиеся во многих менуэтах, должны быть проведены достаточно рельефно, но без нарочитого выделения, подчеркивания, что нарушило бы цельность и плавность голоса. Новая ступень в развитии полифонического слышания ученика – передача значительности, самостоятельности нижнего голоса и в то же время проведение его все же как бы на втором плане.

Необходимо добиваться от ученика, чтобы он всегда слушал полифоническое сочетание голосов. Т. о. развивается не только полифонический слух, а также развивается исполнительский самоконтроль.

Если же слуховое внимание ученика переключается с одного голоса на другой, выделяя лишь отдельные, наиболее выразительные моменты, это всегда заметно. Как правило, это происходит из-за разрыва между слышанием собственного исполнения и моторикой, что конечно имеет отрицательное влияние на музыкальное развитие ученика. Чтобы преодолеть эту трудность необходимо развивать целый комплекс музыкальных способностей, а также учить рациональному распределению внимания, с помощью которого исполнитель имеет возможность осуществлять несколько действий одновременно.

Для того, чтобы сделать ребенку более доступным понимание полифонии, полезно прибегать к образным аналогиям и использовать

программные сочинения, в которых каждый голос имеет свою образную характеристику.

Полифонические произведения, доступные для изучения в младших классах детской музыкальной школы, разделяются на четыре группы: народно-песенная музыка подголосочного склада в легчайшем одноголосном переложении для фортепиано, инструментальные мелодии с простой имитацией (повторение мотива в другом голосе), пьесы с двумя контрастирующими голосами (контрастная полифония), сочинения имитационного склада.

Процесс освоения полифонического репертуара в младших классах ДМШ должен строиться на следующих принципах: последовательности изучения материала с постепенным его усложнением, увлеченности, взаимосвязи эмоционально-волевого и интеллектуального развития личности ребёнка, диффиренцированного подхода. Педагог должен неуклонно учить пользованию простыми и рациональными способами работы над полифонией.

Тщательное изучение разнообразных по полифоническому складу пьес подготовит ученика к более сложной и развернутой полифонии.

Список литературы

1. Калинина Н. Клавирная музыка Баха в фортепианном классе. – Л., 1974.

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

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА РИТМА ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ПРОЦЕССА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ НОВЫХ ПОДХОДОВ К ОСВОЕНИЮ МУЗЫКАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ

Одной из тенденций последних лет в области музыкального образования стало увеличение количества обучающихся со слабо развитым чувством ритма. Причем следует отметить, что это характерно и для выпускников музыкально-

образовательных учреждений различного типа и уровня. В процессе исполнения музыкальных произведений они испытывают затруднения при воспроизведении различных ритмических рисунков, искажая их пропорциональность.То есть полученный опыт музыкально-исполнительской деятельности не способствовал качественному развитию данной музыкальной способности. Это побуждает предположить, что традиционные подходы к развитию чувства ритма обучающихся нуждаются в переосмыслении.

Основополагающими среди них, по нашему мнению, можно считать следующие: обучение по принципу «слушаю – анализирую – повторяю» (аналитический), коллективное воспроизведение ритмических структур в процессе ансамблевого исполнения (деятельностный), освоение танцевальных, музыкально-ритмических движений (интегративный) и синхронизацию процесса исполнения музыкального произведения с заданной извне метроритмической пульсацией (рефлекторный). При всей их эффективности заметим, что практика показывает недостаточность применения совокупности этих средств для полноценного развития чувства ритма обучающихся в определенных случаях.

Ритм связывают с временн*о*й организацией музыки, предполагающей оперирование специфическими единицами измерения на основе их повторности, чередования и симметрии. В связи с этим для понимания некоторых особенностей развития чувства ритма обучающихся в контексте музыкально-исполнительского процесса следует обратиться к категории музыкального времени, проанализировать условия его восприятия и представления обучающимися.

Важнейшей характеристикой представлений о феномене времени является его процессуальность, «дление», наполненное событийностью. Человеку время не дано в ощущениях, недоступно для восприятия органами чувств. Мы можем только наблюдать и констатировать происходящие

изменения в окружающей действительности и своем внутреннем мире. Выбор в качестве критерия измерения течения времени периодичности, последовательности событий в качестве эталона заданного промежутка породил хронометрическую его концепцию, основанную на числовых отношениях и пропорциях. Однако в противовес этой существует и другая концепция категории времени как интуитивно переживаемой протяженности, недоступной для интеллектуального анализа и оценки. Как считает С.Ю. Баранова, оба представления реализуются в музыке [1]. В.К. Суханцева определяет их как «время-идея» и «время-исполнение» [5]. Возможно, именно умение регулировать эти планы прочтения музыкального произведения во многом определяют актуализацию чувства ритма исполнителя в полной мере.

Важно также понимать, что конкретное музыкальное произведение является моделью картины мира его создателя и определенной эпохи. Частью ее выступает музыкальное время по отношению ко времени объективно существующему и включает в себя субъективные параметры. В.К. Суханцева отмечает важную черту музыкального времени в восприятии каждого момента звучания как необходимого по отношению к предшествующим и последующим [5]. В этом плане прогрессия времени оказывается связанной с личностным опытом, в том числе музыкальным, коррелируется с чувственной сферой.

Чувство ритма, в первую очередь, связывают с качеством ощущения музыкального времени, раскрываемого в способности соразмерно воспроизводить равные ритмические единицы и способности определять и соблюдать ритмические пропорции, соотношения между различными длительностями. И здесь обнаруживается два важных момента. Во-первых, для воспроизведения ритмической стороны музыкального сочинения в процессе исполнения необходим своеобразный внутренний эталонный «метроном».

Во - вторых, без сформированного ощущения длящегося звука в реальном восприятии исполнение разного ритмических структур становится вовсе

невозможным. И в этом мы видим корень неудач в организации процесса развития чувства ритма обучающихся в контексте музыкально-исполнительского процесса.

Восприятие времени, как реального, так и музыкального, очень субъективно. Оно не заложено в сознании человека изначально, а, словами К. Дальхауза, «возникает» через синхронизацию движения процессов, изменений, где одно становится мерой другого [3]. Причем представление реального времени как череды событий не предполагает параллельного формирования ощущения его заполненности остинатной пульсацией. В этом случае ритмические соотношения в музыке могут восприниматься абстрактно, формально.

Контраргументом может послужить тезис об обоснованности чувства времени периодичностями физиологического характера, относящимися к функционированию человеческого тела. К ним относят биение сердца, дыхание, ходьбу и т.п. Как утверждает М.Г. Харлап, «пульс и шаг лежат в основе субъективного измерения времени» [4, 463]. Однако мы имеем дело с тем фактом, что ритмика жизнедеятельности собственного организма самим человеком не осознается, относится к области бессознательного. Вследствие этого необходимы особые условия для осознания этих ощущений и их «сплавления» с представлениями о музыкальном времени.

Данная проблема осложняется еще и тем, что при выявлении особенностей ритмического плана произведения в музыкально-исполнительском процессе часто применяется арифметический счет, дающий представление о ритмических пропорциях, но не выявляющий содержательного компонента длящегося музыкального звука. А.Ф. Лосев, размышляя о музыкальном ритме как числовой фигурности, прямо говорит, что «он есть именно не время, а числовая структура времени…, данная в аспекте своего подвижного покоя» [4, 550]. Понимая, что в учении А.Ф. Лосева число

выступает как особая смыслоемкая категория, все же отметим, что ритм должен пониматься как средство, организующее музыкальное время, а не его замещающее.

Усугубляет факт абстрактности восприятия ритмических соотношений в музыке представление о нотной записи как графическом объекте, не сопоставляемом в сознании обучающегося с реальной длительностью звучания. Переводя в процессе исполнения конкретно написанную ноту в ее пространственное местоположение для воспроизведения, обучающийся не всегда обращает внимание на протяженность звука, не проживает его, отмеряя длительность счетом. При условии несформированности «внутреннего камертона» он не сможет адекватно оценить и воспроизвести музыкально-временную периодичность. Графически представленный звук, рационально-логически воспринимаемый, превращается в сознании обучающегося в своеобразное «ничто». Особенно это касается музыкальных пауз, часто сокращаемых обучающимися в процессе исполнения.

Осознать протяженность музыкального звучания только с точки зрения акустических характеристик сложно, поскольку нельзя забывать о его смысловой наполненности. Музыкальному ритму также присущи особая выразительность, колебания эмоциональных напряжений. Поэтому чувство ритма обладает не только моторной, но и эмоциональной природой. Пережить и прочувствовать музыкально-ритмическое движение, соучаствуя в его создании, – вот что советует Л.А. Баренбойм для развития чувства ритма обучающихся в контексте музыкально-исполнительского процесса [2]. Заполнение звуковой протяженности и ритмических соотношений эмоционально-смысловыми компонентами позволит более адекватно проникнуть в суть ритмических структур и временной организации конкретного музыкального произведения.

В данной работе мы намеренно не касались таких вопросов, как акцентность ритма, феномен агогики, историческое развитие временных

категорий и пр., поскольку сосредоточились на самом базовом для развития чувства ритма элементе – ощущении протяженности и наполненности музыкального времени, представленного через определенные ритмические структуры. Преодоление сложившихся у обучающихся стереотипных представлений о ритмической стороне музыки требует существенной перестройки их музыкального сознания, что, безусловно, станет длительным процессом. Вместе с тем, мы видим перспективность обогащения сложившихся традиций в области развития чувства ритма обучающихся в контексте музыкально-исполнительского процесса новыми подходами, основанными на создании условий перевода ощущения мерности движения из области бессознательного в осознаваемые представления, акцентуации восприятия реальной продолжительности конкретного музыкального звука и его эмоционально-смыслового наполнения, закреплении сформированных представлений о музыкальном времени в чувственно-переживаемом личностном опыте.

Список литературы

1. Баранова С.Ю. Пространство и время в музыке [Электронный ресурс]/ С. Ю. Баранова // Омский научный вестник. – 2007. – №6(62). – С. 194-196. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvo-i-vremya-v-muzyke
2. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство [Текст]: учебное пособие / Л. А. Баренбойм. – Санкт-Петербург: Лань; Планета музыки, 2017. – 340 с.
3. Дальхауз К.К временной структуре музыки [Текст] / Пер. с нем. и коммент. С.М. Филиппова // Филиппов С.М. Феноменология и герменевтика искусства (Музыка – Сознание –Время). – Пермь: [б. и.], 2003. – С. 139-153.

4. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики [Текст] / А. Ф. Лосев // Форма – Стиль – Выражение / Сост. А. А. Тахо-Годи. – Москва: Мысль, 1995. – С. 405-602.
5. Суханцева В.К. Категория времени в музыкальной культуре [Текст] / В. К. Суханцева. – Киев: Лыбидь, 1990. – 184 с.
6. Харлап М.Г. Ритм [Текст] / М. Г. Харлап // Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – С. 463.

Чернявская Ирина Фридриховна,
кандидат искусствоведения, доцент кафедры
музыкально-педагогического образования.
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь.
Чжан Мидун,
магистрант.
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Беларусь-Китай

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ Б.Л. ЯВОРСКОГО К ИНТЕРПРЕТАЦИИ КЛАВИРНЫХ ЦИКЛОВ И.С. БАХА

Неоценимый вклад в развитие фортепианной педагогики России внёс Болеслав Леопольдович Яворский (1877-1942). Легендарный учёный является одним из самых значительных деятелей русской и советской музыкальной науки, оказавшим влияние на всю отечественную музыкальную культуру XX столетия. Он проявил себя как разносторонняя неординарная личность: выдающийся музыковед, педагог-новатор, концертирующий пианист, просветитель и композитор. Б. Л. Яворский – автор многих интереснейших трудов, составивших золотой фонд музыкознания и музыкальной педагогики России, которые предопределили приоритетные направления теории и практики обучения исполнителей-инструменталистов. Богатое научное

наследие учёного по политическим соображениям незаслуженно было предано забвению на многие десятилетия и только в последние годы стало доступно для широкой музыкально-педагогической среды.

Особое место в научно-методическом наследии Б. Л. Яворского занимает его авторская концепция интерпретации баховских клавирных циклов. Исследование творчества и принципов творческого мышления И. С. Баха было генеральной линией жизни выдающегося музыканта, который на протяжении нескольких десятилетий занимался изучением архивных материалов и автографов, научно обоснованным декодированием скрытых смыслов музыки великого композитора и внедрением результатов исследования в музыкально-педагогическую практику. Основные положения концепции Б. Л. Яворского, базирующейся на глубоком научном подходе к изучению клавирного творчества И. С. Баха с позиций музыкальной символики и семантики, были сформулированы и озвучены в ходе знаменитых восьми циклов баховских семинаров в Киеве, Москве и Саратове (1916-1942). Главная цель указанных семинаров – обмен теоретико-педагогическим и исполнительским опытом между широким кругом учёных-музыковедов, педагогов, исполнителей, аспирантов и студентов посредством организации циклов лекций и докладов, научных дискуссий и концертных выступлений. В результате – основные идеи концепции Б. Л. Яворского стали достоянием широкой музыкально-педагогической практики. К сожалению, она не получила целостного изложения и не была опубликована, однако, её ключевые положения представлены в различных архивных записях, заметках и материалах самого музыканта и его многочисленных соратников [3]. Основные тезисы рассматриваемой концепции были впервые систематизированы и наиболее полно изложены в трудах российских учёных-баховедов Б. Э. Берченко, В. Б. Носиной и др. [1; 2; 5].

Революционной идеей Б. Л. Яворского стало рассмотрение и толкование системы художественных образов «Хорошо темперированного клавира» (а также и других баховских клавирных циклов) сквозь призму сюжетов и

семантики Священного Писания [1, 9]. Подробно проанализировав доминантные тенденции развития барочного искусства на примере творчества его крупнейших представителей (музыкантов, художников, писателей, философов и др.), исследовательское внимание учёного привлекли документальные сведения о том, что при создании непрограммной камерно-инструментальной музыки светского содержания И. С. Бах в первую очередь опирался на разнообразные библейские сюжеты и активно привлекал мелодику протестантских хоралов, насыщенную сакральным смыслом. Согласно этому умозаключению, Б.Л. Яворский систематизировал малые циклы (прелюдия – фуга) «Хорошо темперированного клавира» в соответствии с сюжетно-смысловым принципом и структурировал их в шесть групп, объединяемых общим ассоциативным образом, художественным замыслом и драматургией («Ветхий завет» – «Рождество» – «Деяния Христа» – «Страстная неделя» – «Торжественный пасхальный цикл» – «Догматический цикл»). Легендарный музыкант провёл кропотливую работу по систематизации и декодированию скрытых мотивов-символов, пронизывающих музыкальную ткань сочинений И. С. Баха, и расшифровал закреплённое за ними образно-художественное значение. Опираясь на концепцию изучения баховской музыки посредством осмысления системы символов и музыкально-риторических фигур, Б. Л. Яворский дал подробные разъяснения по практическому освоению художественно-образного и музыкального содержания клавирных пьес великого немецкого композитора. Выдающийся педагог отмечал, что поиск оптимального решения пианистических задач (в области обогащения ассоциативной сферы, драматургии, интонационного построения музыкальной речи, темпоритма, динамики, артикуляции, агогики и др.), возникающих в процессе изучения баховских клавирных циклов, непременно должен быть обусловлен раскрытием их глубинного художественно-философского содержания и являться неотъемлемой составляющей обучения пианистов различного уровня профессиональной подготовки.

В своём единственном опубликованном труде, напрямую посвящённом проблеме баховского творчества, – «Сюиты Баха для клавира» (1947) [4; 5], Б. Л. Яворский, в частности, предупреждал педагогов-пианистов о недопустимости интерпретации, ограниченной только танцевальным прообразом частей сюит (аллеманда, куранта, сарабанда, жига, менуэт, бурре, гавот, паспье и др.), что является достаточно распространённым недостатком педагогической практики. Авторитетный учёный указывал на сложную содержательную многоплановость сюит И. С. Баха, которая требует от пианистов продуктивного поиска адекватных исполнительских средств, необходимых для глубокой интерпретации скрытых символов клавирного наследия великого немецкого композитора. Проследив эволюционную динамику развития жанра сюиты в клавирной музыке эпохи Возрождения и барокко, Б. Л. Яворский фокусировал внимание исполнителей на необходимости более углублённого подхода к изучению сочинений для клавира в классе фортепиано. Выдающийся педагог отмечал, что предпосылкой для адекватного интерпретаторского прочтения пианистами баховских сюитных циклов является осмысление концептуальной важности идеи музыкально-танцевального движения как композиционного стержня жанра сюиты. Приоритетными аспектами работы исполнителей над сюитами И. С. Баха он считал анализ и сопоставление различных типов движения, закреплённых за определёнными частями сюитного цикла, и выявление объединяющих его элементов (мотивные связи, композиционные принципы и др.), что в совокупности позволяет раскрыть глубинное образно-смысловое содержание.

По мнению Б. Л. Яворского, одной из ключевых задач обучения в классе фортепиано является формирование интерпретаторской культуры и овладение навыками осмысления образного содержания художественно-инструктивного репертуара. Апеллируя к проблеме формирования ассоциативного мышления пианистов, выдающийся музыкант обращал внимание педагогов на важность активизации аналитического начала у исполнителей и развития их творческой самостоятельности в вопросе поиска адекватных исполнительских средств,

необходимых для стилистически верной интерпретации музыки И. С. Баха. Б. Л. Яворский указывал на необходимость развития ассоциативного мышления в процессе исполнения произведений, предполагавшего, по его убеждению, погружение в широкий культурно-исторический контекст и привлечение обширного круга ассоциаций из различных областей: музыки, живописи, литературы, философии, эстетики, религиоведения и др. Такой подход к обучению пианистов способствовал интеграции целого комплекса сугубо специфических профессиональных знаний с общетеоретической и музыкально-художественной подготовкой, позволяющих воспитать квалифицированных и широкообразованных музыкантов. Анализируя клавирные сочинения И. С. Баха в контексте развития идеи ассоциативного мышления, Б. Л. Яворский разработал понятие ассоциативного образа, под которым понимал «образ, возникающий по ассоциации и аналогии с другими произведениями» [цит. по 1, 81] и не отождествляемый напрямую с конкретным сюжетом. По его глубокому убеждению, связь между сопоставляемыми произведениями устанавливается путем использования многокомпонентной системы, включающей в себя ассоциации, смысловой контекст, рефлективное сознание и характерные звуковые средства [5]. Обогащение ассоциативной сферы исполнителей и актуализация ассоциативных образов в процессе обучения игре на фортепиано позволяет добиться индивидуального подхода в интерпретации клавирной музыки И. С. Баха, предполагающего глубокое погружение в образно-смысловой мир творчества великого композитора.

Глубокий научный подход Б. Л. Яворского к разработке проблемы адекватного стилистического прочтения клавирных сочинений И. С. Баха и значительное переосмысление устоявшихся исполнительских традиций их интерпретации детерминировал процесс становления и развития аутентичного исполнительства в советской России. Концепция Б. Л. Яворского, основанная на многолетнем изучении и анализе достижений отечественного и западноевропейского музыкознания, предопределила пересмотр существующих

в русской фортепианной педагогике XX столетия подходов к интерпретации клавирных циклов И. С. Баха, традиционно являющихся неотъемлемой частью художественно-инструктивного репертуара современных пианистов на всех ступенях обучения.

Список литературы

1. Берченко Р.Э. В поисках утраченного смысла. Болеслав Яворский о «Хорошо темперированном клавире» / Р.Э. Берченко. – М.: Классика-XXI, 2008. – 372 с.
2. Носина В.Б. Символика музыки И. С. Баха / В. Б. Носина. – М.: Классика-XXI, 2015. – 53 с.
3. Путеводитель по собранию архивно-рукописных материалов Всероссийского музейного объединения музыкальной культуры имени М.И. Глинки: в 3 вып. / ГЦММК им. М.И. Глинки; редкол. О.П. Кузина [и др.]. – М.: ГЦММК им. М. И. Глинки, 2013. – Вып. 1. – 300 с.
4. Яворский Б.Л. Сюиты Баха для клавира / Б.Л. Яворский. – М.; Л.: Изд. и типо-лит. Музгиза в М., 1947. – 55 с.
5. Яворский Б.Л. Сюиты Баха для клавира. О символике «Французских сюит» И. С. Баха / Б.Л. Яворский, В.Б. Носина. – М.: Классика-XXI, 2017. – 156 с.

Секция 3. Теория и практика современного художественного образования

Аббасов Ифтихар Балакишиевич,
доктор технических наук, профессор,
заведующий кафедрой инженерной графики
и компьютерного дизайна.
Инженерно-технологическая академия
Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия.
Соколова Екатерина Валерьевна,
магистрант.
Академия архитектуры и искусств Южного федерального университета,
г. Ростов-на-Дону, Россия

АРТ-ТЕРАПИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В настоящее время в отечественной педагогике востребованными являются приемы арт-терапии в работе с детьми и взрослыми. Арт-терапия – это целое направление в психотерапии, психокоррекции и реабилитации, основанное на занятиях клиентов (пациентов) изобразительным творчеством. Термин «арт-терапия» (т.е. терапия искусством) впервые ввел в употребление художник Адриан Хилл (1938г.) при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. На сегодняшний момент арт-терапия применяется во всех видах занятия искусством, которые проводятся в больницах, центрах психического здоровья, а также при занятиях с детьми для раскрытия личностных качеств.

Творческий процесс является главным терапевтическим механизмом, позволяющим в особой символической форме перестроить конфликтную травмирующую ситуацию и найти пути ее разрешения. Через рисунок, музыку, игру, сказку, арт-терапия дает выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, помогает понять собственные чувства и переживания, способствует повышению самооценки и, конечно же, помогает в развитии творческих

способностей. Кроме того, активная творческая деятельность способствует расслаблению и снятию напряжения.

Цель настоящей работы заключается в анализе видов арт-терапии средствами изобразительного искусства и использование джазовой музыки на занятиях в рамках детской художественной школы. Для выполнения данной работы необходимо было сделать анализ работ по арт-терапии в доступной литературе и подобрать оптимальный план проведения уроков ИЗО с использованием джазовой музыки разных стилей.

В настоящее время существует большое количество литературы, посвященной использованию арт-терапии в образовательных учреждениях разных стран мира, прежде всего, тех, где арт-терапия достигла высокого уровня профессионализации. Это, в частности, относится к таким странам, как США (Аллан, Ирвуд, Федорко, Хольцман, Монтанари, Сильвер, Холт, Кейзер и другие) и Великобритания (Боронска, Уэлсби, Либман и другие).

Отечественный опыт применения арт-терапии в педагогической деятельности отражен в работах М.Ю. Алексеевой, Е.Р. Кузьминой, Л. Д.Лебедевой, А.В. Гришиной, Л.А. Аметовой, Е.А. Медведевой [4], И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой, Т.А. Добровольской, С.Г.Рыбаковой. Однако именно теоретические вопросы применения методов арт-терапии в педагогическом процессе освещены недостаточно, мало разработаны и недостаточно апробированы в практической деятельности. Поэтому в литературе высказываются различные точки зрения на то, как следует применять арт-терапию в педагогической деятельности, должны ли педагоги иметь специальные знания об арт-терапии или достаточно поверхностного ознакомления с её методами.

Известный ученый А.И. Копытин [1; 2; 3] председатель арт-терапевтической ассоциации г. Санкт-Петербурга критически высказывается об имеющейся литературе по вопросу применения арт-терапии [5] в педагогической деятельности. Поэтому изучение данной проблемы представляется нам крайне актуальным и значимым поскольку реальность

настоящего времени такова, что сейчас существует большое количество детей с проблемами в развитии.

Одной из основных и самых эффективных методик арт-терапии является изотерапия (рисуночная терапия). Изотерапия побуждает к проявлению творческой фантазии, креативности, помогает найти свой индивидуальный стиль. Здесь нет определенных правил и ограничений. Данная техника способствует снятию напряжения, гармонизации эмоционального состояния, а также используется в работе с гиперактивными людьми. К изотерапевтическим техникам и приёмам относятся: марания; монотипия; песочная арт-терапия; рисование пальцами и ладошками; рисование по мокрому листу; рисование сухими листьями, сыпучими материалами и продуктами; рисование сухими листьями, сыпучими материалами и продуктами и др.

Музыкотерапия основана на процессе прослушивания музыки и самостоятельного музицирования. Известно, что еще в 19 столетии ученые обнаружили тот факт, что эмоции человека могут вызвать изменения в его дыхании, пульсе, биохимические реакции в организме. А различные музыкальные произведения по-разному оказывают воздействие на эмоции человека. При прослушивании определенной музыки можно освободиться от страхов, напряженности, испуга и других эмоций. Музыкотерапию сегодня используют даже на этапе внутриутробного развития плода. При различных ассоциативных связях, которые возникают при прослушивании музыки, возможно изменение психического состояния человека.

Цветотерапия использует различные цветовые образы, подобранные специалистами для оказания определенного воздействия на человека. На сегодняшний день существует множество методов цветового воздействия.

Для арт-терапии можно использовать сразу синтез двух приемов: музыкотерапии и изотерапии. Так были проведены уроки изобразительного искусства с использованием джазовой музыки для детей 12-15 лет. Включалась джазовая композиции: «Fly Me To The Moon» Фрэнк Синатра (Frank Sinatra) поп-песня, «Respect»Арета Франклин (Aretha Franklin) ритм-энд-блюз, «It Don't

Mean a thing»1974г. Элла Фицджеральд (Ella Fitzgerald) – а дети должны были нарисовать красками то, с чем она ассоциировалась и теми цветами палитры, которые были созвучны джазовому исполнению.

В итоге получались очень ритмичные и абстрактные композиции. Одни рисовали больше линейно, опираясь на ритм, другие рисовали больше пятнами, опираясь на общее звучание всей мелодии. Подростки очень стеснительны и зажаты, поскольку они меняются как физически, так и духовно, но именно на уроке рисования с использованием прослушивания джазовой музыкой они могут помочь себе побороть внутренние страхи и неуверенность. Интеграция живописи и джазовой музыки на уроках арт-терапии позволяет юным художникам освободиться от внутренних блоков, зажимов и комплексов. Особенности джазовой музыки,такие как отрывистый ритм и импровизация позволяют наполнять эмоциями, чувствами, движением и ритмом линий рисунки детей. Безусловно, данное исследование не является исчерпывающим и требует дальнейшего изучения и исследования, в том числе и с помощью различного рода экспериментов в процессе практической деятельности педагогов.

Таким образом, можно сказать, что арт-терапия в настоящее время является одним из самых интересных и творческих методов психологической и педагогической работы, использующим возможности искусства для достижения положительных изменений в эмоциональном, интеллектуальном и личностном развитии, как ребенка, так и взрослого человека. Возможно, что именно в этом направлении продолжит свое дальнейшее развитие исследовательская деятельность отечественных и зарубежных педагогов и психологов в области арт-терапии и арт-педагогики.

Список литературы

1. Копытин А.И. Арт-терапия детей и подростков /А.И. Копытин, Е.Е., Свистовская Е.Е. – М.: Когито-Центр, 2007. – 196 с.: ил. – Библиогр.: С. 165 – 173.
2. Копытин А.И. Системная арт-терапия. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.

3. Копытин А.И, Свистовская Е.Е. Арт-терапевтические методы, используемые с детьми и подростками: обзор современных публикаций. Журнал практической психологии и психоанализа.
4. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Academia, 2001 – 246с.
5. Практикум по арт-терапии. Под редакцией Копытина А.И. – С-Пб.: Питер, – 2001 г.– С.6.
6. Рыбакова С.Г. Арт-терапия для детей с ЗПР: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 139 с.

Бердник Татьяна Олеговна,
кандидат философских наук, профессор,
заведующая кафедрой «Дизайн».
ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»,
Ростов-на-Дону, Россия.
Воронова Анна Владимировна,
магистрант.
ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»,
Ростов-на-Дону, Россия

РОЛЬ ЛИДЕРА В ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Проблема лидерства в контексте научного дискурса возникла в конце XIX века. Эти исследования были связаны с изучением особых личностных качеств, которые позволяли людям становиться лидерами. Чаще всего понятие лидерства применяется к таким отраслям общественнойпрактики как политика, экономика, бизнес, спорт [3]. Однако не менее значима роль лидера в творческой деятельности, в частности, в художественно-проектном производстве. Этим определяется актуальность, а также теоретическое и практическое значение вопросов, относящихся к творческому руководству и лидерству в дизайнерских коллективах.

Очевидно, что понятия «руководитель» и «лидер» сходны по своему значению, но не вполне идентичны. Можно являться руководителем коллектива, но при этом не быть его лидером, и можно быть лидером, не обладая формально полномочиями руководителя. Однако в области художественно-творческой деятельности такая ситуация нетипична. Как правило, руководитель творческого коллектива является одновременно и творческим лидером, ведь руководящую должность он получает именно в силу своих профессионально-личностных качеств и свойств.

Деятельность художественного руководителя рассматривается не только в контексте его личных достоинств, но также оценивается по результатам деятельности руководимого им коллектива в целом. Эффективность этой деятельности в значительной степени зависит от того, возникает ли обратная связь между ним и его подчиненными. Воздействуя на коллектив и определяя план его усилий, художественный руководитель не должен лишать сотрудников возможности участвовать в выстраивании творческих намерений, целей, вектора направленности совместных действий. Другими словами, хороший руководитель должен учитывать те посылы, которые могут идти со стороны возглавляемого им коллектива или отдельных его членов. Как показывает практика, чем выше профессиональный уровень и креативных потенциал творческого коллектива, чем комфортнее в нем эмоционально-психологическая среда, и тем лучше осуществляется обратная связь между руководителем и его подчиненными [2].

Руководитель является формальным лидером коллектива, уполномоченным воздействовать на своё окружение. Форма этого воздействия может быть различной – от авторитарной до демократичной. Как правило, взаимодействие руководителя с подчиненными зависит от личностных характеристик человека, занимающего руководящую должность. Однако форма общения руководителя с коллективом может определяться конкретной ситуацией, которая складывается на данный момент в его взаимоотношениях с коллегами, от степени остроты проблемы, подлежащей решению, и т.д. В

коллективе, занимающемся творческой деятельностью в области искусства, чрезмерно жёсткая, подчёркнуто авторитарная манера руководства обычно порождает негативную реакцию. Наиболее эффективной формой взаимодействия внутри художественного коллектива является атмосфера сотворчества. В этом контексте важно, чтобы руководитель был не только формальным лидером, но пользовался авторитетом и доверием коллег [2].

Функциональная модель управления творческим коллективом имеет ряд компонентов, определяющих круг профессиональных требований к его руководителю. Прежде всего, для организации работы коллектива на высоком профессиональном уровне руководитель должен гармонично сочетать творческие и организаторские функции, обеспечивающие различные аспекты жизнедеятельности коллектива. Первостепенной задачей тут становится кадровая политика. Умение руководителя сформировать кадровый состав коллектива, который мог бы успешно решать самые сложные профессиональные задачи, является залогом успешной работы коллектива. Важнейшей миссией руководителя является также создание условий для генерации новых творческих идей, которые связаны с творческой жизнедеятельностью коллектива и способны заинтересовать, увлечь, воодушевить членов коллектива. При этом принципиально значимо, на что нацелены усилия руководителя: на решение творческих задач или на достижение личного успеха. В первом случае он имеет все шансы на завоевание авторитета подлинного лидера коллектива, во втором же случае он воспринимается коллегами лишь как должностное лицо.

Истинное лидерство руководителя в творческом коллективе находится в прямой связи с уровнем его профессионального мастерства, позволяющего реализовать художественные идеи, замыслы, творческие начинания любого уровня сложности. Но не менее важны для эффективности деятельности руководителя его коммуникативные способности, умение создать в коллективе атмосферу дружелюбия и осознания общей цели. В творческом коллективе неизбежны конфликтные ситуации. Руководитель призван вовремя

диагностировать симптоматику назревающих конфликтов и принять превентивные и действенные меры по их предупреждению. Известно, что люди творческих профессий отличаются повышенной эмоциональностью, что может приводить к психологической неустойчивости, стрессовым ситуациям. Руководитель должен обладать достаточной жизненной мудростью, чтобы поддерживать выдержку и душевное равновесие своих подчиненных [1].

Ниже рассмотрим пример хорошо выстроенной организационной структуры дизайнерского коллектива. Данный коллектив имеет два формальных лидера. Оба лидера коллектива стоят во главе по должности, но также, в силу своих способностей являются творческими лидерами. Один из них в сфере архитектуры, другой – в дизайне. Атмосфера в коллективе творческая, не имеет жёстких рамок, в любое время работники могут выйти в магазин выпить кофе или чай, поговорить. В такой атмосфере чувствуется, что тебя никто не заставляет работать, а ты сам хочешь это делать.

Так же, немаловажным отличием от современных дизайнерских и архитектурных коллективов является то, что название данной фирмы не имеет имя и фамилию её лидеров. Это говорит о многом. Лидеры данного коллектива понимают, что основную роль играют те, кто работают в ней, и что для плодотворной и успешной работы над проектами таким творческим людям нужно признание и подтверждение своего роста в данной сфере как специалистов. Поэтому на сайте и в подписях под альбомами проектов указываются помимо руководителей дизайнеры и архитекторы, которые непосредственно принимали участие в данном проекте. Всё это фиксируется в специальную таблицу и так же выкладывается на сайте фирмы.

Вопросы, касающиеся фирмы всегда обсуждаются на планёрках со всем коллективом, слушаются мнения каждого, и это позволяет каждого чувствовать себя важным и значимым. Для роста своих сотрудников лидеры данного коллектива устраивают различные семинары с приглашёнными специалистами в разных областях, касающихся дизайна и архитектуры. Т. е сотрудники находятся в непрерывном развитии своих способностей и знаний, так же для

этих целей в году устраивается несколько поездок за границу за счёт фирмы на различные выставки по дизайну и архитектуре. Лидеры данной фирмы не берут все обязанности на себя, они дают свободу творчества каждому. Весь этап проектирования ведётся сотрудниками и только в конце показывается руководителю и начинается обсуждение проекта. Мнение начальника необязательно должно быть стопроцентно правильным и выполнимым, очень часто мнения расходятся и тогда подключаются другие сотрудники и выслушиваются их мнения, пока не приходят к общему какому-то решению. На начальном этапе проектирования происходит встреча с заказчиком, и на неё идёт не только начальник, он так же берёт с собой сотрудника, который непосредственно будет вести этот проект, ведь это он будет выполнять проект и должен видеть, и понимать, для кого он это делает. Логика проста, но, к сожалению, во многих коллективах этого не понимают.

Многие руководители коллективов берут на себя все обязанности, связанные с общением с заказчиком, не позволяя видеть заказчику того, кто на самом деле будет выполнять его проект. Очевидны преимущества коллектива, где лидеры являются нежёсткими, где царит творческая атмосфера, где начальники показывают значимость своих сотрудников, устраивая семинары для повышения профессиональных навыков, поддерживая дружескую атмосферу. Эффективность данного коллектива весьма высока по качеству, по объёму проводимых работ, по скорости сдачи проектов, по своей выработанной системе ведения проектов. Всё это благодаря правильно организованной атмосфере в фирме в целом. И это очень важно понимать [2].

Лидерство в творческом коллективе являются важнейшим фактором эффективности его работы. Идеальный вариант предполагает, что стиль руководства в такой системе организует деятельность коллектива на принципах демократии и взаимного уважения. Для успешной реализации творческого процесса необходима свобода всех его участников от жесткого диктата воли начальства. Руководитель должен быть сильным и решительным, но это не означает, что он получает право «давить» на своих подчиненных. Равновесие

между свободой и управлением является признаком талантливого руководителя, который воспринимается не только как формальный, но и как истинный лидер. Удержать это равновесие чрезвычайно сложно, но это и есть творческий подход в руководстве, без чего невозможна жизнедеятельность художественного коллектива.

Список литературы

1. Буянова Н.Б. Проблема лидерства в художественно-творческом коллективе: структура, мотивация, направленность: психолого-педагогические аспекты: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: / Буянова Наталия Борисовна; – Москва, 2011. – 335 с.
2. Петрушин В.И. Психология художественного творчества. М.: ЮРАЙТ. – 2016. – 232 с.
3. Психология. Учебник. /Под ред.А. А. Крылова. – М.: Проспект. – 2000. – 311 с.

Бердник Татьяна Олеговна,
кандидат философских наук, профессор,
заведующая кафедрой «Дизайн».
ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»,
Ростов-на-Дону, Россия.
Корскова Наталья Александровна,
магистрант.
ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»,
Ростов-на-Дону, Россия

КОНФЛИКТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОИСКА ЭФФЕКТИВНОГО РЕШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ

Коллектив в сфере дизайна – это организованная группа людей, чья деятельность направлена на создание уникального дизайнерского продукта. Одним из основных факторов эффективной работы дизайнерского коллектива является создание творческой обстановки. Это возможно только при условии

поддержки инициативных устремлений сотрудников, в результате чего должен возникнуть особый творческий микроклимат, в котором каждый член коллектива имел возможность самовыражаться, не утрачивая своей яркой индивидуальности.

Творческая атмосфера – этов первую очередь доброжелательное окружение, обеспечивающее поддержку и ощущение причастности к команде, принятие и безоценочное отношение, которые создают ту безопасную среду, в которой творческие способности смогут раскрыться. Для создания такой творческой атмосферы необходимы специальные усилия менеджеров по формированию команды и налаживанию коммуникаций.

Существует большое количество примеров успешных дизайн-студий, каждая из которых обладает определённой спецификой. Важную роль играет масштаб организации, численности коллектива, внутренняя и внешняя политика компании, ее приоритетов. Одни студии предпочитают выполнять меньший объём работы, но результат будет лучше, другие – работают по «конвейерному принципу». В одних существует чёткий план работы с определённым графиком, в других преобладает демократия. В любом случае, характер управления коллективом в той или иной организации тесно связан с ее спецификой.

Система управления коллективом зависит от стиля работы дизайн-студии. Например, большинство творческий организаций изначально набирают сотрудников, которые являются прекрасными исполнителями, но не имеют ярко выраженный талант. Руководители готовы отказаться от дизайнера с отточенным вкусом, способного генерировать неординарные решения и концепции, если он не способен вовремя выполнять работу. Но есть руководители, которые берут в команду дизайнера, обладающего ярким творческим талантом, и в этом случае производственная составляющая определяется в зависимости от конкретной личности – креатора. В данном варианте увеличивается вероятность действительно уникального, качественного, необычного дизайнерского продукта, который не только

оригинален, но и хорошо продается. Однако такой способ не надёжен: возрастает риск срыва установленных сроков, а также вероятность конфликтов по линии «заказчик-креатор», из-за стремления заказчика навязать свое видение будущего проекта, нежелания или боязни довериться профессионалу. Особенно важна роль менеджера в студии, как посредника, чья деятельность направлена на избежание конфликтов.

Так или иначе, каждый представитель творческой профессии, устраиваясь на работу, неизбежно проходит период адаптации. Кто-то приживается, кто-то – нет. Получается, что, становясь частью производственного процесса, креатор вынужден принимать определенные условия, не зависимо от политики компании.

Поскольку речь идет о системе управления, то здесь важную роль играет авторитет руководителя проекта. То есть менеджеру не обязательно лучше проектировать, главное – отчетливо представлять конечный результат работы, понимать, что конкретно необходимо выполнить исполнителю. Это позволяет направлять процесс в нужное русло, непрерывно отслеживать соответствие работы основной задаче и при необходимости – своевременно вносит корректировки, не нарушая общего рабочего темпа [1].

Между менеджером и дизайнером должен стоять руководитель проекта. Если менеджер отвечает за соответствие работы коммерческим требованиям, то руководитель проекта берет на себя оценку творческой составляющей: качество, аккуратность, чистота исполнения, соответствие задумки конечному результату и т.д.

Одним из основных аспектов эффективного управления является умение менеджера правильно, доступно, понятно и наиболее полно донести до креатора всю информацию о проекте – основную идею, задумку.

Бесспорно, залогом успешной организации творческого коллектива является атмосфера взаимопонимания и открытости, где требования со стороны руководителя проекта разумно обоснованы, доработки и переработки оправданы и способствуют совершенствованию конечного «продукта» [4].

Не следует принижать труд креатора – здесь уместна критика, но только продуктивная, и, конечно же, нужно давать ему возможность высказывать свое мнение. При взаимодействии с любым креатором также недопустимы морализаторство и всевозможные методы давления. Креатив следует разжигать, стимулировать, а не угнетать, оказывая давление на психику.

Какими бы правильными не были отношения в коллективе, полностью избежать конфликтов на работе невозможно. Но, по мнению психологов, конфликты, особенно в творческом коллективе, зачастую бывают полезны.

Во-первых, они выполняют стабилизирующую функцию. Конфликт выявляет появившуюся проблему и сигнализирует о необходимости ее устранения. Своевременно выявленный и разрешенный конфликт может предотвратить более серьезные столкновения, из-за которых команда рискует понести моральные и материальные потери.

Во-вторых, конфликты помогают найти эффективное решение той или иной проблемы. Профессор Калифорнийского университета в Беркли, доктор психологических наук Черлен Джей Немет провел следующий эксперимент с участием своих студентов. Он разделил их на три группы и дал каждой одно творческое задание. Первую группу никак не ограничивали в способе решения задач: участники могли по своему усмотрению действовать сообща, а могли – по отдельности. Второй поставили условие – использовать технику мозгового штурма, но при этом стараться не критиковать друг друга и относиться к идеям каждого как можно лояльнее. Третья команда должна была решить поставленную задачу также через мозговой штурм, но отнестись к идеям, которые рождались у каждого из участников максимально критично, не бояться открыто выражать недоверие, иными словами – намеренно создавая конфликтные ситуации. В итоге первая группа показала самый низкий результат, чуть более удачно с заданием справилась вторая, а третья выиграла. Исследователь сделал вывод, что в более жестких условиях здоровой конкуренции и критики, посредством открытого конфликта рождаются более интересные идеи [2].

Но, согласно мнениям психологов, конфликты полезны только между теми сотрудниками, которые работают недавно: они более объективны, так как им не надо абстрагироваться от уже составленного друг о друге мнения, взаимные привязанности или, напротив, неприязнь не мешают работе. Конфликты же в команде, которая работает уже давно, как правило, ни к чему хорошему не приводят. В психологии условно различают три стиля поведения руководства в решении конфликтов: уверенное (компромисс), неуверенное (избегание) и агрессивное (конфронтация). Каждый из типов поведения в некоторых ситуациях может быть наиболее эффективным. К примеру, агрессивное продвижение только своего мнения оправданно, если оно исходит от компетентного сотрудника и является единственным способом предотвращения кризисной ситуации. Избегающая стратегия подходит, если предмет конфликта несущественен и нереалистичен, а оппонент в данном вопросе недостаточно компетентен. Но, безусловно, наиболее универсально сотрудничество, так как, во-первых, это самый короткий путь к решению проблемы, а во-вторых, истина рождается только в том споре, в котором конфликтующие стороны способны прислушаться друг к другу [3].

Везде, где присутствует креативное звено и необходимость заниматься производством, неизбежно встает вопрос борьбы с рутиной. Избежать ее получается не всегда. Чтобы не потерять интерес к работе, многие студии практикуют всевозможные способы повышения творческой активности: устраивают игры, упражнения, «мозговые штурмы», организуют встречи с интересными и полезными людьми. В рамках производственного процесса также можно создавать творческую конкуренцию, например, давать нескольким дизайнерам, а лучше – группам дизайнеров один проект.

Рассматривая понятие эффективного управления творческим коллективом, психологи рекомендуют обращать внимание на создание творческой атмосферы, способствующей комфортной и продуктивной работе. В коллективе, где налажены хорошие, прозрачные взаимоотношения, как по горизонтали, так и по вертикали, результат работы всегда качественен.

Конечно, это идеальный вариант, а для компаний с многочисленным коллективом – просто утопия. Когда менеджер и исполнитель настроены на одну волн, то процесс работы становится приятным и взаимовыгодным, а результат – успешным, и с профессиональной и с коммерческой точки зрения.

Список литературы

1. Донцов А. И. Психология коллектива. – М.: МГУ, 2004.
2. Линчевский Э. Э. Контакты и конфликты. – М.: Экономика, 2000.
3. Омельченко К.А., Хомченко О.А. Конфликты в трудовом коллективе: причины возникновения и способы разрешения. // Психология, социология и педагогика. 2014. № 12 [электронный ресурс]. Режим доступа: http://psychology.snauka.ru/2014/12/4088 (дата обращения: 01.04.2018).
4. Щербаков И.Д. Конфликты в организации, причины их возникновения и способы разрешения // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2014. № 3. Ч. 1 [электронный ресурс]. Режим доступа: http://ekonomika.snauka.ru/2014/03/4610 (дата обращения: 20.03.2018)

Бреусова Татьяна Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
художественно-эстетического воспитания.
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия.
Власенко Татьяна Константиновна,
магистрант.
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ОСНОВАМ КЕРАМИКИ

Искусство керамики – одно из самых древних на земле. Глина – высокопластичный материал, с ней удобно и просто работать, она сохраняет в себе тепло человеческих рук, «душу мастера». Художественная керамика во всех ее видах обладает высокой силой выражения, определенной степенью

декоративности, дает автору возможность использовать широкий арсенал средств художественной выразительности. Занятия керамикой позволяют ребенку не только освоить основы изобразительного и декоративно-прикладного искусства, но и осознать свои творческие возможности, попробовать себя в роли художника, творца. Занятия керамикой являются эффективной формой развития творческих способностей воспитанников. [1]

При создании керамической композиции от ребенка требуется не только развитое художественно-образное мышление, но и умение мыслить пространственно, передавая изобразительными средствами объем и плановость в рельефной композиции. Лепка мелких по размеру деталей развивает у ребенка мелкую моторику рук, от развития которой зависит ловкость и гибкость движений рук, скорость ответной реакции ребёнка на внешние раздражители. Таким образом, помимо развития художественно-творческих способностей воспитанника, занятия керамикой способствует и развитию мышления в целом.

В оренбургском «Дворце творчества детей и молодежи» уже более 5 лет работает оборудованная необходимыми материалами и инструментами студия керамики «Керамическое чудо». На занятиях студии воспитанники имеют возможность проследить весь процесс изготовления керамических изделий – от приготовления массы до обжига и декорирования изделий глазурями и ангобами. Работы детей часто находят практическое применение в оформлении интерьера дворца, а также становятся подарками для друзей и близких.

Для успешной работы в студии керамики мы поддерживаем творческое начало детей, проявляя внимание к каждому из них, так как считаем, что творческое начало заложено в каждом ребенке и нужно искать способы его раскрытия, создавать ситуацию достижения успеха, отмечать успехи на каждом этапе обучения. Ребенка увлекает сам процесс овладения тем или иным навыком, поэтому перед ним мы ставим посильные, ясные задачи, обязательно фиксируем достигнутое, а затем предлагаем новые задачи [1].

Для успешной работы большое значение имеет индивидуальный подход к

детям, особенно в ходе творческой деятельности. Дифференциация касается как подборки заданий соответствующего уровня сложности, определенный режим работы и ориентация доступный ребенку вид деятельности. Основными критериями успешной работы становится образность, выразительность работы и умение воплотить задуманное.

На всестороннее развитие творческих способностей у детей в нашей студии обращено особое внимание. Первым и главным мерилом оценки способностей ребенка является оригинальность исполнения. Это выражается, прежде всего, в свободной трактовке пропорций, когда дети стремятся передать характер изображаемого предмета. Тогда детское воображение словно идет по пути своеобразного гротеска, далекого от натурального правдоподобия, но очень выразительного. Радость и удовлетворение от своей работы ребята ощущают, пройдя все технологические этапы: лепку, сушку, обжиг, побелку, роспись. Мы стремимся к тому, чтобы каждый этап работы воспитанники проживали самостоятельно, с небольшими коррективами педагога. При этом педагог выступает в роли мастера-наставника, способного в любой момент помочь, скорректировать работу и достичь хорошего результата. Некоторые керамические работы выполняются коллективно когда каждый ребенок создает свою часть, подчиняясь общему замыслу. Такие коллективные панно становятся украшением студии или экспонируются на выставках. Коллективные работы нравятся детям, поскольку дают возможность активного творческого общения, взаимодействия; способствуют сплочению детского коллектива. Кроме того, результаты коллективных работ всегда значительнее и эффектнее индивидуальных, они запоминаются детям, дают повод для гордости результатами совместного труда. [2]

Особое внимание на занятиях мы уделяем декорированию керамических изделий. На наш взгляд, именно этот этап имеет наибольший потенциал в деле развития творческих способностей детей, поскольку вариантов декорирования можно придумать бесконечное множество.

Вместе с детьми мы изучаем следующие способы декорирования.

Использование фактуры. Для получения интересных фактур используем в основном подручные материалы, оставляющие на глине оттиск. Например, рельефные пуговицы, фактурные колпачки от старых фломастеров, куски гипюра или плотного кружева с красивым рисунком, монетки, непишущие стержни, мешковину, крупные бусины и т.п. Можно отпечатывать на пласте глины мятую бумагу или фольгу. Перед применением инструментов глину рекомендуем смазать подсолнечным маслом, что бы остался более четкий оттиск.

Декорирование при помощи жгутиков. Если в изделии нужно имитировать волосы, шерсть, траву и т.п., то на помощь приходят тонкие жгутики. Их можно раскатывать и нарезать вручную, а, если фактура нужна очень мелкая, можно выдавливать глину через шприц или аккуратно протирать через чайное ситечко. Жгуты нужной длины отрезаются ножницами и приклеиваются на изделие при помощи шликера. Перед приклеиванием можно процарапать поверхность изделия толстой иглой в нужном месте. Так соединение получится более плотным и надежным.

Помимо декоративных покрытий поверхности, для украшения художественной керамики мы вместе с детьми используем скульптурные детали и ажур.

Ажур – это украшение керамического изделия сквозным орнаментом, который получают в результате вырезывания керамической массы по нанесенному рисунку. Для вырезывания ажура мы предлагаем детям воспользоваться стеками, скальпелем, макетным ножом или дыроколом. Если рисунок ажура предполагает сложные повторяющиеся мотивы, можно воспользоваться подготовленными заранее масками или трафаретами.

Скульптурные украшения выполняют в виде рельефа и отдельных фигурок. Такими элементами воспитанникам предлагается декорировать различные сосуды, выполненные на гончарном круге или из жгутов. При выполнении рельефных украшений дети используют различные приемы создания рельефа и контррельефа (процарапывание, различные отпечатки,

штампы и т.п.). Выпуклые рельефные украшения дети лепят вручную, отливают в специальных формах и укрепляют на поверхности изделия до обжига.

Помимо рельефных украшений, мы предлагаем нашим воспитанникам поработать с глазурями, ангобами и красками.

Глазурование – это самый распространенный способ декорирования разных видов керамических изделий. Глазурь, стекловидная масса, наносится, как правило, на обожженное керамическое изделие. Глазури весьма разнообразны по своему химическому составу и внешнему виду: прозрачные и глухие, цветные и бесцветные, матовые и блестящие. Нашим воспитанникам мы предлагаем самостоятельно выбрать варианты декорирования глазурями. Часть детей предпочитает глазуровать внутреннюю поверхность декоративных сосудов, снаружи декорируя их рельефами. Часть ребят используют глазури в росписи, создавая на поверхности изделия различные узоры и подчеркивая самые выразительные элементы рельефного декора.

Ангобирование – это нанесение на необожженное керамическое изделие тонкотертой глиняной массы, ангоба, в виде самостоятельного декоративного покрытия либо в сочетании с глазурью. Ангобы бывают белыми и цветными. Чаще всего ребята создают при помощи ангобов различные рельефные узоры, используя ангобы контрастного по отношению к поверхности изделия цвета. Так же мы предлагаем воспитанником попробовать технику с граффито – процарапывание рисунка по просохшему слою ангоба острым предметом. Узор получается многоцветным, когда применяют несколько слоев цветных ангобов, нанесенных на поверхность изделия.

Роспись красками – один из самых простых и любимых детьми способов декорирования. Роспись изделий из майолики, фаянса, фарфора выполняют специальными керамическими красками, закрепляя их обжигом, а роспись игрушек, типа филимоновских или дымковских, – темперными красками на яичном белке без последующего обжига. Специальные краски по керамике дают детям возможность создавать имитацию золочения или серебрения, что

придает изделиям нарядности.

Различные способы декорирования керамических изделий, изучаемые нашими воспитанниками на занятиях в студии дают им широкие возможности для проявления творческих способностей, активизируют творческое воображение детей и помогают создать авторское, неповторимо оригинальное изделие.

Список литературы

1. Глушков С. Общение с детьми на занятиях керамикой // Искусство в школе / С. Глушков. – № 5. – 2013. – С.11-15.
2. Русакова Т.Г. Эстетическая развивающая среда образовательного учреждения поликультурного региона: компоненты, функции, критерии оценки // Вестник Оренбургского государственного университета. / Т.Г. Русакова, Т.А.Бреусова. – № 9 (128). – 2011. – С. 125-129.

Бурякова Любовь Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
музыкального и художественного образования.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВА НА ВТОРОМ ЦИКЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ ФРАНЦИИ

Данная статья базируется на актуальных материалах министерства национального образования Франции, в частности анализе современных программных документов по предметам искусства для второго образовательного цикла. Предлагаемая информация дает представление о некоторых характерных чертах музыкального и художественного образования детей в этой стране.

Наряду с некоторыми параллелями в программных установках с нашей образовательной системой, следует отметить ряд качественных отличий, о которых пойдет речь ниже.

Второй цикл во французской школьной системе именуется циклом фундаментального обучения (cycledesapprentissagesfondamentaux) и соответствует трём первым годам т.н. элементарной школы, которая включает подготовительный курс начальной школы (либо большую секцию материнской школы) и два первых класса начальной школы – элементарный курс первого года обучения и элементарный курс второго года обучения [4].

Таблица 1. Недельное расписание уроков на втором цикле [5, 61]

Предметы	**Расписание в час. (минимум)**	**Расписание в час. (максимум)**
Овладение речью и французским языком	9	10
Жизнь вместе	0.30 (еженедельные обсуждения)	0.30 (еженедельные обсуждения)
Математика	5	5.30
Открытие мира	3	3.30
Иностранный или региональный язык	1	2
Образование в области искусства	3	3
Физическое и спортивное воспитание	3	3

Ежедневные занятия	**Расписание в час. (минимум)**	**Расписание в час. (максимум)**
Письмо	2.30	2.30

Изучение искусства на втором цикле направлено на развитие личности и самостоятельности учащегося, формирование способности к выражению и

стремления к творчеству, уравновешивание различных функций интеллекта и восприимчивости; культивирование образа мышления и действия, необходимого для адаптации к реалиям современного общества.

Образование в этой сфере предусматривает, в основном, изучение двух основных дисциплин: изобразительного искусства и музыки. В обоих случаях декларируется идентичный подход, направленный на развитие эмоциональности и способности самовыражения. Определенное место на втором цикле могут занимать и другие направления художественной деятельности: театральная игра, кино, видео, архитектура и др.

Французские педагоги полагают, что занятия изобразительным искусством должны базироваться на изначально присущем ребёнку чувстве удовольствия от рисования, которое одухотворяет и обогащает процесс обучения, побуждает учащихся открывать материалы, инструменты и методы, позволяющие как можно лучше воплощать их намерения – то, что они хотели бы выразить.

Еще одним видом художественного творчества на втором цикле являются пластические конструкции в двух или трех измерениях. Здесь внимание ученика направлено на использование предметов быта вне их привычных функций, превращение их в материал для собственных проектов. Таким образом воспитывается вкус к поиску, непредвзятому опыту, творческому видению окружающего мира.

В программе указывается, что к окончанию второго цикла художественного обучения учащиеся должны уметь: использовать рисунок в различных функциях (выражение, предвосхищение, репродуцирование); экспериментировать с материалами, опорами, инструментами; уметь воплощать все либо часть приобретенных навыков в новых проектах; объединять несколько изобразительных операций для реализации индивидуальных или коллективных проектов в двух или трех измерениях; в процессе создания изображений осваивать мастерство эффектов и смыслов; описывать и сравнивать изображения, используя соответствующую профессиональную

лексику; устанавливать соотношение этапов и процессов в художественных произведениях и собственном творчестве; узнавать и называть произведения художников, выявлять между ними родство (в опоре на т.н. национальные и академические перечни) [5, 134].

Музыкальное образование на втором цикле нацелено на развитие вокальной культуры, воспитание навыков слушания музыки и вовлечение в элементарное творчество. Важным аспектом любой деятельности на уроках музыки является взаимодействие между слушанием, исполнением и изобретением музыки.

К окончанию второго цикла музыкального обучения, согласно Программе 2015 года [4], предусматривается приобретение следующих компетенций: умение чисто петь, контролировать интонацию слухом; способность исполнить наизусть выученные в течение года 10 песен, добиваясь точности и выразительности пения; освоить соответствующие телесные навыки, уметь настраиваться на пение (физическая поза, легкое дыхание, предвосхищение); умение слушать других, практиковать внутреннее слушание (слуховое представление) коротких фрагментов; путем многократных прослушиваний уметь выделять некоторые музыкальные элементы (в частности, определять в соответствующих местах идентичные фразы), запоминать некоторые из них; уметь исполнить простые ритмы на инструменте, подчеркивая пульсацию телесными движениями; «переводить» звуковое исполнение в графическое изображение согласно возможностям телесного развития;пытаться высказывать и обосновывать свои предпочтения; выражать характер восприятия музыки через последовательность индивидуальных или коллективных танцевальных движений.

Говоря об отличительных особенностях французской образовательной системы, прежде всего, следует отметить «подвижность», гибкость недельного расписания уроков, которая заключается в предоставленном праве варьировать, изменять учебный план. Решение о распределении учебного времени между

дисциплинами принимается учительским коллективом каждой школы в начале учебного года.

В свою очередь, каждый учитель в преподавании предметов искусства также определяет меру личной свободы в плане выстраивания учебного процесса с ориентацией на собственные предпочтения и особенности развития учащихся своего класса. Большим подспорьем учителю является наличие богатого, постоянно обновляемого методического сопровождения – учебников, пособий для учителя и ученика.

Характерным то, что во время занятий искусством во французской школе принято совершать художественные и культурные «путешествия»: экскурсии, выставки, концерты, спектакли. Каждое из таких путешествий затем живо обсуждается в классе, дети учатся слушать, анализировать, сравнивать, излагать свои мысли, таким образом, происходит культурное обогащение учащихся. Установившаяся традиция культурных контактов (согласно спланированным договоренностям с министерством культуры и массовых коммуникаций) с компетентными специалистами, имеющими базовое образование, а также артистами, музыкантами, художниками и др. позволяет детям получать знания и художественные впечатления «с первых рук» [1; 2; 3].

Изучение искусства нацелено на установление междисциплинарных связей, которые дают доступ к символическим разработанным формам, являющимся ключевыми для многих знаний, приобретаемых в школе.

Весь комплекс практических знаний и культурных ориентиров, приобретенный учащимися в течение второго цикла, закладывает основу для их музыкального и художественного развития на следующих циклах общеобразовательной школы Франции.

Список литературы

1. Бурякова Л.А. Государственная стратегия повышения качества музыкального образования в современной школе Франции // 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 «РГЭУ (РИНХ)» / Науч. ред. Карнаухова Т. И. – Таганрог: Изд-во Таганрог. ин-та имени А. П. Чехова, 2017. – С. 594 – 601.

2. Бурякова Л.А. Образовательная деятельность национальных центров Франции по приобщению учащихся к музыкальной культуре // Успехи современной науки и образования. № 6, 2017. – С. 75-80.
3. Бурякова Л.А. Художественно-культурные проекты в школе как часть образовательной политики Франции // Актуальные проблемы современного музыкального образования: Сборник материалов областной научно-практической конференции Таганрогского института имени А.П.Чехова. – Таганрог: Изд-во Таганрог. института имени А.П. Чехова, 2016. – 213 с. С. 83-87
4. Les niveaux et les établissements d'enseignement. L'école élémentaire [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html
5. Saint Mars, D. de. Qu`apprend-on à l'école élémentaire? Les nouveaux programmes. Illustrateur Serge Bloch. Éditions: CNDP / XO, 2006-2007. – 288 p.

Каргаполова Софья Борисовна,
младший научный сотрудник.
ГБУК РО «Таганрогский художественный музей»,
г. Таганрог, Россия

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕРЕСА ПОСРЕДСТВОМ ПРИОБЩЕНИЯ К НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ

Последние десятилетия ознаменованы резким развитием материально-технического оснащения жизни людей, изменением темпа жизни. Все это

требует особых навыков, от молодежи ждут быстрой реакции на происходящие изменения, творческого мышления, позволяющего подходить неординарно к решению различных проблем, инициативности. Все эти качества возможно развить только в рамках культурно-образовательного пространства, где главным является развитие творческой, духовно и разносторонне развитой личности. И одной из главных проблем в сфере образования и культуры молодого поколения является развитие художественного интереса, которое должно происходить не только в рамках общеобразовательных программ, но и во внешкольной деятельности.

Интерес является многоплановым явление и выступает стимулом развития человека. Данное явление давно привлекаете к себе внимание исследователей. Проблема интереса рассматривается такими науками, как: философия, психология и педагогика и др. Различные аспекты данного понятия рассматривается в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Ш.А. Амонашвили, Л.В. Занкова, В.А. Сухомлинского, Г.И. Щукиной, Д.Б. Эльконина и др.

В основе интереса находится сосредоточенность личности на одном явлении, наиболее полно привлекающим человека. Предметом интереса для человека является то, что имеет для него существенную ценность. «Интерес всего принимает характер двустороннего отношения. Если меня интересует какой-то предмет, это значит, что этот предмет для меня интересен» [10, 124].

Однако еще не существует единого понимания природы интереса. Само слово «интерес» имеет латинские корни и переводится как «важно, имеет значение».

Для появления интереса у ребенка необходимо формировать мотивы саморазвития, направленные на личностное совершенствование. Именно интерес побеждает ребенка к конкретной деятельности, является для него стимулом. Если постоянно не подкреплять интерес различной деятельностью,

то он угасает. Поэтому для наиболее полного и разностороннего совершенствования личности необходимо формировать интересы устойчивые, постоянные, стержневые. По мнению некоторых психологов именно стержневой интерес глубоко проникает в личность, определяет ее ориентиры и стремления в жизни.

Художественный интерес является одним из подвидов познавательного интереса, он имеет направленность на конкретный предмет, в нашем случае мы обращаемся к художественно-творческой деятельности.

Результаты психолого-педагогических исследований Л.С. Выготского, В.И. Загвязинского, Л.В. Занкова, Б.Т. Лихачева, С.Л. Рубинштейна и др. доказывают, что главным мотивом для формирования художественного интереса является один из видов искусства. Установлено, что искусство способствует расширению кругозора, играет определяющую роль в художественном воспитании и развитии личности. Формирование художественного интереса возможно с приобретением художественного опыта, который ребенок может получить только на занятиях определенной творческой деятельностью, а также в результате общения с носителем идентичных интересов и взглядов. Процесс развитие художественного интереса неразрывно связан с целенаправленной деятельностью, как учителя, так и близкого окружения ребенка. «Искусство входит в жизнь человека, когда он еще не осознал себя. Оно входит с присутствием близких, с той атмосферой, в которой родился, с предметами быта, светом, цветом, запахом, с пищей» [2, 2].

Все эти условия является очень важными и обязательными, но определяющим фактором полноценного развития художественного интереса является личная, индивидуальная направленность личности. Психолог А.К. Дусавицкий так характеризовал это в своих трудах: «Интерес – следствие работы собственной души, его не вложишь» [4, 109].

Воспитание художественного интереса осуществляется различными педагогическими средствами, одним из которых выступает народная культура, как важная составляющая процесса решения задач эстетического воспитания и художественного образования.

Народная культура это особый пласт человеческого наследия, она не имеет четко определенных временных границ. К народной культуре относятся культурные достояния народа на протяжении разных эпох от глубокой древности до настоящего времени. Понятие народной культуры неотделимо от быта и труда людей, ведь главным ее субъектом является именно народ, народ-создатель, народ-творец, а не отдельные профессионалы. Произведения народной культуры чаще всего не имеют автора, мы не знаем имена народных умельцев, но это и не цель. Главное – самое творение, воплощение идеалов прекрасного в понимании простого человека. Произведения народной культуры были призваны украсить жизнь человека, позволить ему воплотить свое внутреннее стремление к прекрасному в реальные предметы. Они существовали обычно во множестве вариантов, а традиции и правила художественного языка передавались устно из поколения в поколение. Народная культура являлась составляющим фактором жизни людей, она нормировала обычаи и обряды, формировала систему семейных и общественных ценностей,определяла тип семьи, устанавливала нормы воспитание, формировала облик городов и сел, выявляла уважительное отношение к природе и миру, хранила в себе древние предания, верования и язык, влияла на художественное творчество.

Раздел народной культуры представляет особый ценность для Таганрогского художественного музея, ведь в его собрании представлена богатая коллекция произведений народных мастеров. Первые поступления в коллекцию были переданы музею еще в 1976 году из Таганрогского Краеведческого музея. В последующие годы она пополнилась поистине уникальными шедеврами народной культуры. Эти произведения часто

украшают мероприятия и музыкально-художественные праздники, проводимые в стенах музея. Теме народной культуры посвящены несколько детских мероприятий, которые проводит Таганрогский художественный музей. Главной задачей экспонирования этих предметов является демонстрация многообразия народного искусства.

В собрании Таганрогского художественного музея представлены работы известных народных мастеров: Жостовские подносы, созданные художниками Графовой Б.В., Филипповой С.А. Кледовой З.А., Дымковская игрушка представлена работами таких мастериц, как Пенкина З.В., Кошкина Е.З., Косс-Деньшина Е.И. и др., Филимоноская игрушка Карповой А.И., Лукьяновой Е.И, Зайцевой А.Г. и др., шедевры Хохломских мастеров, таких как Удалова В.А., Мосина Е.В., Веселова О.А., и, конечно же, лаковая миниатюра известных центров Палех, Федоскино, Мстеры, Холуя и большое количество предметов Семикаракорский керамики.

Все это знакомит нас с народными промыслами разных регионов России, а каждый предмет является настоящим примером преемственности поколений, служит опорой для развития художественного интереса.

Народная культура влияет не только на познание духовных ценностей произведений «народного мастера», формирование эстетического вкуса, но и позволяет овладевать техническими и технологическими приемами работы, помогает развивать у детей трудовые умения и навыки.

Народное искусство, как один из главных видов художественной деятельности детей, выступает ведущим элементом в развитии художественного интереса. Ведь умение ценить и понимать сущность данного вида искусства и является важной составляющей всесторонне развитой личности, к воспитанию которой сейчас должна стремиться современная педагогика.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
2. Губенко, Н.Н. Из воспоминаний / Н.Н. Губенко // Юный художник. – 1991. – №1. – С. 3
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Цитадель, 1998. – 11465с.
4. Дусавицкий А.К. Загадка Птицы Феникс / А.К. Дусавицкий. – М.: Знание, 1978. – 171с.
5. Костерин Н.П. Учебное рисование / Н.П. Костерин. – М.: Просвещение. 1980. – 272 с.
6. Кузин В.С. Основы обучения изобразительному искусству в общеобразовательной школе / В.С. Кузин. – М.: Просвещение, 1972. – 270 с.
7. Неменский Б.М. Изобразительное искусство и художественный труд. Программы общеобразовательных учреждений. 1-9 классы / Б.М. Неменский,Н. А. Горяева, Л.А. Неменская / Под ред. Неменского Б. М. – М.: Просвещение, 2016. – 124 с.
8. Разина Т.Н. Les art straditionnels en Union Soviétique / Народное искусство Советского Союза / Т.Н. Разина, А. Канцедикас, Н. Черкасова. – Л.: Аврора, 1989. – 470 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебное пособие / С.Л. Рубинштейн – М.: Учпедгиз, 1940 – 524 с.
10. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений в 10 томах / К.Д. Ушинский. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1948. – Т. 2 – 665 с.
11. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1974. – 351 с., С. 296

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
Сазоненко Елена Александровна,
магистрант.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

КРЕАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ В КРУЖКЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Современному обществу нужны одаренные, духовно-нравственные, творческие люди, способные креативно решать задачи, которые в любой момент перед ними может поставить сама жизнь.

С самого раннего возраста ребёнок начинает творить мир вокруг себя своими собственными руками. Конечно, мы его поддерживаем, развивая ребёнка, помогая ему постичь пространство. И чем больше вариантов мы ему предложим, тем больше возможностей для реализации у него будет впоследствии в его дальнейшей взрослой жизни.

Однако возникает вопрос, почему, зная и умея одно и то же, не все могут создать нечто по-настоящему гениальное, нечто прекрасное, что пройдёт сквозь века и столетия, и чем будут восхищаться на протяжении долгих лет?

В современном мире с обилием информации и необходимостью молниеносно реагировать на неё, очень остро стоит возможность креативной составляющей нашей жизнедеятельности. Возможно, истоки креативности не так просты, как нам кажется? И прежде чем начинать развивать в детях что-либо, нам нужно чётко разобраться, что же такое творчество и что обозначает само понятие креативность.

Проблему творчества и креативности, как качества личности в разное время изучали многие отечественные и иностранные ученые, такие как

А. Маслоу, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, М.Б. Теплов, Д.Б. Богоявленская, В.Ф. Вишнякова. Н.Н. Подъяков, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, Л.А. Вергер, А.В. Запорожец, И.Г. Милославский: эти ученые занимались вопросами изучения креативности в школьном возрасте.

В истории психологии проблема творческих способностей рассматривалась в работах Б.Г. Ананьева, Э.А. Голубевой, В.А. Крутецкого, В.С. Мерлина, В.Н. Мясищева, В.Д. Шадрикова.

Как творчество, так и креативность сейчас трактуется по-разному. Причём и тем, и другим человек начинает заниматься с самого раннего детства, но вот по-настоящему задумываться и формулировать понятия «креативность» и «творчество», начал только в начале 19 века.

Рассмотрим понятие креативность. Слово «креатив» является калькой с английского «creative» – творчество. Также на латинском «creatio» означает создание, сотворение. Поэтому понятие креативность и понятие творчество идентичны, на первый взгляд. Однако термин креативность чаще применяется в бизнесе, образовании и подразумевает определенное волевое усилие, целенаправленную активность субъекта. Тогда как творчеством обычно называют свободную и даже не структурированную деятельность. Эти термины имеют три характерные составляющие: чувствительность, интуиция и синергия. Чувствительность свойственна всем творческим людям, они чувствуют мир ярче, открыты новому опыту и глубже его переживают. Все дети обладают более высокой чувствительностью, чем взрослые, и это позволяет им открыто творить, без стеснения и рамок. У них мало шаблонных установок, и основной вид деятельности – игра. Многие творческие люди похожи на детей как раз в этом, им удается сохранить живость восприятия, что становится неиссякаемым источником для творения.

С тоски зрения филолога Милославского И.Г. креативностью называют такое творчество, которое не только выдвигает новые идее, но и доводит до конкретного практического воплощения. А термин творчество относится, прежде всего, к деятельности как к процессу и не различает эту деятельность на

результативную и не результативную. Креативность – это способность выполнять какую-либо полезную работу не стандартным способом. И если говорить о креативности, как о процессе, то главными её чертами являются: изначальное понимание того зачем нужно создавать что то новое, для кого это нужно, как нужно создавать это новое и, самое главное, что именно. Творчество всегда первично и фундаментально, оно является процессом, структурой личности, оно не терпит принуждения и не ограничивается определенными рамками. Креативность невозможна без творчества, по сути, это технология организации творческого процесса [6].

Существует как минимум три основных подхода к проблеме креативности. Они могут быть сформулированы следующим образом.

1. Как таковых творческих способностей нет (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу и другие). Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты. К числу основных черт творческой личности эти исследователи относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях.

2. Креативность является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. А. Пономарев). В более «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция.

3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет. Эту точку зрения разделяли и разделяют практически все специалисты в области интеллекта (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг и другие).

Креативность исследована психологами значительно меньше, чем интеллект. Начиная уже с 60-х гг. в англо-американской психологии большой

популярностью пользуется изучение особого типа общих способностей, называемого креативностью. Толчком для выделения этого типа способностей послужили сведения об отсутствии связи между традиционными тестами интеллекта и успешностью решения проблемных ситуаций. Было признано, что последняя зависит от способности по-разному использовать данную в задачах информацию в быстром темпе. Эту способность назвали креативностью и стали изучать ее независимо от интеллекта – как способность, отражающую свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности. Изучение креативности ведется в основном в двух направлениях. Одно связано с вопросом о том, зависит ли креативность от интеллекта, и ориентируется на измерение познавательных процессов в связи с креативностью. Другое направление занимается выяснением того, является ли личность с ее психологическими особенностями существенным аспектом креативности, и характеризуется ли вниманием к личностным и мотивационным чертам.

В отечественной психологии наиболее целостную концепцию творчества, как психического процесса, предложил Я.А. Пономарев. Суть креативности, с его точки зрения, как психологического свойства сводится к интеллектуальной активности, интенсивности, поисковой мотивации и чувственности (сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности. Для творческого человека наибольшую ценность представляют побочные результаты деятельности, нечто новое и необычное, для нетворческого важны результаты по достижению цели (целесообразные результаты), а не новизна [5].

По мнению Богоявленской Д.Б., креативность кроется в интеллектуальном потенциале человека, сочетающая в себе два компонента: познавательный (общие умственные способности) и мотивационный. Критерием проявления творческости является характер выполнения человеком предлагаемых ему мыслительных задании [2].

Творчество – это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и

склонность к глубокому осознанию своего опыта [4]. Творческой деятельностью мы называем такую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке [1].

В данное время высока актуальность проблемы изучения развития креативного мышления и формирования творческого подхода к решению различного рода изменениям, связанным с ускорением темпов развития общества и необходимостью подготовки людей для жизни в постоянно меняющихся условиях.

Как можно проявить свою креативность? Одним из видов креативного видения мира может стать занятие декоративно-прикладным искусством. Именно искусство – это особый, цельный и очень своеобразный мир. Через него мы можем познать свои корни, свою сущность, своё настоящее «Я». Овладевая навыками того или иного ремесла, вида декоративно-прикладного творчества, мы позволяем обогатить свой внутренней мир, приобщиться к многовековой культуре наших предков, а так же самореализоваться в целенаправленной трудовой деятельности. Большинство педагогов считает наиважнейшим развитие у ребёнка способности заранее предвидеть результат своей деятельности, возможность планировать последовательность выполнения этих действий и, как результат, возможность творчески преобразовывать полученный опыт в ходе этой деятельности.

По мнению известного психолога А.В. Запорожца, способность понимать прекрасное умом и сердцем наиболее успешно развивается тогда, когда ребёнок активно воссоздаёт художественные образы в своём воображении при восприятии произведений искусства, одновременно участвуя в доступных ему формах художественной самодеятельности. «Мы хорошо знаем, насколько веселее и счастливее живут люди, которые многое умеют делать, у которых все удаётся и спорится, которые не потеряются ни при каких обстоятельствах. И

наоборот, всегда вызывают нашу жалость те люди, которые перед каждым пустяком становятся в тупик» [3].

Именно формирование творческой личности является важнейшей целью всего процесса обучения и воспитания. И наилучшим инструментарием для этого является овладение одним из видов декоративно-прикладного искусства.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод: понятия креативности и творчества не идентичны. Они не могут существовать одно без другого. В современном мире нельзя креативность отождествлять только с миром бизнеса. Ведь, развивая креативность личности подростка, мы можем духовно обогатить его в целом. Креативность необходимо рассматривать только в купе с общим более обширным понятием творчества в целом. Ведь именно творчество способно не ограничивать личность человека определенными рамками и позволяет материализоваться тому душевному видению мира, которое присуще личности в единственном варианте.

Список литературы

1. Астахов А.И. – Воспитание творчеством: Книга для учителей. – М., Просвещение, 1986. – С. 7.
2. Богоявленская Д.Б. – Психология творческих способностей
3. Макаренко А.С. Книга для родителей: Лекции о воспитании детей/ А.С. Макаренко: совтав. и автор ствтуп. Статьи К.И. Беляев. – М.: Просвещение, 1969. – С. 359
4. Милославский И.Г. Креативный и творческий [электронный ресурс]. Режим доступа: https://iz.ru/news/347962 / Милославский И.Г.
5. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления/ Я.А. Пономарев. – М.: Академия пед. наук, 1960. – С. 197.
6. Фром Э. – творческий человек [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.psychol-ok.ru/lib/fromm/tch/tch.html

Корецкая Сандра Сергеевна,
старший преподаватель.
Инженерно-технологическая академия
Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия.
Лиманская Наталья Андреевна,
студент.
Инженерно-технологическая академия
Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия

СОЦИАЛЬНЫЙ ПЛАКАТ КАК СРЕДСТВО ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Социальная реклама становится неотъемлемой частью жизни современного общества. На территории РФ и за рубежом систематически проводятся конкурсы социальной рекламы, форумы и множество других мероприятий аналогичной направленности.

Федеральный Закон РФ «О рекламе», статья 18 (Приложение «Федеральный Закон РФ «О рекламе» статья 8.1») содержит следующее определение: «Социальная реклама защищает общественные и государственные интересы и направлена на достижение благотворительных целей» [1].

Социальный плакат – инструмент соц. рекламы, пропагандирующий базовые общественные ценности, агитирующий на действие и отличающийся от других видов плакатного искусства отсутствием рекламного контента.

Задача художника-проектировщика – отразить в плакате значимые социальные проблемы, специфику процессов взаимодействий в обществе. Значительная часть населения, живущая в атмосфере общего благополучия, не столько сознательно игнорирует, сколько не принимает всерьез глубинную подоплеку общественных проблем. Особенно это касается молодежи, живущей в мире современных компьютерных технологий, знающей о социальном

вопросе крайне мало и выказывающей низкий уровень интереса даже к языку, культуре и истории родного государства. В данной работе исследуется влияние социальной рекламы на общество на примере плакатов, приуроченных ко Дню народного единства.

Не каждый россиянин знает, что конкретно он празднует в День народного единства 4 ноября. Праздник был учрежден в декабре 2004 года по инициативе Межрелигиозного совета России как общенациональное событие, объединяющее все народы страны. Впервые новое всенародное торжество отмечалось 4 ноября 2005 года [2], однако его история начинается несколько веков назад.

Дата праздника выбрана не случайно: исторически День народного единства связан с событиями начала XVII века, а именно – с освобождением Москвы от польских интервентов в 1612 году [3]. Праздник символизирует прежде всего не победу, а сплочение народа, сделавшее возможным разгром вражеских сил. Празднование Дня народного единства дает возможность не только вновь осветить значимые исторические события, но и напомнить гражданам многонациональной страны о важности объединения.

В целом, население плохо осведомлено о значении праздника для истории государства [4]. Для привлечения внимания общества к празднованию события и вопросам необходимости развития гражданской ответственности, особенно в молодежной среде, необходим нестандартный медиаконтент, и в качестве данного средства информирования выступает серия социальных плакатов (рис.1).

Рис. 1. Серия социальных плакатов

Плакаты посвящены национальным стереотипам – или предвзятому отношению к представителям той или иной нации. Этностереотип – это упрощенное, эмоционально окрашенное представление одного народа о другом или о самом себе, часто основанное на дискриминации и предрассудках и обычно имеющее негативную природу [5]. Здесь приведены только два плаката с изображением представителей русского и кавказского народов, однако работа по созданию собирательного образа может быть продолжена и направлена на другие народности Российской Федерации.

Многокультурный состав жителей России предполагает затрагивание таких вопросов, как противодействие экстремизму, терроризму, разрешение межэтнических конфликтов мирным путем. 4 ноября – повод для всех граждан России почувствовать себя единым народом.

1 ноября 2017 года 20 экземпляров плакатов были расклеены в корпусах Южного Федерального университета. Опрос, проведенный на следующий день в среде обучающихся и преподавателей, показал, что 74 % аудитории обратили внимание на визуальный контент. К 4 ноября процент максимально увеличился и почти достиг значения ста. Немалое число людей использует органы зрения в

большей степени, нежели осязательные и обонятельные [6], и обладает хорошо развитым образным мышлением, способствующим запоминанию информации.

На примере созданных мною плакатов можно выявить цели и задачи соц. рекламы, такие как: изменение отношения людей к существующим проблемам путем визуального воздействия, позитивная корректировка жизнедеятельности общества, формирование позитивных стереотипов и антитеррористических ценностей, призыв к исполнению гражданских обязанностей.

Встранах Запада социальный плакат долгие годы является инструментом корректировки проблем общества, и спонсорами выступают НКО, бизнес-индустрия и государство. Мощнейшие по силе воздействия социальные плакаты – важная составляющая мировоззрения и нравственного здоровья общества – проникают во все сферы жизни человека.

В России социальная реклама как фактор влияния на сознание изучена слабо, однако очевидно, что данное направление в рекламе является перспективным и развивающимся. Социальная рекламная кампания способна многое изменить в поведенческой модели общества при правильном воздействии на психологию реципиента. Социальный плакат – это простой, но действенный способ изменения мира.

Список литературы

1. Федеральный закон № 38-ФЗ «О рекламе» от 13 марта 2006 года [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/popular/advert
2. Федеральный закон от 29 декабря 2004 № 201-ФЗ «О внесении изменений в статью 112 Трудового кодекса Российской Федерации»
3. Назаров В. Что будут праздновать в России 4 ноября 2005 года?// Отечественные записки. – 2004. – № 5. – С. 18-19.
4. Почти половина россиян назвала День народного единства обычным выходным: [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.rbc.ru/society/03/11/2017/59fc00fc9a79472d172cecc8

5. Национальный стереотип: [электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Этностереотип
6. Три основных способа мировосприятия: [электронный ресурс]. Режим доступа:http://xfresh.info/samorazvitie/38-vizualy-audialy-i-kinestetiki

Левенец Елена Владимировна,
преподаватель.
МБУ ДО «Детская художественная школа им. Н.В. Овечкина
г. Новошахтинск, Россия

НАРОДНЫЕ ПРОМЫСЛЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ 1-3 КЛАССОВ ШКОЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Народные художественные промыслы – это часть общечеловеческой культуры, без знания и изучения которых представления о ходе истории об окружающей действительности, о человеке будут неполными и ограниченными. Формирование основ художественной культуры у учащихся на материале народных промыслов рассматривается с учетом принципов доступности, систематичности, креативности, руководствуясь знаниями о возрастных особенностях учащихся (физиология, интеллект, моторика и др.).

Воздействие народного искусства на эмоциональную сферу детей выражается в ощущении целостности художественного образа его произведений, в осознании народного искусства как источника вдохновения. В силу своей художественной символичности, знаковости, декоративно-прикладное искусство наиболее доступно восприятию детей, через эстетическое изучение среды, окружающей человека в предметах быта, созданных по законам красоты. Изучение младшими учащимися русских народных промыслов, развивает воображение, учит самостоятельно выполнять эскизы декоративного оформления предметов быта в традициях народного искусства, создавать выразительные композиции, используя в своем творчестве

приемы стилизации и декоративного рисования (предметы «Основы изо грамоты», «Лепка», «Прикладная композиция», «Беседы об искусстве»)

Каждый народный промысел, как вид декоративно-прикладного искусства обладает специфической декоративностью и условностью изображения, продиктованной техникой исполнения и средствами выразительности. В произведении древнерусских промыслов отражается духовная жизнь русского народа, его художественная культура, обширный круг мотивов и сюжетов отражает древние славянские верования. Это и геометрические солярные знаки (крест, круг, квадрат, ромб), и пиктографичесткие мотивы и культовые сюжеты (всадник на коне – весна, женская фигура – плодородие, жар-птица – солнце, «перуновы цветы», змей – дракон – молния). В процессе изучения у учащихся формируется умение использовать канонические основы в творческой изобразительной деятельности для создания нового, детского произведения, отвечающего эстетическим требованиям традиционного детского рисунка.

Основы художественной культуры формируются у детей младшего возраста в следующих направлениях:

1. Эмоциональном – способность эмоционально оценивать содержание народного художественного произведения;
2. Осмысленном – умение выделять основную идею художественного произведения, умение находить данные произведения из множества объектов искусства;
3. Информационном – наличие знаний у детей о промыслах, необходимых в младшем детском возрасте;
4. Креативном – оригинальность и гибкость творческого мышления ребенка;
5. Рефлексивном – самопознание, способность учащихся к размышлению.

Творческая деятельность является высшей ступенью эстетической активности учащихся и начинается, по мнению В.А. Сухомлимского, там, где

«интеллектуальные и эстетические богатства освоенные, добытые раньше, становятся средством познания, освоения, преобразования мира». Для детей младшего возраста характерна высокая и разносторонняя активность в области творческой изобразительной деятельности.

Теоретическое понятие «художественная культура личности» учащегося 1-3 классов не может быть определено однозначно, это не сумма каких-либо качеств и признаков, а динамическое образование, представляет собой постоянно меняющуюся и обогащающуюся совокупность знаний о народном искусстве, умений и навыков творческой изобразительной деятельности на основе конкретного жизненного опыта каждого ребенка и группы в целом. Младший возраст детей рассматривается как период социализации и приобщения личности к искусству и культуре, восприятие произведений народных промыслов является неотъемлемой частью художественной культуры детей младшего возраста, оно характеризуется способностью учащихся выявлять в окружающих предметах и явлениях свойства, качества, пробуждающие нравственные и эстетические чувства. Именно синтез, участвующий в процессе восприятия детской психики (ощущение, воображение, мышление, эмоции), которые проявляются в акте взаимодействия с эстетическими и моральными сторонами жизни и искусством народных промыслов, наиболее полно открывает богатые возможности формирования основ художественной культуры. Следует обратить внимание на ассоциативный характер детского мышления. Дети, 1-3 классов, как правило, ассоциируют понятия «доброта» и «красота», так как в основе их художественного-эстетического отношения к действительности лежат в большей степени духовно-нравственные понятия. Следовательно, приступая к формированию основ художественной культуры, необходимо учитывать их духовно-моральный аспект, нашедший отражение в народных традициях, опираясь на особенности ассоциативного детского мышления.

В процессе осмысления духовно-нравственной ценности традиционной культуры России, духовно-нравственного опыта русского народа у учащихся

формируются следующие способности: чувственно-эмоциональные, нравственные, творческие. Ведущими методами обучения являются информационный рассказ, практические упражнения. Уроки на тему «Золотая Хохлома», «Солнечная керамика донской земли», «Матрешка – Матрена» начинались с ознакомления с русскими народными промыслами, демонстрацией видео и фотоматериалов о промыслах. В результате творческой деятельности были получены работы по декоративной лепке, созданные на основе личного опыта, с характерными чертами народных промыслов. Задание к темам «Семикаракорское чудо» были разработаны на основе урока-экскурсии на завод семикаракорских изделий, на основе изучения художественно-культурных ценностей родного края. Практическая работа по заданной теме донского промысла состояла из нескольких этапов: 1) составление эскизов росписи к определенному виду посуды, 2) выполнение выбранного эскиза в декоративной лепке и интерпретирование по мотивам семикаракорской росписи. Тематическое планирование занятий строиться по народному календарю, связывается с традиционной народной культурой.

Грамотная организация учебно-воспитательного процесса зависит от преподавателя и от выбора его педагогических технологий, позволяющих максимально использовать материал по изучению искусства народных промыслов. Это может быть комплекс интегрированных уроков (интегрирующие дисциплины «музыка», «мир вокруг нас»), бесед об искусстве, учебные и поисковые экскурсии, подготовка и проведение школьных праздников, оформление интерьера школы, организация и проведения выставок. Воспринимая произведения народных промыслов учащиеся должны понять, что главным признаком художественного произведения является его выразительность, благодаря которой создается основное впечатление, производимое на зрителя, и растет его художественная ценность. Если в процессе восприятия возникает духовное эстетическое удовлетворение, то значит произведение высокохудожественное. Выразительность достигается средствами в числе которых, цельность, уравновешенность, гармоничность. Все эти средства выразительности произведения народного искусства оказывают

положительное воздействие на восприятие детей младшего возраста. Важным является единство эстетического познания и художественной практики учащихся, разработка методических приемов, которые стимулируют творческое создание детьми самостоятельных композиций, а не простое подражание приемов народного искусства. На базе предметов «Основы изо грамоты», «Прикладное творчество», «Лепка», «Беседы об искусстве» формируются графические умения и навыки, необходимые для работы с практическими упражнениями. Декоративные задания логически связываются со всеми видами упражнений по изобразительному искусству. В обучении детей привлекаются народная роспись Городца, Хохломы, Полховского Майдана, Жостова, глиняные дымковские и филимоновские игрушки, произведения мастеров художественных лаков Палеха. У учащихся формируются умения создавать в разнообразных формах творческой деятельности оригинальные работы на основе изучаемых материалов народной культуры. В декоративной лепке детьми особенно ярко раскрывается интерпретация художественных образов народных промыслов. Декоративная лепка, на основе декоративного рисования, вид художественной деятельности, который помогает открывать учащимся мир реально существующей красоты народных промыслов. Младшие учащиеся получают первоначальные знания из области стилизации природных форм, представляющей собой переработку живой формы с упрощением и усложнением в соответствии с назначением орнамента, на основе соблюдения ритма, симметрии, гармоничного сочетания цветов. Простота и лаконичность форм, примитивизм изображений и декора, локальная цветовая гамма, отличают восприятие произведений, рассматриваемых видов искусства детей 6-8 лет. В процессе накопления знаний происходит осмысление учащимися свой причастности к культурному наследию предков, развивается критического мышление и образное воображение. Тематические интерпретированные детские произведения являются не только показателями уровня освоения художественных знаний, умений и навыков, но и наглядно демонстрируют творческий потенциал учащихся. Если выполнение работ у учащихся 1-3 классов осуществляется с незначительной переработкой имеющихся представлений и понятий, то к 4

классу учащиеся способны управлять процессом воображения, деятельность становиться более продуктивной в различных творческих формах, в рисовании, лепке, прикладном творчестве.

В контексте формирования основ художественной культуры у учащихся младших классов, художественная культура – сложное интегративное качество личности, направленное на осмысление духовно-нравственных ценностей и воплощение их в творческих формах деятельности. Она включает восприятие произведений искусства, способность к адекватной оценке с позиции художественного идеала, интересы в сфере искусства, сформированный художественный вкус, творчество.

Список литературы

1. Шпикалова Т.Я. Народное искусство на уроках декоративного рисования. – М.: Просвещение. – 192 с.
2. Королева Т.В. Занятия по рисованию с детьми. – М.: Сфера. – 112 с.
3. Мальцева В.А. Формирование основ художественной культуры. – М.: ЕГУ им. Бунина, 2013г. – 200 с.
4. Цветной мир: начно-методический журнал. – 2008. – №1.

Минасян Наталья Григорьевна,
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

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Воспитание человека XXI века, который попадает в поле «другой» культуры и не теряется в ней, а самореализуется всесторонне и творчески, требует от современного педагога ориентации не на технологические, а на

поисковые компоненты развивающего процесса. Это обусловливает потребность в новаторском обновлении профессионального инструментария учителя, поиска эффективных условий, «оживляющих» и гармонизирующих творческое взаимодействие учителя с учениками, что даёт возможность общаться с ними на одном «языке». Такой поиск направлен на идеологию активного обучения, в котором «школа памяти» уступает место «школе мышления», поэтому внедрение в учебный процесс инновационных педагогических технологий – насущная проблема.

Мировая художественная культура – учебный предмет, дающий богатый материал для внедрения разнообразных методов и приемов работы с информацией. Преподавание этого учебного предмета требует использование большого объема разнообразной культурологической и искусствоведческой информации, что возможно при использовании компьютерной техники. Поэтому для учителя очень важным является использование элементов медиа-образования. По мнению Ю. Усова, медиаобразование – это процесс развития личности средствами и на материале средств массовой коммуникации [4, 16].

Использование элементов медиа-технологий имеет большое практическое значение: а) обеспечивает переход к индивидуальным формам учебной деятельности, опирающиеся на самостоятельную работу учащихся с различными источниками учебной информации; б) на основе самоконтроля и самооценки учащихся осуществляет переход к саморегуляции учебной деятельности; в) и, что главное в изучении мировой художественной культуры, решает проблему «непосредственного» знакомства с произведениями разных видов искусства [3, 120].

Виртуальную экскурсию, как форму организации учебной работы на уроках мировой художественной культуры, мы рассматриваем как средство для восприятия произведений искусства. Экскурсия является прекрасным учителем для человека, ибо «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Педагогический потенциал образовательных экскурсий богат как содержательно, так и эмоционально. Ведь образовательные экскурсии дают учащимся возможность повысить личностный интеллектуальный уровень, развивают наблюдательность, способность видеть в обыденном красоту окружающего мира. Они являются формой сочетания обучения и жизни и важным средством активизации процесса познания. В коллективной экскурсионной деятельности у детей формируются умения коллективно действовать, «вживаться» в окружающую среду как природную, так и социальную. Во многих современных школах проведение экскурсий – привычное дело. Экскурсионная работа, например, в нашем учебном заведении носит плановый системный характер, связанный с программами по многим учебным предметам, и, в первую очередь, мировой художественной культуры. Но, вместе с тем, не всегда, например, погодные факторы способствуют организации экскурсии по выбранной теме, иногда короткие временные рамки не позволяют провести экскурсию, познакомиться с объектами культуры или искусства, т.к. они находятся на значительных расстояниях друг от друга. Часто это ведет к усталости учащихся, потере интереса к объектам, что снижает восприятия материала. Иногда экскурсии требует материальныхзатрат, что делает не возможным их проведение. Но что же делать, если у ребенка есть желание посетить Эрмитаж или восхититься красотами Крыма, увидеть подводный мир Карибского моря или миниатюрные сады Японии?

Использование *виртуальных экскурсий* на уроках мировой художественной культуры и искусствоведческого краеведения Донбасса есть выходом из этого положения. Такие экскурсии уже давно проводят крупнейшие музеи: Прадо, Лувр, Д’Орсе и др., мегаполисы предлагают совершить виртуальное путешествие по своим улицам и площадям через сеть Интернет.

Исследование причины такой популярности виртуальных экскурсий позволило сделать следующие выводы: создание полной иллюзии присутствия;

виртуальные экскурсии обладают интерактивностью, по сути, они являются мультимедийной фотопанорамой: путешествуя, можно приблизить или отдалить объект; посмотреть, что располагается по сторонам; подробно рассмотреть детали интерьера, памятника; увидеть панораму издалека; погулять по отдельным помещениям музея; посмотреть вверх-вниз или приблизиться к объекту или удалиться от него и т. п. Это все можно делать в определенном темпе и в порядке, соответствующему воспринимаемому объекту. Таким образом, можно обойти все залы музея изнутри, осмотреть его снаружи, не покидая стен школы. И, самое главное, «проводя» виртуальную экскурсию, не нужно устанавливать дополнительное программное обеспечение – достаточно обычного Интернет-браузера.

Таким образом, благодаря высокой степени наглядности и эффекту присутствия виртуальные экскурсии вызывают интерес у обучающихся. Мы на практике убедились, что виртуальная экскурсия позволяет получить достаточно полное впечатление о музейных объектах, ощутить красоту нашей планеты, увидеть сокровища мирового искусства. Виртуальные экскурсии имеют и преимущества перед традиционными экскурсиями, а именно: не покидая стен школы можно познакомиться с объектами, расположенными не только за ее пределами, но и за пределами города, области и даже страны; за отведенное время можно посетить несколько объектов: музеев или заповедников, рассмотреть произведения скульптуры или архитектуры; виртуальные экскурсии способствуют организации деятельности учеников по овладению научными знаниями; существует возможность повторного проведения экскурсии; в ходе экскурсии учащиеся не только видят объекты, слышат о них информацию, но и овладевают практическими навыками самостоятельного наблюдения, анализа, закрепления знаний по конкретной учебной теме. Виртуальные экскурсии интересны и эффективны, но проведение их возможно только при наличии подключения к сети Интернет в учебном кабинете. Если же

этого нет, учитель сам или совместно с учащимися разрабатывает *интерактивные, мультимедийные экскурсии*. Они также относятся к разряду виртуальных, для их проведения достаточно мультимедийного проектора и компьютера в кабинете. Преимуществом такой экскурсии является то, что это продукт деятельности самих учеников, они могут сами выбирать необходимые материалы, составлять маршрут, менять содержание в соответствии с поставленной целью. Примерами могут быть виртуальная *экскурсия-погружение* в сюрреалистическое творчество Сальвадора Дали (11 класс), виртуальные экскурсии по музеям Парижа. Лондона. Москвы (9-11 классы).

Практика показала, что виртуальная экскурсия, как форма организации учебной работы в культурном пространстве школы, является прогрессивным инновационным инструментарием современного педагога.

Список литературы

1. Александрова Е.В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы / Е.В. Александрова // Литература в школе. – 2010. – № 10. – С. 22.
2. Каталог музеев – Музеи мира [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.globmuseum.info/category/katalog-muzeev/ (12.11.16).
3. Минасян Н.Г. Педагогические условия реализации эстетико-воспитательного потенциала уроков зарубежной художественной культуры в старший школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Минасян Наталья Григорьевна – К., 2013. – 268с.
4. Усов Ю.Н. Медиа-образование в России (на материале экранных искусств): доклад на российско-британском семинаре по медиа-образованию / Юрий Николаевич Усов. – М.[б.и.], 1995. – 18 с.

Сазоненко Елена Александровна,
магистрант.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ В КРУЖКЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА «КРУЖЕВОПЛЕТЕНИЕ НА КОКЛЮШКАХ»

Современному обществу сплошь мультимедийному и зараженному виртуальной реальность, на данном этапе очень не хватает реального восприятия окружающего мира. Наши дети с легкостью осваивают современные гаджеты, но подвержены задержкам психического и педагогического развития. У них слабо развита мелкая моторика рук, масса сопутствующих заболеваний, связанных с опорно-двигательным аппаратом и зрением. На первом месте стоит необходимость привития культуры мультимедийного восприятия мира. Однако нашему обществу нужны одаренные, духовно-нравственные, творческие личности, способные креативно воспринимать информацию, творчески подходить к решению современных задач, которые ставит перед ними сама жизнь. В связи с этим остро стоит вопрос осмысления понятий креативности и творчества. Как развивать творческие способности детей и как формировать креативность в школе. И здесь велики возможности дополнительного образования детей, где через овладение азами декоративно-прикладного искусства раскрываются их творческие способности и креативность.

«Истоки способностей и дарования детей – на кончиках их пальцев. От пальцев, образно говоря, идут тончайшие нити – ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами, чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок» [3]. Именно такого мнения придерживался Сухомлинский В.А., описывая работу с детьми в Павловской средней школе. Трудовое воспитание, формирование креативности и творческий подход он

ставил на главенствующее место как в освоении учебного материала, так и в повседневной жизни.

Понятие творчества рассматривается в педагогике, по крайней мере, в двух аспектах. Во-первых, оно подразумевает процесс создания какого-либо доступного для восприятия зрителей или слушателей нового произведения искусства: картины, скульптуры, симфонии, стихотворения или романа. В то же время и состояние личности человека, делающее возможным создание им упомянутых произведений, тоже определяется как творчество. При этом данное состояние необязательно должно привести к появлению чего-то нового и осязаемого. Если говорить о творчестве в первом значении слова, т. е. о творческой деятельности художника, то оно предполагает наличие целого ряда разнообразных факторов: одаренности (вернее сказать, генетически заложенных способностей), образования, усердия, определенных экономических и социальных условий, позволяющих человеку через обучение и усердные тренировки развивать свои способности [3].

Д.Б. Богоявленская вводит понятие креативной активности личности, полагая, что она обусловлена определенной психической структурой, присущей креативному типу личности. Творчество, с точки зрения Д.Б. Богоявленской, является ситуативно не стимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности: летчикам-испытателям, художникам, музыкантам, изобретателям [1].

Необходимо рассмотреть важность творческого восприятия мира, креативный подход и возможности их проявления через декоративно-прикладное творчество на занятиях кружевоплетением.

Именно формирование творческой личности является важнейшей целью всего процесса обучения и воспитания. И одним из эффективных способов является овладение различными видами декоративно-прикладного искусства.

Как показывает практика, в подростковом возрасте идет процесс отчуждения от декоративно прикладной и изобразительной деятельности в

целом, это чаще всего вызвано отсутствием интереса и, в ряде случаев, повышенной самокритикой. Подросток отказывается выполнять предлагаемый учителем вид работы, если он чувствует неуверенность в собственных силах. Поэтому в этот период педагог должен с особой чуткостью и понимаем учитывать особенности сложного возраста, помогать ненавязчивым советом в осуществлении замыслов подростка [2].

Но одного совета здесь мало, необходимо вызвать максимальный интерес со стороны учащегося к декоративно-прикладной деятельности, повысить уровень мотивации на предмет учения. Здесь на помощь может прийти новизна в подаче учебного материала средствами декоративно-прикладного искусства, в целом, и изучение кружевоплетения на коклюшках, в частности. Поскольку именно в народном промысле необходим творческий подход на каждом этапе работы: от идеи до составления технического рисунка, а впоследствии, построения сколка и исполнении работы в материале. Здесь от учащегося требуется максимальная концентрация всех знаний умений и навыков, а также активизация его творческого потенциала.

Одним из таких средств может выступать изучение вологодской техники плетения сцепного кружева на коклюшках. Чтобы заинтересовать данным видом рукоделия, необходимо создать такие условия, чтобы учащиеся сразу увидели результаты своего труда. Таким образом, на начальном этапе освоения промысла, учащимся можно предложить выполнить выплести небольшое изделие, постепенно переходя к работе над более сложными изделиями. Используемые в кружевоплетении этапы и приемы ведения работы позволяют разнообразить процесс плетения изделий, тем самым снимая усталость, неизбежную при выполнении монотонных работ. Это важное условие эффективности занятий, так как характерной чертой подросткового периода является некоторая неустойчивость мобильности внимания. В процессе творческой деятельности у подростков необходимо постоянно укреплять чувство уверенности в своих силах, создавать психологическую установку на успешное осуществление творческого замысла.

Итак, работа над изделиями декоративно-прикладного искусства является одним из активных средств эстетического и трудового воспитания школьников. Процесс труда по плетению кружевных изделий с его ритмом, темпом, игровым оформлением увлекает учащихся, содействует выявлению их способностей. Они приобретают умение самостоятельно трудиться, стремление создавать прекрасное. Результаты труда приносят ребятам творческое удовлетворение, оказывают на них глубокое эмоциональное воздействие. У школьников происходит углубление эстетических, трудовых и политехнических знаний, формирование ряда специальных навыков культуры труда, пробуждение интереса к профессиям. Такие занятия способствуют формированию универсальных способностей, творческой направленности в трудовом процессе, т. е. таких качеств личности, которые потребуются выпускникам школы и в дальнейшей жизни, каким бы видом деятельности они ни занимались на притяжении всей своей жизни.

Кружево, плетеное на коклюшках, принадлежит к числу самых изысканных видов искусства. В современном мире развития высоких технологий к нему не угасает интерес, равно как и к работе известных кружевных центров, появившихся в разное время в России.

В Европе коклюшечные кружева появились в начале шестнадцатого века в Генуе и применялась как отделка краев одежды, но очень скоро нарядные кружевные воротники и манжеты стали главной составной частью костюма. Важным моментом для развития кружева стало появление металлических булавок, без которых ни сцепная, ни парная техника невозможны, а появились они как раз в шестнадцатом веке. Из Италии центр кружевоплетения переместился во Фландрию. Во Франции увлеклись итальянским гипюром в семнадцатом веке.

В Россию заморские кружева пришли вместе с модой на европейское платье при Петре I. В Россию кружево начали массово ввозить в конце XVII века, но вскоре его стали плести и русские мастерицы, искусство которых отличалось особым изяществом и самобытностью. Искусством

кружевоплетения издавна славились Вологда, Елец, Киров, Кириши, Балахна и другие. Каждый традиционный центр русского кружевоплетения имеет свой колорит, мотивы и местные декоративные особенности.

Сегодня, казалось бы, умершее искусство кружевоплетения на коклюшках вновь становится одним из любимых и модных видов народного творчества, как в нашей стране, так и за рубежом. Модельеры вводят кружевные вставки в одежду, что позволяет ей стать более стильной и изысканной, при этом громоздкие, большие и трудоемкие изделия смотрятся невесомыми и изящными.

Усвоив основные методы плетения, дети смогут украсить вологодским кружевом одежду, сумку, рюкзачок или сплести новогоднее украшение. Из обычных ниток при желании ребёнка может получиться затейливая фенечка, весёлый воротник или более сложное изделие – болеро и оплечье. Начиная изучение технологии кружевоплетения, от простого к сложному, постепенно вводя в изделия все новые элементы плетения кружева, мы позволяем ребенку укреплять мелкую моторику рук, что благоприятно воздействует на психику в целом.

В процессе кружевоплетения следует выделить такой этап, как эстетический анализ изделия, образца, благодаря которому, дети приступают к изготовлению изделия с ярким и развёрнутым представлением о своей задаче. Следовательно, объяснения следует сопровождать показом наглядного материала: образцов, изделий, проработок.

Весь процесс создания кружева от замысла и стилизованного рисунка до составления технического рисунка (сколка) и впоследствии самого изделия, мы можем считать проявлением креативности и раскрытием внутреннего творческого потенциала ребенка. Занятие кружевом позволяет видеть мир глазами кружевниц XVIII века, соприкоснуться с душевным проявлением наших предков и представить мир более ярким и многогранным. В рамках этого декоративно-прикладного искусства мы реализуем свои творческие потребности как личности, потому что у каждой кружевницы проявляется своя

манера плетения и свой фирменный набор элементов кружевоплетения для создания сколков.

Изучая по книгам изделия кружевниц прошлых лет, ребята могут составлять свои рисунки, тем самым проявлять свою креативность и творчество. Таким образом, занятия одним из видов декоративно прикладного искусства, формирует скорость, гибкость, оригинальность мышления и богатое воображение, что в свою очередь является составляющей часть креативности, как творческого видения мира в целом. Вследствие этого становится очевидным необходимость популяризации декоративно-прикладного искусства, в целом, и кружевоплетения на коклюшках, в частности.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Изд. Цент «Академия», 2002. – 320 с.
2. Выготский Л. С. – Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: СОЮЗА, 1997. – 96с.
3. Зименко Т.А. Развитие мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [электронный ресурс]. Режим доступа: http://psihdocs.ru/literatura-prilojeniya-istoki-sposobnostej-i-darovaniya-detej.html /.
4. Фром Э. – творческий человек [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.psychol-ok.ru/lib/fromm/tch/tch.html
5. Янковская Е. А. Развитие творческой активности подростков средствами декоративно-прикладного искусства [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – 197-199с.

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

ТЕКСТ-ОБРАЗЕЦ КАК ОСНОВА ДЛЯ РАБОТЫ ПО КАРТИНЕ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Социально-психологические исследования российских ученых показали, что уже в середине 90-х годов прошлого столетия 85% детей, обучающихся в общеобразовательной средней школе, нуждались в специализированной помощи психологического и педагогического характера. Был отмечен замедленный темп физического и интеллектуального развития детей, поступающих в первый класс.

Поэтому функции школьного учителя начальных классов меняются: теперь он занимается не только проблемами программного обеспечения учебного процесса, но и общим развитием ребенка.

В этой связи необходимо напомнить об эффективности использования на уроках в начальной школе произведений различных видов искусства и, прежде всего, живописи [4]. Следует особо подчеркнуть роль картины в развитии мышления и речи учащихся, в воспитании их эстетического вкуса и культуроведческой компетенции.

Хочется вслед за профессором Л.А. Ходяковой отметить, сколь значительны результаты использования в учебной практике школьного учителя произведений живописи:

- картина, представляя собой предметный план речи, своими конкретными образами помогает учащимся осваивать незнакомые слова и выражения;
- рассматривание картин развивает в детях наблюдательность, будит воображение и, что особенно важно, стимулирует у учащихся возникновение мысли;

- картина не только организует высказывание, но и помогает говорящему следить за собственным выражением мыслей;
- живописное произведение способно вызывать у ребенка сопереживание, которое оставляет в сознании воспринимающего картину глубокие следы и побуждает к творчеству;
- работа с картиной как произведением искусства связана с проявлением эмоций, а, как известно, эмоциональные факторы вызывают заинтересованность учащихся, повышают их работоспособность и творческую активность; чем интереснее и живее проходит занятие, тем быстрее развиваются и тверже закрепляются навыки речи…и пр.[6].

Однако использовать возможности искусства живописи учителем на уроках в младших классах без достаточно серьезной подготовки невозможно. Поэтому опытные учителя, готовясь к работе с учащимися по картине, используют текст-образец, понимая, что живописное произведение в сочетании с текстовым материалом гораздо эффективнее воздействует на умственную деятельность и эмоциональную сферу учащихся [2].

Довольно часто учителя в качестве текста-образца для работы по картине используют отрывки из художественных произведений, лирические отступления, стихотворения, близкие содержанию картины. В этом случае может возникнуть несоответствие текста изображаемому художником, что, естественно, помешает воспринимающим понять смысл живописного произведения.

Бывает и так, что преподаватели сами составляют тексты по картине. В данном случае работе мешает обычно невысокое качество текстов, которые вдобавок не всегда правильны с точки зрения искусствоведения.

Очевидно, что оба эти подхода к составлению текстов не дают хороших результатов, а значит, работа учителя окажется малоэффективной.

Для того, чтобы текст-образец получился, необходимо в качестве основы при его составлении использовать искусствоведческий текст.

«Под искусствоведческим текстом понимается текст, написанный искусствоведом, художником, педагогом, преподавателем по изобразительному искусству, в котором непосредственно описывается содержание той или иной картины и средства выражения замысла художника, оцениваются достоинства или критикуются недостатки того или иного произведения» [3, 42].

Вместе с тем не каждый искусствоведческий текст пригоден для использования в практике школьного учителя по причине его смысловой сложности и терминологической перегруженности. Следовательно, при отборе искусствоведческого текста необходимо учитывать его содержательность, художественную и эстетическую ценность, смысловую цельность и, наконец, объем.

Только в том случае, когда учитель, пользуясь серьезной искусствоведческой литературой, глубоко и всесторонне изучит выбранную им для работы с детьми картину, да при этом обязательно познакомится с жизненной и творческой судьбой художника, создавшего это полотно, его работа над текстом-образцом будет успешной.

Но даже с учетом требований к искусствоведческому материалу текст-образец для занятия не получится, если не будет приведен в соответствие с возрастными особенностями учащихся. Иными словами, текст-образец должен быть доступен для восприятия детской аудиторией.

В качестве примера приведем анализ искусствоведческого текста из книги А. Федорова-Давыдова о жизни и творчестве И. Левитана, который может быть использован учителем в виде основы для составления текста-образца по картине художника «Март» [7].

Текст начинается с краткого вступления, где представлена работа живописца и указано время ее создания. В основной части передается содержание картины, говорится о том, что славя мир света и воздуха, художник отвечает реальным чувствам человека, который черпает в природе силы для жизни, творческую энергию и бодрость. В заключении отмечается, что полотно Левитана «Март» является важным вкладом в отечественную живопись.

Данный искусствоведческий текст можно отнести к научно-популярному стилю речи с элементами художественного. Исследуя работу великого русского пейзажиста, подвергаяее глубокому научному анализу, Федоров-Давыдов при этом любуется ею, высказывает свои мысли, свои впечатления о живописном шедевре Исаака Левитана [7].

Итак, предложенный к рассмотрению искусствоведческий текст довольно обширен и сложен по содержанию. Однако анализ этого текста убеждает нас в том, что именно он, благодаря своей научной глубине и художественной выразительности, может послужить отличным основанием для составления текста-образца, столь необходимого в процессе работы по картине на занятиях в начальных классах.

Таким образом, остается еще раз подчеркнуть, каким именно требованиям должен удовлетворять текст-образец, предназначенный для работы учителя с детьми 7-8-летнего возраста.

Самое главное, в тексте должна быть ясно выражена тема и основная мысль. Характеристика текста может быть представлена следующими слагаемыми: доступность, компактность, интересность, познавательность, художественность. В тексте должна ярко прослеживаться авторская позиция, отношение к описываемой картине. Не следует усложнять синтаксис текста; в нем не должно быть громоздких, перенасыщенных вводными словами, причастными и деепричастными оборотами предложений, речевых «красивостей» и штампов.

Стоит принять к сведению еще одно обстоятельство. При составлении текста-образца представляется целесообразным использовать элементы игры, более того, игры театрализованной, что в известной степени будет соответствовать проникновению юных душ в тайны творчества, в специфику живописных решений [5].

В качестве примера предлагаем фрагмент из текста-образца для работы по картине на занятиях с детьми младшего школьного возраста. «…Начиналась весна, день стоял солнечный и радостный. Молодой художник ехал в санях и

посматривал по сторонам. Вдруг в синем небе над его головой оглушительно закричала лесная птица сойка, с которой Солнышко было в большой дружбе… Услышав ее крик наш художник вздрогнул от неожиданности, быстро вскинул голову, и тут сразу все озорные Солнечные лучи дружно брызнули ему в глаза. Художник привстал в санях, замахал руками и – вывалился в сугроб. А лошадка на радостях, что сани стали совсем легкими, рванулась вперед и пустилась рысью. Добежала до дома и встала перед крыльцом, как вкопанная. Лежит художник в сугробе, шляпу ищет… А Солнечные лучики хохочут, глаза щекочут! Сел художник, глаза открыл– и сам себе не поверил. Красота-то какая! На голубом небе тоненькие веточки берез переливаются разными цветами. Их белые стволы словно светятся, а за ними темная зелень сосен. Высоко-высоко на березе скворечник – ждет-не дождется своих жильцов. Снег на крыше крыльца подтаял, на дороге потемнел, ста рыхлым. А тени на снегу голубые-голубые. И все вокруг залито Солнцем! Соединение сине-голубого, белого, золотистого звонко, ликующе, заразительно-солнечно!» [1, 27].

Так празднично и почему-то все-таки чуть-чуть печально. Потому, наверное, что с зимой прощаться жалко, и весна еще только начинается, будут еще и холода, и морозы.

Но, как всегда весной, кажется, что обязательно случится что-то очень хорошее, и придет в жизнь радость… Долго-долго смотрел наш художник и на этот дом, и на эту лошадку, и на высокие деревья. Какое чудо этот пронизанный синевой мартовский снег! Стволы еще обнаженных деревьев, свежеоструганные доски дома, их звенящая чистота, вызывают ощущение невероятной радости, восторга перед красотой природы, жизни!

И художнику удалось остановить этот день навсегда. Так родилась одна из самых прекрасных и жизнерадостных картин И.И. Левитана «Март»...» [1, 29].

Таким образом, мы показали, что для успешной работы по картине в практике школьного учителя необходимо использовать текст-образец, составить который без изучения специальной искусствоведческой литературы и

возрастных психолого-педагогических особенностей учащихся, практически невозможно.

Следовательно, именно такой текст-образец необходим для правильной и эффективной работы по картине на уроках в начальной школе.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 2006.
2. Горчак А.Н. Картина как средство развития речи. – М. 1975.
3. Дмитриенко Ф.Н. Особенности восприятия живописи учащимися младших классов. М., 2010.
4. Основы эстетического воспитания. Пособие для учителя. – М., 2006.
5. Лосева Л.М. Как строится текст – М., 1980.
6. Ходякова Л.А. Использование живописи в преподавании русского языка. – М., 1983.
7. Федоров-Давыдов А.А.Исаак Ильич Левитан. Жизнь и творчество. – М., 1986.

Соболевская Дарья Михайловна,
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

ОСОБЕННОСТИ ЗАНЯТИЙ ЖИВОПИСЬЮ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ ИЗОСТУДИИ

Творчество играет большую роль в становлении личности. Оно пронизывает все сферы жизнедеятельности человека: и глубину его мышления, и тонкость чувств, и характер, и установки. Поэтому по сей день проблема развития творческого потенциала молодого поколения это одна из задач

современного образования. Это достойный путь к культурному, нравственно-духовному, просвещенному обществу.

Предмет «Изобразительное искусство» в школе является одним из наиболее значимых и эффективных средств духовно-нравственного воспитания человека. Существенную часть программ по ИЗО включают в себя занятия живописью. При этом во время урока существуют определенные ограничения для занятий этим видом изобразительного искусства.

Сложность занятий живописью во время уроков изобразительного искусства обусловлена современным положением, в которых находятся многие школы. Наполняемость классов нередко составляет 25-30 человек, при таких условиях учителю очень тяжело работать индивидуально с каждым учеником. Продолжительность занятий – один академический час в неделю, этого недостаточно для того, чтобы освоить темперу или масло. При том, условия в кабинетах не всегда удовлетворяют требованиям работы с этими материалами. В таких случаях, часто на базе школы открывают изостудии, где эти проблемы решаются, способствуя раскрытию творческого потенциала многих школьников. Таким образом, изостудия является своеобразным продолжением программы по изобразительному искусству, но уже с более глубокой связью теории и практики.

Роль изостудии в школе огромна, так как ставит перед собой целью формирование внутреннего мира ребенка и развитие духовно-нравственных качеств личности через художественно-эстетическую деятельность. Занятия в изостудии направлены на удовлетворение потребностей детей в желании научиться чему-то новому, оттачивать свои навыки, заниматься любимым делом на новом уровне.

В школьной изостудии рассматривается большой спектр искусств (связь с музыкой, театром, литературой). Одним из важных и значимых видов изобразительного искусства для развития личности является живопись. Она требует трудолюбия и упорства. И.Е. Репин писал, что при гениальном таланте только великие труженики могут достичь в искусстве абсолютного

совершенства форм [8, 36]. В живописи не может не быть ошибок, это эксперимент. Ей отводится отдельное место в искусстве из-за ее пластических возможностей. Однако, не у всех людей сформировано представление о том, что же такое «живопись». По мнению большинства искусствоведов, живопись – это вид изобразительного искусства, связанный с передачей зрительных образов посредством нанесения красок на загрунтованную основу. В связи с этим к живописным материалам относят темперу и масло. Темпера – это водоразбавляемые краски на основе сухих порошковых пигментов, связующим веществом в которых выступают натуральные (яичный желток) или искусственные эмульсии. Главными компонентами для масляных красок является цветной пигмент и масло (чаще используется льняное). Живопись позволяет создавать множество эффектов, сохраняет чистоту и яркость цвета.

Колорит – это основное средство выразительности в живописи, особое соотношение цвета, которое создает определенное единство картины. Чаще всего первое, на что обращают внимание учащиеся, – это колористическое решение. Именно цвет позволяет определить эмоциональную составляющую картины, тогда произведение становится более понятным и доступным для восприятия и понимания обучающихся. Благодаря занятиям живописью одновременно развиваются и навыки построения рисунка, композиции, передача объема, работа с перспективой и тональными соотношениями, знакомство с техниками, свойствами материалов, подборка кистей и оборудования.

Живопись учит ведению практической работы, развивает художественный вкус, дает возможность пробовать, и совершенствовать свои навыки в изобразительной деятельности. Обучение будет эффективным, если дети способны видеть свои ошибки и научатся исправлять их самостоятельно. Задача руководителя студии заключается в том, чтобы найти подход к каждому. Школьники, должны понимать, что у них получилось, а что на данном этапе работы не удается сделать.

В процессе обученияосновам живописи необходимо учитывать и методологические основы: концепции воспитания искусством А.В. Бакушинского, Г.Н. Волкова, Б.Т. Лихачева, Ю.М. Лотмана, Б.М. Неменского. Практические занятия должны начинаться с бесед, анализа достижений культуры, знакомства с биографиями художников. После чего начинается работа на холсте. Здесь есть два подхода: использовать готовый холст, но при этом рассказать технологию подготовки его под живопись, либо научить детей самостоятельно грунтовать холст. Живопись начинается с рисунка и композиции, только наметив основные линии и штрихи можно переходить непосредственно к использованию красок. Рисунок определяет направление мазка, их нужно класть по форме предмета или объекта изображения. Первые занятия живописью начинаются с изображения неодушевленных предметов, имеющих простую форму, однотонных, без ярких рисунков. Работу ведут от общего к частному. В изостудиях часто используют таблицы разложения цвета, схемы построения падающих теней и другие методические пособия, связанные с цветом и светом. Соотношение освещенных и теневых частей предмета, являются трудными для понимания, но возможности живописи помогают научить детей видеть эти различия. Мазками воссоздается форма предмета, а пластичность живописи позволяет исправлять ошибки, выравнивать рисунок и обобщать композицию единым колористическим решением. Цвет – это отражение характера человека, через него школьники не только развивают художественные навыки, но и самовыражаются. Проявление индивидуальности может быть и в способе нанесения мазков на холст: прием лессировки (нанесение тонких полупрозрачных слоев один на другой), или пастозное нанесение краски (работа плотными, кроющими слоями). Живопись – это не слепое копирование изображаемых объектов, а создание целостного художественного образа на основе виденья и переживания автора. Психолог Е.И. Игнатьев считал, что воспитание умения правильно рассуждать в процессе рисования очень полезно

для развития аналитического и обобщающего видения ребенком предмета и всегда приводит к совершенствованию качества изображения[3].

В отличие от стандартного школьного урока, занятия в изостудии дают учителю больше возможностей работать индивидуально с каждым кружковцем: направлять его, оптимизировать работу, решать проблемы и давать рекомендации относительно учебного предмета. Это отражается и в живописи, так как этот вид искусства сложный и требует от учеников самостоятельной работы под контролем наставника.

Руководитель может усложнять постановки, менять композицию, знакомить школьников с разнообразием жанров изобразительного искусства. Живопись предполагает большой спектр выбора теми форматов. К примеру, натюрморты можно дополнять сложными драпировками и посудой с орнаментом, а в работе над портретом акцент следует делать на цвете костюма и фона, усложняя их колористическое наполнение. Вместе с тем, в школьной изостудии можно использовать станковую, декоративную, миниатюрную живопись. Помимо этого, каждый желающий кружковец имеет возможность почувствовать себя, как в роли художника, так и в роли модели. Смена тем, видов и технологий живописи стимулируют развитие у школьников познавательного интереса, бережного отношения к искусству, навыков ведения практической художественной деятельности.

Итак, можно сделать вывод, что организация занятии живописью должна быть последовательной и иметь своей целью не только обучение основам изобразительной грамоты, но и нацелена на формирование духовно развитой личности. Занятия в изостудии должны помогать детям самореализовываться и саморазвиваться, и, как следствие, в будущем лучше адаптироваться во взрослой жизни.

Список литературы

1. Александрова Е.Е., Жуйкова Е.И. Изостудия в школе/пособие для учителей (из опыта работы). – М.: Просвещение, 1965.

2. Гончаров И.Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности. – М.: Педагогика, 2012. – 128 с.
3. Игнатьев Е.И., Лукин И.С., Громов М.Д. Психология: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1965.
4. Косминская В.Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей. – М.: Просвещение, 1987.
5. Лентовский А.М. Технология живописных материалов. – Л.: Искусство. 1949.
6. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Кн. Для учителя. – М.: Эгвес, 2010. – 208 с.
7. Пьянкова Н.И. Изобразительное искусство в современной школе. – М.: Просвещение, 2006. – 176 с.
8. Чуковский К. Илья Репин. – 2-е изд., доп. – М.: Искусство, 1983. – 144 с.

Хаустова Валентина Николаевна,
учитель начальных классов.
МАОУ «Средняя политехническая школа №33»,
г. Старый Оскол, Россия.
Гладкова Наталья Анатольевна,
Учитель начальных классов.
МАОУ «Средняя политехническая школа №33»,
г. Старый Оскол, Россия

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ И ФАНТАЗИИ ВО ВРЕМЯ ЗАНЯТИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ

Художественная деятельность строится на активном воображении и творческом мышлении и развивает личность. Творчество – сложный психологический процесс, связанный с характером, интересами, способностями личности. Творческий подход к решению любой задачи возникнет только тогда,

когда учитель покажет, что существует множество способов и вариантов решений, нетрадиционных подходов. Ремесленные навыки способами работы разными художественными материалами – это еще полдела, важно – вложить в свою работу чувства, личностное отношение к задуманному произведению.

Для творчества, конечно, недостаточно только развитого воображения. У любого художественного творчества два признака – реальность и фантазия, и действуют они только сообща, чтобы поднять искусство ввысь. Именно поэтому необходимо единство развития этих двух способностей.

Проведение уроков изобразительного искусства вне школы являются прекрасным средством для развития творческого воображения. В I классе урок по теме «Как природа себя украшает» желательно проводим на природе. В ходе подготовки к уроку настраиваем детей на восприятие красоты природы. Предлагаем им обратить внимание на красоту цветов, сияние капелек росы, на зеленый мох, похожий на мягкий ковер, на красоту кроны деревьев, крыльев бабочек и стрекоз. На этих занятиях развивается не только внимание, но и ассоциативное мышление, речь. Используем метод сравнений, задаем вопросы, например: «С чем можно сравнить капельки росы?» (С маленькими солнышками, с бриллиантами, с жемчужинами, со слезинками.) «На что похож мох, с чем можно его сравнить?» (Он как махровое полотенце, как зеленый пушистый ковер.). Развиваются и умения всматриваться, наблюдать и анализировать. Обращаем внимание детей на кору деревьев. У молодых деревьев она гладкая, нежная, у старых – корявая. Жизнь дерева отразилась в этих сложных сплетениях линий. Предлагаем дотронуться до ствола, погладить кору рукой и внимательно в нее вглядеться. Что там нарисовала природа? На что это похоже? Может, это пейзаж, а может, портрет человека? Кто-то увидел сказочное существо, а кто-то сказочный персонаж.

На следующей прогулке наблюдаем смену настроений в природе, слушаем песню ветра, шелест листьев, шум дождя, прислушиваемся, о чем поет ветер, шепчут листья. Дети стараются сначала передать словами причину возникающих явлений в природе. (Листья переговариваются о том, как хорошо

им после дождя, какие они чистые, блестящие, как хорошо им на летнем солнышке.) Говорим и о настроении в природе. А можно ли выразить настроение в природе музыкой? На уроке слушаем музыкальные фрагменты, в которых выражено настроение природы. А как о дожде или о солнечном дне говорит поэт? Читаем стихотворение с ярко выраженным настроением. А можно ли выразить настроение цветом? Какие цвета веселые, какие нежные, а какие грустные, печальные? Дети с помощью цвета стараются выразить настроение в пейзаже на бумаге.

На другом занятии любуемся красивым цветом неба, наблюдаем за причудливой формой облаков. В яркую тихую жаркую погоду выходим на пригорок и ложимся на траву и всматриваемся в небесную даль. Спрашиваем, на что или на кого похожи облака? Эта туча – птица, та – огромный медвежонок. Вот крокодил сейчас проглотит слоненка. После этого дети уже не отрывают глаз от туч и фантазируют, фантазируют … А потом на листе бумаги возникают тучи – кучерявые овечки, тучи – златогривые кони. Использование на таких уроках литературного ряда помогают процессу воображения. Для дальнейшего развития творческого воображения можно подобрать или самим сочинить загадки. На уроке по теме «Какого цвета небо?» можно предложить отгадать следующую загадку:

Это что за потолок?
То он низок, то высок,
То он сер, то беловат,
То чуть-чуть голубоват.
А порой такой красивый,
Голубой и синий-синий.

Дети получили представление, что небо бывает разного цвета. Подключается художественное описание – читаем стихотворение поэта В. Шефнера «Миг»:

Не привыкайте к чудесам,
Дивитесь им, дивитесь!

Не привыкайте к небесам,
Глазами к ним тянитесь.
Приглядывайтесь к облакам,
Прислушивайтесь к птицам,
Прикладывайтесь к родникам.
Ничто не повторится.
За мигом миг, за шагом шаг
Впадайте в изумленье,
Все будет так или не так
Через одно мгновенье.

У японцев есть хорошая традиция: весной любоваться нежными цветками сакуры, осенью – неповторимой окраски веточкой клена или полной луной, зимой – сосновой иглой и обычным снегом. Метод любования мы довольно часто применяем в своей педагогической практике, ведь в наш стремительный век все движется с огромной скоростью и вместе со всеми бегут и люди, не успевая оглянуться, не говоря уже об остановке. А мы вместе с детьми любуемся цветущим лугом, цветком ромашки. Весной, когда еще не сошел снег, едем на конечную на трамвае, выходим и идем в лес, где вся снежная земля сверкает голубизной от цветущих пролесок. Разве можно оторвать взгляд от подобного буйства красок? Восторгу детей нет предела!.. А как прекрасна аллея в микрорайоне Жукова от благоухания порослей сирени. Работники городского «Зеленстроя» посадили кусты сирени разных видов: белую, фиолетовую, синюю, голубую, фиолетово-бордовую. Осень очаровывает неповторимыми расцветками листьев. Дети с трудом подбирают слов, подбирают краски, смешивая их, и понимают, что у природы их гораздо больше, природа – матушка богаче нас, людей. Зимой под ногами белый пушистый снег, плавное падение невесомых восхитительных снежинок завораживает. Про фантазию, про то, на что могут быть похожи снежинки, М. Пришвин в рассказе «Снежные фигуры» писал:«Снежинки, падая, не знали, что делают, и от этого на ветвях выходили фигуры. Чище всякого мрамора

были тела фигурок, и не было на свете свободней линий, заключающих сложенный из снежных пушинок материал. Не было никакого плана в этом лесном строительстве, никакой задуманной пользы: оно было не для чего…». На этом занятии – «Природа и фантазия» дети придумывают и рисуют кружевные снежинки.

Эстетическую восприимчивость детей можно развивать везде – на прогулках по городу и в загородных поездах семьей, дома у радиоприемника, магнитофона, компьютера и телевизора, на концерте и в музее. Во всех случаях внимание родителей к красивому является главным условием воспитания ребенка. Взрослому часто не хочется вслух высказывать свое восхищение красотой. А ребенок хочет знать, почему папа долго смотрит на эту картину, что взволновало маму в этой музыке, почему родители выбрали именно эту поляну для отдыха в выходной день. Взрослые не должны забывать в таких случаях, что рядом с ними дети, и они ждут их пояснений.

Дети любят песни и веселую развлекательную музыку. Но этого мало. Серьезные музыкальные произведения М.И. Глинки, П.И. Чайковского, С.С. Прокофьева между делом, без внимания и сосредоточенности слушать нельзя. Усадите ребенка рядом с собой, сделайте так, чтобы в квартире стало тихо, слушайте музыку. А потом поговорите с сыном или дочерью о том, что они поняли, что им понравилось, какие музыкальные произведения они слушали раньше. Не стоит перегружать ребенка обязательными и частыми беседами об искусстве. Родители обычно воспитывают через тот вид искусства, который они знают и любят. Не каждый ребенок станет художником, музыкантом, поэтом, но в любом деле человеку помогает творческая активность, воображение, наблюдательность, способность понимать людей, отзываться на их радости и печали. Если ваш ребенок любит рисовать или лепить, помогите ему. Дайте бумагу, кисти, карандаши, пластилин. Отведите место для работы. Похвалите за его рисунки. Не ругайтесь, если пролита на пол вода, на руках и одежде грязные пятна, со временем ребенок приучиться быть аккуратным. Почаще напоминайте себе о том, что все эти неудобства и все

ваши заботы о художественных занятиях детей обязательно окупятся, помогут вам воспитать яркие способности и высокие качества вашего сына или вашей дочери.

Список литературы

1. Внешняя среда и психическое развитие ребенка [Текст] / Под ред. Т.В. Тонковой, Ямпольской и др. – М.: Просвещение, 2004. – 311с
2. Гурин, В.Е. Основы умственного воспитания младших школьников в процессе обучения музыки: восприятие, мышление, развитие [Текст] / В.Е. Гурин, О.Ю. Солопанова. – Краснодар, 2001. – 23с.
3. Воловникова, Г.М. Педагогический словарь: в 2-х томах / Г.М. Воловникова, Л.И. Генсиоровская. – М.: Издательство академии педагогических наук, 2000. – Т.1. – 398с.

Хаустова Валентина Николаевна,
учитель начальных классов.
МАОУ «Средняя политехническая школа №33»,
г. Старый Оскол, Россия.
Савоненко Марина Николаевна,
Учитель начальных классов.
МАОУ «Средняя политехническая школа №33»,
г. Старый Оскол, Россия

ПРЕПОДАВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ШКОЛЕ

Каждый творчески работающий учитель, руководствуясь научными фактами, идеями, способен создать собственную систему деятельности, сделать преподавание своего предмета интересным, богатым, глубоким, привлекательным, а способы деятельности учащихся – разнообразными и практически убедительными. Для учителя важно, как будет организован педагогический процесс, через какое содержание и формы он будет влиять на формирование творческой личности. Любая образовательная концепция реализуется через школьные программы. В настоящее время в школьной

системе преподавания изобразительного искусства существует несколько видов программ.

Остановимся на программе «Изобразительное искусство и художественный труд», созданной под руководством народного художника России, академика Российской академии образования Б.М. Неменского, которая коренным образом меняет сущность преподавания изобразительного искусства в школе. В этой программе утверждается, что предмет «Изобразительное искусство» особый и его нельзя преподавать так же, как и другие предметы. В искусстве недостаточно только передавать знания, важно другое – передать детям опыт творческой деятельности и опыт эмоционально ценностного отношения к миру. Этот опыт учителю надо провести через себя, чтобы ребенок мог воспринимать опыт других и эмоционально откликаться на то, что происходит в мире, он должен обладать хорошо развитым эмоциональным восприятием искусства.

Слияние разных видов искусства: изображения, музыки, художественного слова – имеют большое значение в развитии эмоциональной отзывчивости на прекрасное и безобразное. Помимо этого, искусство отличается от науки тем, что не дает готовых результатов, а требует прочувствованных, самостоятельных творческих решений в практическом освоении различных видов искусства, восприятии произведений искусства, умении творчески воплощать свои замыслы в художественных образах.

Творчество детей надо поощрять, при неудачах помогать или давать возможность сделать другую работу. Некоторые неудачные работы можно вообще не оценивать. Плохая оценка по искусству приведет только к отказу от работы. Школа не готовит художников. Оценивается включение в творческий процесс, а не его продукт, и все-таки качество детских работ может быть показателем работы учителя. Что касается задания на дом, то оно сводится к поиску информации и домашним наблюдениям. Кроме того, дома дети могут сделать творческую работу по своему желанию.

Широк и выбор нетрадиционных уроков. Это могут быть: проблемный урок; урок-диалог; урок-образ; урок-вернисаж, художественно-педагогические игры; ролевые игры: «Художник и зрители», «Экскурсоводы и зрители», «История прошлого», урок «Пять чувств», русские посиделки; урок-экскурсия; урок-миф, сказка, легенда; урок-песня, музыка, урок-заочное путешествие, урок-исследование.

На уроках мы используем различные техники:

1. Тампонирование. Делается тампон из марли или кусочка поролона. Штемпельная подушечка послужит палитрой. Наберите краски и легкими прикосновениями к бумаге нарисуйте что-нибудь пушистое, легкое, воздушное, прозрачное. Можно сочетать эту технику с техникой трафарет.

2. «Печатка». Эта техника позволяет изображать один и тот же предмет, составляя из его отпечатков разные композиции. «Печатки» несложно изготовить самим: надо взять ластик, нарисовать на торце задуманный рисунок и отрезать все ненужное. «Печатка» готова. Теперь прижмите ее к краске, а потом к листу бумаги. Для составления любого рисунка можно использовать «печатки» в виде животных, растений или с геометрическими формами (круг, треугольник, квадрат), дорисовывая к отпечаткам нужные детали.

3. Набрызг – непростая техника, суть которой состоит в разбрызгивании капель с помощью специального приспособления, которое заменят зубная щетка, жесткая кисточка или стека (деревянная или пластмассовая палочка с расширенными концами). Зубной щеткой в левой руке наберите немного краски, а стекой (или пальчиком, если это пальчиковые краски) проведите по поверхности щетки быстрыми движениями, по направлению к себе. С каждым разом капли будут становиться мельче, ложиться ровнее.

4. Техника «граттаж» – процарапывание. Сначала наносится акварелью фон на весь лист и подсушивается. Затем весь фон полностью затирается воском, парафином или просто свечой. Необходимо перемешать черную гуашь с шампунем (3:1) и покрыть этой смесью парафиновый лист. «Холст» готов. Заостренной палочкой можно царапать разные изображения.

Изобразительные и прикладные искусства имеют огромные возможности для полноценного эстетического развития каждого, для развития творческой активности, фантазии, интуиции, гармонизации, для ощущения ребенком радости ручного труда как творчества. Ни один другой предмет в начальной школе не открывает таких возможностей, как занятие изобразительным искусством. Ребенок здесь имеет дело с самыми различными материалами и процессами. Перед ним не только привычные краски, карандаш и глина, но и дерево, картон, линолеум, проволока. Дети режут, клеят, гнут, придают форму, решают проблему пространства, пропорции. Создавая конкретные предметы, дети выражают свое отношение к миру, они создают продукт своего творчества, который доставляет радость и ему, и взрослым:

1. Рисование по мятой бумаге: в местах сгиба бумагикраска при закрашивании делается более интенсивной, темной – это называют эффектом мозаики. Дети сами могут подготовить «холст», аккуратно смяв лист бумаги, а после окончания работы рисунок можно поместить в паспарту или в рамку.

2. Рисование по сырой бумаге. Бумагу надо намочить и положить ее на влажную салфетку, чтобы бумага не высохла. Акварельным мелком можно рисовать что угодно.

3. Рисование восковыми мелками или свечой. Такой способ на Руси использовался в народе при расписывании пасхальных яиц перед Пасхой. Восковым мелком или свечой прорисовывают картинку, а затем кистью или большим тампоном с краской проводят по листу – на цветном фоне проявляется рисунок.

4. Рисование нитками. Нитки длиной 25 – 30 смокрашивают в разные цвета, выкладывают или проводят ими, как хочется, на одной стороне сложенного пополам листа. Надо только концы ниток держать снаружи. Половинки листа складывают и прижимают друг к другу, разглаживают. Затем, не снимая ладони с бумаги, правой рукой необходимо очень осторожно выдергивать нитки по одной.

Эмоциональному художественному воздействию на личность учащихся помогает синтез искусств на уроках. Для вхождения ребенка в состояние сопереживания, уподобления необходимо на каждом уроке создать соответствующую ситуацию. Нужна особая атмосфера кабинета, нужны игровые, сказочные моменты урока, последовательность показа произведений искусства, артистизм учителя – педагогическая драматургия. Педагог становится режиссером, а класс – его труппой. На этом принципе строятся дидактические игры на уроках по темам: «Художник цирке», «Художник в театре», «Театр кукол». «Три мастера – мастер Украшения, мастер Изображения, мастер Постройки», которые появляются в 1 классе и «идут» с детьми до конца начальной школы в игровой форме. Принцип диалога культур «От родного порога – в мир общечеловеческой культуры» означает, что ребенок знакомится с культурой не только своей местности, края, страны, но и с культурой других народов. А поскольку мы живем в Белгородской области, в Старооскольском крае, то на уроках знакомим детей с удивительным творением старооскольских мастеров, например,с глиняной игрушкой, с историей ее возникновения,с символикой и росписью, с творчеством мастеров; с народными игрушками, сшитыми из ткани.

Отчетные уроки, выставки, которые проводятся перед одноклассниками, родителями,оформление работами школьников интерьера школы и школьных праздников позволяют накапливать, активизировать жизненный опыт, осуществляя связь искусства с жизнью. К сожалению, постоянное обращение только к разуму и недогрузка эмоционально-образной сферы притупляют остроту чувственного восприятия, деформируют природный опыт ребенка, что приводит к угасанию творческих способностей.

Список литературы

1. Вершинина Н.А. Методика обучения школьников изобразительной деятельности как научная дисциплина: Социологическая модель развития. Монография / Н.А. Вершинина. – СПб.: ООО Изд-во «ЛЕМА», 2008. – 141с.

2. Виниченко В. Методические рекомендации по оценке результатов детского изобразительного творчества / В. Винченко // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 5. – С.41-43.
3. Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 345 с.

Череватенко Екатерина Александровна,
магистрант.
Академия строительства и архитектуры
ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»,
г. Ростов-на-Дону, Россия

ТЕХНИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЖИЛЫХ ЗДАНИЙ И ИХ РЕКОНСТРУКЦИЯ

Несмотря на то, что к реконструкции старого жилого фонда приступают сейчас только лишь в больших городах, необходимость в ней претерпевает вся страна. В постсоветские годы в градостроительской политической деятельности акцент делался на осваивание независимых земель. Многознаменательные средоточия населенных пунктов окружались поясами новой, в большей степени маловыразительной стройки. Между этим прежние регионы старели, стремительно увеличивалась часть аварийного и ветхого жилища. В настоящий период работа с существующими зданиями, их возобновление, адаптивное исследование, прогнозирование действий современного использования дают прекрасную вероятность творческого осуществления, высококлассного подъема и способствуют состязательной и соревновательной мотивировки в работе строительных бюро и фирм.

Реконструкция здания начинается с разработки проекта, для этого выясняются эксплуатационные качества существующего объекта, подлежащего реконструкции. Проект, по которому осуществляется реконструкция, несет в

себе определенные задачи и способы их осуществления, он обязательно должен быть утвержден.

При разработке проекта реконструкции существует несколько этапов:

1.Организация начальных сведений с целью исполнения изыскательных работ

2. Создание плана реконструкции

3. Установление и осуществление

1-ый период содержит деятельность в области ознакомления с предметом перестройки, получение и исследование промышленной документации, обследование систем сооружения, установление подлинных нагрузок и влияний, обнаружение фактических качеств использованного материала конструкций, осуществление испытательного расчета с дальнейшей оценкой технологического состояния систем. Завершается 1-ый период исследованием полезных заключений согласно реконструкции, возобновлению, увеличению и усилению несущей способности составляющих строения.

Во 2-ом периоде исполняется анализ предложенных либо созданных других полезных заключений с дальнейшим согласованием инженерных постановлений с заказчиком. Производятся требуемые подсчеты и необходимые чертежи, формируются финансовые характеристики проекта.

В 3-ий период установления и осуществлении плана выполняется регулирование общепринятых технологий перестройки, а кроме того научно-технических возможностей согласно осуществлению созданного проекта.

Обследование технологического состояния сооружение систем выполняется на базе технической задачи, составленной заказчиком, с предписанием ключевых условий к системам отношений с планируемой реконструкцией согласно применению новейших научно-технических нагрузок либо необходимых габаритов помещений, увеличению теплозащитных и звукоизоляционных условий и т.д.

Перед обследованием сооружения ведется экспертиза его промышленной документации с целью определения времени эксплуатации сооружения, его многофункционального направления, проводимых прежде перепланировок и

важных починок, полезных модификаций. Все без исключения данные сведения возможно определить при изучении технического документа на помещение.

Оценка сооружений делится на предварительную и детальную. Предварительное обследование включает в себя визуальное обследование систем при котором создается план досконального обследования с предписанием выполнения первостепенных мероприятий согласно устранению недостатков. Устанавливается облик и уровень разрушения либо дефекта сооружения и его единичных полезных составляющих, а кроме того совершается оценка прочностных качеств материалов, используемых в данных конструкциях.

Детальное изучение содержит инструментальный анализ на объекте и изучение взятых из систем проб с разбором полученных итогов. Приборное исследование содержит в себе установление прочностных данных использованного материала системы, его влажностного капиталом, уровня коррозийного уничтожения арматуры, капиталом предохранительного покрова. Приведенные свойства имеют все шансы являться установлены не разрушаемыми способами с поддержкой особой техники.

Если стены деформированы, имеется вода в подвальном помещении, выясняются причины появления на основании инженерно-геологических исследований грунтов и обстоятельств, по которым произошло изменение характера грунтов. В определенных визуальных зонах происходит проверка почвы напрямую под основанием дома, затем изучается в лабораторной обстановке с целью раскрытия его физико-механических качеств. По итогу проведенного исследования почвы по мере необходимости планируются способы их усиления.

При повышении нагрузки на фундамент либо наличие трещин в стенках сооружения реализовывают натурный осмотр фундаментов с целью определения его вида, формы, объема, глубины заложения и фактической несущей способности. Натурное обследовании позволяет обнаружить

состояние материала основания дома, характеризует недостатки, определяет существование и особенность гидроизоляции. Простукиванием материала основания дома зубилом либо молотком заранее позволяет дать оценку его надежности. Согласно итогам освидетельствования, предпочитают определенный метод усиления основания дома и технологию его выполнения.

Реконструкция жилых зданий является важной и неотъемлемой частью человеческого существования. Устаревшие здания непременно приводят к обострению эмоциональных проблем. Кроме того, устаревшее здание делает среду не эстетичной. Реконструкция позволяет изменить жизнь к лучшему, не забывая о исторических ценностях и внося правки для комфорта и удобства проживания, сочетая в себе архитектуру и зеленые насаждения и преобразовывая эстетическую направленность.

Список литературы

1. Юдина А.Ф. Реконструкция и техническая реставрация зданий и сооружений: учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования / А.Ф. Юдина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012.

2. Девятаева Г.В. Технология реконструкции и модернизации зданий: Учебное пособие. – М: ИНФА-М, 2008. – (Среднее профессиональное образование).

3. Фёдоров В.В. Реконструкция зданий, сооружений и городской застройки: Учебное пособие / В.В. Фёдоров, Н.Н. Фёдорова, Ю.В. Сухарев. – М: ИНФА – М, 2008, (Высшее образование).

Секция 4. Инновационные технологии и практики в школьном музыкальном образовании: диссеминация педагогического опыта

Алексеева Лариса Леонидовна,
Доктор педагогическихнаук, доцент,
заместитель директора по научнойработе.
Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования, г. Москва, Россия

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Инструментальное музицирование занимает особое место в общем музыкальном образовании современных школьников. Практически каждый учитель музыки знает, стоит только детям увидеть элементарные или электронные музыкальные инструменты, и можно быть уверенным в том, что интересный и увлекательный урок состоится. Важность инструментального музицирования в общеобразовательной школе трудно оспорить, поскольку этот вид учебной и творческой деятельности способствует приобщению обучающихся к отечественной и мировой музыкальной культуре, воспитанию уважения к народному музыкальному творчеству, овладению музыкально-практическими умениями и навыками. Скажем и о роли инструментального музицирования в развитии у обучающихся художественного и эстетического вкуса, интереса к музыкальному искусству и урокам музыки, а также в расширении опыта эмоционально-образного восприятия различных жанров музыкального искусства, постижении культурного многообразия мира, формировании культуры содержательного досуга.

Интересным историческим примером в смысле идей и их применения в современной практике могут быть Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы, изданные еще в 1921 году [9]. При рассмотрении

Программы занятий по Музыке (пению) для первой ступени очевидно пристальное внимание к хоровому пению, музыкальной грамоте, слушанию музыки и музыкальному творчеству. Но упоминаются и школьные оркестры, детские оперы, концерты, а также «при наличности в школе инструмента» сочинение детьми «согласных с их силами инструментальных сопровождений» для детских «напевов на слова». Для обучающихся второй ступени также предлагается «сочинение простых напевов, инструментальных сопровождений к ним и самостоятельных инструментальных отрывков» [9, 325 – 327].

В Пояснениях к программе подчеркивается недопустимость «обучения исполнительской технике» в оркестрах и ансамблях, при этом поощряется игра по слуху и собственные сочинения, и вовсе не считается обязательным обучение игре на инструменте. То есть, импровизационность как способ и возможность для свободных творческих высказываний с помощью какого-либо доступного и привлекательного для школьника музыкального инструмента, приоритетна. Уже в то время затрагивается вопрос об организации в школах инструментальных ансамблей и оркестров, симфонических или народных, «если есть достаточное количество инструментов». Насколько глубоко эти идеи воплотились в практике общего музыкального образования всей страны в то время сказать трудно. Но с уверенностью можно говорить о том, что многие идеи 20-х годов прошлого века, высказанные педагогами-новаторами, деятелями музыкального образования, находят свое отражение и в Концепции воспитания искусством Дмитрия Борисовича Кабалевского, и в более поздних проектах, документах и материалах федеральных государственных образовательных стандартов 2009 – 2013 гг. [1, 3, 7 и др.].

В общеизвестной программе по музыке Д.Б. Кабалевского упоминается об использовании на уроках музыки каких-либо детских музыкальных инструментов – бубнов, барабанов, треугольников, ксилофонов, металлофонов, кастаньетов и др., – для исполнения в ансамбле с учителем «в четыре руки», в том числе в сочетании с пением, движением и т.п. [10]. При этом отмечается, что игра на таких инструментах

способствует обогащению музыкально-исполнительского опыта детей, их музыкальному развитию. И, кроме того, применение детских музыкальных инструментов, по словам автора Программы, «вносит в занятия игровой элемент» [10, 28].

Обозревая проект Примерных программ по учебным предметам 2010 года, обратим внимание на то, что Основные виды учебной деятельности школьников, заявленные в этом проекте наряду с Драматизацией музыкальных произведений, Музыкально-пластическим движением, Слушанием музыки, Пением, предполагают Инструментальное музицирование и Музыкально-творческую практику с применением информационно-коммуникационных технологий [8, 60 – 61]. В сравнении с упомянутыми выше Программами 1921 года здесь речь идет не только о расширении опыта коллективного и индивидуального музицирования на различных элементарных музыкальных инструментах, но и о знакомстве с электронной музыкой, овладении элементарными приемами создания и аранжировки музыки для электронных инструментов, записи и воспроизведении музыкальных произведений, воплощении творческих замыслов на электронных музыкальных инструментах с помощью готовых шаблонов.

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования, одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию в 2015 году после официального утверждения федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования, говорится о том, что Предметные результаты освоения программы должны отражать, в том числе, и «умение воплощать музыкальные образы при … создании ритмического аккомпанемента и игре на музыкальных инструментах» [6, 68]. И в настоящее время для широкой образовательной практики разработаны различные программно-методические материалы, учебные и методические пособия и т.п., позволяющие учителям музыки, педагогам дополнительного музыкального образования реализовывать идеи 20-х годов XX века и успешно

решать вопросы приобщения молодого поколения к музыкальному искусству через обучение игре на элементарных детских и электронных музыкальных инструментах [4, 5 и др.].

Вместе с тем, материалы опроса учителей музыки во время проведения 12 августа 2016 года Всероссийского съезда представителей ассоциаций учителей музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры из различных регионов нашей страны, свидетельствуют о наличии проблемы, обусловленной «отсутствием в кабинете музыки и соответственно в арсенале учителя современных музыкальных инструментов (цифровое пианино, синтезатор, инструменты детского шумового оркестра по типу К. Орфа, компьютерные программы)» [2]. В связи с этим можно привести один, но весьма показательный пример.

В 1999 году автору данной статьи довелось побывать в ряде школ одной из зарубежных стран, в том числе и в старшей школе. Это был официальный визит российской делегации, в составе которой были лауреаты и дипломанты всероссийских конкурсов «Учитель года» разных лет (1992 – 1998 гг.). В старшей школе учитель музыки, кстати говоря, мужчина, в ярком, колоритном национальном костюме, с удовольствием показывал кабинет, где занимаются школьники примерно 15 – 17 лет. Оборудован этот кабинет был в соответствии с новейшими достижениями, по «последнему слову техники», начиная от разнообразных музыкальных инструментов, включая синтезаторы, и заканчивая микрофонами, усилителями, установками и пр. для вокально-инструментального ансамбля. Во время двухчасового перерыва между занятиями во дворе школы, где гуляли и отдыхали дети, увлеченно играл многочисленный школьный духовой оркестр под управлением уже другого учителя. Запомнился и вместительный концертный зал этой школы, с оборудованной сценой для выступления вокально-инструментального ансамбля и концертным роялем, на котором школьники исполняли произведения различного уровня сложности.

Демонстрируемая общеобразовательная школа, финансируемая, по словам сопровождающих лиц, частично государством, частично предпринимателями, была, конечно, показательной, и такие, как говорят «образцово-показательные» школы есть повсюду, в том числе и в нашей стране. И, тем не менее, почему-то именно теперь, в третьем тысячелетии, есть непреодолимое желание видеть каждый кабинет музыки в каждой общеобразовательной школе нашей страны именно таким, образцово-показательным и оснащенным по «последнему слову техники» – во имя разностороннего развития растущего молодого поколения россиян.

Список литературы

1. Алексеева Л.Л. Музыка. Планируемые результаты. Система заданий. 5 – 7 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений [Текст] / Л.Л. Алексеева Л.Л., Е.Д. Критская; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М. Просвещение, 2013. – 96 с. – (Работаем по новым стандартам).
2. Алексеева Л.Л., Олесина, Е.П. Современные проблемы преподавания учебных предметов искусства [Электронный ресурс]/ Л.Л. Алексеева, Е.П. Олесина // Педагогика искусства. – 2016. – №4. – С. 17. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/alekseeva_olesina_8-22.pdf.
3. Искусство. Планируемые результаты. Система заданий. 8 – 9 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений [Текст] / [Л.Л. Алексеева, И.Э. Кашекова, Е.Д. Критская, Е.П. Олесина]; под ред. Г.С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. Просвещение, 2013. – 77 с. – (Работаем по новым стандартам).
4. Красильников И.М. Интерактивное музицирование. Ансамбль электронных и элементарных инструментов. Учебно-методическое пособие для работы с младшими школьниками. В 2-х частях [Текст] / И.М. Красильников. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017. – Ч.1. – 79 с.; Ч.2. – 86 с.

5. Красильников И. М. Студия компьютерной музыки: методика обучения. – Учебно-методическое пособие для музыкально-педагогических факультетов педагогических ВУЗов. – 2-е изд., испр. и доп. [Текст] / И.М. Красильников. – М.: Изд-во «Экон-информ», 2017. – 265 с.
6. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15). – URL: http://www.edumonch.ru/obsh_obr/fgos/doc/poo.pdf. – дата обращения 16.02.2018.
7. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа [Текст] / В 2 ч. Ч.2. – 3-е изд., перераб. – М. Просвещение, 2010. – 231 с. (Стандарты второго поколения).
8. Примерные программы по учебным предметам. Изобразительное искусство. 5 – 7 классы. Музыка. 5 – 7 классы. Искусство. 8 – 9 классы: проект. – М.: Просвещение. 2010. – 176 с. – (Стандарты второго поколения).
9. Программы для первой и второй ступени семилетней Единой трудовой школы. – М.: Госиздат, 1921. – 358 с.
10. Программы общеобразовательных учреждений: Музыка: Начальные классы. – М.: Просвещение, 2002.

Антонова Юлия Валерьевна,
магистрант.
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОРА

Слово «одаренность» происходит от слова «дар», что означает некое преимущество у ребенка музыкально одаренного перед ровесниками: обладая

музыкальным «даром», ему легче постигать музыкальную грамоту, легче воспринимать и выражать творческие проявления. Конечно, музыкальные способности не являются «обязательными» для успешного развития и жизни полноценной личности, они скорее необходимы для занятий именно музыкой и видами творчества, с ней связанными.

Музыкальную одаренность необходимо рассматривать в контексте с музыкальным слухом (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин). Музыкальный слух может быть врожденным, но его возможно и развивать. Специалисты различают абсолютный и относительный, мелодический и гармонический слух. Человек, родившийся с абсолютным слухом, способен узнать и воспроизвести звук заданной высоты, не опираясь на звук, который он только что прослушал. Проявления относительного слуха позволяют человеку воспроизвести только услышанный или звучащий звук заданной высоты.

Б.М. Теплов отмечал, что «музыкальный слух состоит, как минимум, из двух способностей, а именно ладового чувства, называемого перцептивным или эмоциональным компонентом музыкального слуха, и способности музыкального слухового представления, называемую репродуктивным или слуховым компонентом музыкального слуха» [3].

Ладовое чувство обнаруживается в восприятии мелодии, ее узнавании, отзывчивости к точности интонации. Вместе с чувством ритма ладовое чувство составляет фундамент эмоциональной отзывчивости на музыку. У детей ладовое чувство, как правило, проявляется в любви и интересе к музыке и ее прослушиванию. Наряду с ладовым чувством, к основным музыкальным способностям относится музыкально-ритмическое чувство, выражающееся в умении ощущать эмоциональную выразительность музыки, способность переживать ее, чувствовать и точно воспроизводить музыкальный ритм.

В сложных процессах накопления, сохранения и использования личного музыкального опыта большое значение имеет такая способность человека, как музыкальная память. Данная способность также бывает врожденной, но и поддается развитию. Еще одна немаловажная способность, которая является не

столько музыкальной, сколько общей творческой – музыкальное воображение. Наличие его позволяет человеку создавать образный контекст звучащего произведения,формировать целостные образы и оперировать ими.

Разумеется, в данной статье приведен не полный перечень способностей, которые позволяют человеку успешно заниматься музыкальной деятельностью и достигать в ней определенных успехов, но они, по мнению большинства исследователей, составляют «основное ядро музыкальности» [4, 5].

Как уже говорилось выше, наличие врожденных музыкальных способностей – это всего лишь удачная предпосылка для развития и совершенствования музыкально одаренного человека. Способности необходимо развивать, причем с самого раннего возраста. И одним их самых эффективных средств музыкального воспитания в русской традиции считается фольклор.

Фольклор, что в переводе с английскогоозначает «народная мудрость» – это надежное хранилище и средоточие памяти жизни, быта, принципов, идеалов, нравственных ценностей многих и многих поколений наших предков. Все в ней, неисчерпаемой копилке художественной памяти народной, взаимопроникает и взаимосвязано: пение и музыка, инструментальное творчество и движение.

Народная песня, помогающая развивать детскую музыкальную память и слух; народная хореография, передающая чувства, мысли, настроение; народная игра, формирующая у детей координацию и внимание, умение ориентироваться в пространстве и координировать свои действия, умение соблюдать правила игры. И петь, и играть детям интереснее с использованием народных музыкальных инструментов, тем более что и они всесторонне способствуют развитию музыкальных способностей.

Занятия прикладным творчеством как видом художественно-творческой деятельности не только формируют эстетический вкус и развивают творческие способности, но и дают навыки трудовые, технологические и технические знания, ведут подготовку и практическую, и психологическую. Календарные

обрядовые праздники, в которых сплетаются воедино многие элементы фольклора, являются мощнейшим средством обучения и воспитания и развития творческих способностей с самого раннего детства.

Обращаясь к фольклорным произведениям, педагоги постепенно приучают детей к широчайшему миру музыкального искусства. Формирование новых знаний, умений и навыков;обогащение и разнообразие духовного мира способствуетуспешному развитию юных граждан в будущем, помогает им «стать нравственными, творческими людьми, которые несут и хранят историю и духовность поколений» [1].

Долгие века искусство фольклора рождалось и существовало и продолжает существовать сейчас непосредственно среди его творцов и исполнителей, и в этом его уникальность и неповторимость. К жанрам музыкального фольклора относят частушки, потешки, прибаутки, заклички, считалки, приговорки, скороговорки, песенки-небылицы, колыбельные, дразнилки, поддевки, колядки и т.д.

Стоит заметить, что с точки зрения эстетического воспитания подрастающего поколения разнообразные жанры фольклора – это уникальный дидактический материал. Действительно, для детского восприятия идеальны сказки и песни. Дети их не просто слушают, а с огромным удовольствием и старанием включаются в сказочное действие. И превращаются, сами того не замечая, в гениальных сказочников и фантазеров, кукловодов и танцоров, певцов и музыкантов, режиссеров и актеров. И, совершенно незаметно для маленьких исполнителей, идет процесс развития творческих способностей, а назидательно-ученое словосочетание «воспитательный процесс» как бы сам собою трансформируется в увлекательную и занимательную игру.

И эта замечательная игра несет в себе немалую практическую функциональную нагрузку:

- расширяет познания детей и их умения музыкальные, поэтические, речевые;

- помогают развиваться физически, укрепить мышцы, совершенствуют моторику, пластику, чувство ритма;

- учат импровизировать и творить, двигаться на сцене, петь и танцевать;

- помогают процессам самопознания и самовыражения.

- включают в организационную деятельность, в процесс создания игры, вовлекают в единый творческий коллектив.

Без сомнения, вовлечение ребенка в коллективную творческую деятельность, в игру имеет в современном мире немаловажное значение. Представляя собой художественной традицией целого народа, фольклор совмещает в себе два диалектических взаимосвязанных начала – индивидуальное и коллективное. И здесь возможности использования фольклорных материалов трудно переоценить. Именно в фольклоре, являясь эстетической категорией, коллективность воплощается в безоговорочное взаимодействие индивида и коллектива – пение в хороводе, пение и танец, игра на музыкальных инструментах, исполнение обрядовых произведений и так далее.

Ярко выраженное игровое начало в фольклоре способствует, при правильной его реализации, всестороннему развитию личности: нравственному, эстетическому, интеллектуальному и физическому. Одна из почти утраченных современным человеком способностей – способность сопереживать, сочувствовать – может быть сформирована за счет эмоционального восприятия народного искусства, и начинаться это формирование должно с самого раннего возраста.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, как и с использованием каких методом возможно формирование творческой личности с юных лет. Народные игры, сказки, шутки, песни помогают расти и развиваться всесторонне одаренной личности. И, вырастая, такой человек способен и, несомненно, будет применять свои творческие способности в любой сфере деятельности, и практической,и художественной.

Список литературы

1. Андреева А.Н. Фольклор детям: Учебное пособие / А.Н. Андреева. – М.: Фаир-пресс, 2004.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М., 1989. – Т. 2. – С. 127.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика,1985.
4. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: Проблемы, суждения, мнения.– М.: Интерпракс,1994.
5. Преподавание музыки в начальной школе: учебное пособие для СПО / Л. В. Байбородова, О.М. Фалетрова, С.А. Томчук. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 172 с.

Безниско Оксана Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент.
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»,
г. Краснодар, Россия

УРОК МУЗЫКИ В КОНЦЕПЦИИ ПРАЗДНИКА

С каждым годом мы наблюдаем за изменениями во всех сферах нашей жизни. И, конечно, эти изменения касаются такой важной области, как образование, а в частности, музыкальное. Происходит реформирование музыкального быта, изменение музыкальных потребностей разных слоев населения. Все это возникает из-за новых условий жизни, из-за смены общественных приоритетов. Появляется потребность в педагогах-музыкантах, которые будут способны ответить на запросы общества, будут подготовлены для новой системы обучения. В решении этой задачи может помочь изучение музыкального образования. Ведь запас различных способов и методов в музыкальной педагогике очень велик.

В настоящее время, главная роль во всестороннем развитии ребенка принадлежит общеобразовательной школе. И главной задачей является нахождение такого типа урока, с помощью которого будет возможно полное преподнесение информации обучающимся и их полное развитие.

Обучение в начальных классах играет важную и, пожалуй, главную роль. В таком возрасте дети готовы слушать каждое слово педагога, они полны энергии, им все интересно. В это время и нужно учить ребенка творить, творчески мыслить, формировать вкусы, эстетические идеалы, а также развивать его эмоциональную сферу. Через музыкальное воспитание педагог формирует не только музыкальную культуру у обучающихся, но и всю духовную культуру в целом.

Подготавливаясь к каждому уроку, перед педагогом ставятся задачи правильного выбора информации и способа ее подачи обучающимся, а также выбора методов, типов, видов урока и форм его организации. Учитывая тот факт, что в начальных классах дети находятся в постоянном движении, и они никак не могут усидеть на месте, педагог вынужден строить урок так, чтобы они полностью погрузились в процесс занятия и не отвлекались. И в этот момент лучшим вариантом является тот, что можно использовать урок музыки в концепции праздника.

Концепция – (от лат. conceptio – понимание, система) – определённый способ понимания (трактовки) какого-либо предмета, явления или процесса; основная точка зрения на предмет; руководящая идея для их систематического освещения.

Урок музыки в концепции праздника – это новый инновационный способ проведения занятия с активным вовлечением всех обучающихся в учебный процесс, с использованием медиатехнологий, дополнительного наглядного материала (презентация, фото, картинки), различных сценок, постановочных танцев и т.д.

Для проведения такого типа урока возможно использование активных и интерактивных методов обучения.

Активные методы обучения – это такие методы обучения, при которых ученик и педагог взаимодействуют друг с другом в ходе занятия, а не находятся в пассивном состоянии. Обучение учащегося носит продуктивный, творческий, поисковый характер.

Интерактивные методы обучения – направлены на взаимодействие в ходе беседы, диалога с кем-либо. Это такие методы, которые направлены на более широкое взаимодействие учащихся не только с преподавателем, но и друг с другом, а также на доминировании активности обучающихся в ходе обучения.

Цель урока-праздника – активизация творческой и познавательной деятельности обучающихся начальных классов, посредством использования современных педагогических технологий.

Задачи такого урока следующие:

- способствовать проявлению индивидуальности каждого учащегося;
- содействовать развитию творческих способностей, познавательных интересов обучающихся, развитию инициативы и самостоятельности;
- преодоление коммуникативного и эмоционального барьера;
- развитие творческого воображения, эстетического, образного восприятия, ассоциативного мышления;
- воспитывать чувство коллективной ответственности и способствовать развитию коллективного творчества.

Вопрос об адаптации первоклассников к новым условиям обучения является актуальным. Многие специалисты пришли к выводу, что фактором, способствующим решению этого вопроса,является преемственность в работе дошкольного учреждения и общеобразовательного учреждения. При переходе из детского сада в школу у ребенка происходит перестройка как умственная, так и эмоциональная. Преемственность в работе детского сада и школы заключается в создании системы, которая будет способствовать непрерывному, благоприятному переходу между ними, выработка единого подхода к обучению и воспитанию. Ведущая деятельность ребенка-дошкольника – игровая. Ребенок при переходе на следующую ступень обучения под названием «школа» не

должен ощущать, что он попадает в абсолютно новую для него среду. Использование уроков-праздников в этот момент является хорошим способом для достижения этой цели. Так как эти уроки по своему содержанию, созданию сценария, оформлению помещения, подготавливаемого к определенному мероприятию, распределения ролей между детьми, изучению стихотворений, исполнению музыкальных произведений, участию в танцевальных постановках схожи с праздничными утренниками, которые проводят в детском саду. Главным является то, что каждый ребенок активный участник торжества и каждому отводится своя роль.

В музыкальной педагогике существуют системы обучения музыке различных педагогов-методистов. Каждый из них, изучая психологическое состояние детей, их личностное отношение к музыке, понимание ее и многое другое, смог создать такую работу, в которой учитывалось всё, что способствует быстрому и увлекательному освоению детьми всех тем в ходе урока музыки.

Так, одним из методистов-музыкантов, чей интерес проявлялся в создании такой педагогической системы, с помощью которой все педагогики могли бы с легкостью объяснить детям, что такое музыка, в чем ее смысл, суть и красота, был Карл Орф. Данная система рассчитана не на избранных детей, имеющих музыкальную подготовку, а на всех. Главным в методике являлось то, что она основывалась на музицировании в свободной форме, способствовала развитию воображения, фантазии обучающихся. А также, в концепцию включены такие элементы, как хореография, пластика, театр. Концепция Карла Орфа «Шульверк. Музыка для детей» широко используется в мировой педагогической практике. Вся система строится по принципу, который является ключевым – «учимся, делая и творя». Благодаря этой методике возможно достичь целостного музыкально-эстетического воспитания обучающегося. Все пьесы-модели, которые разработал К. Орф, основаны на народном материале и способствуют развитию детского музицирования. Цель – раскрыть творческое начало обучающегося, которое ему дано природой. А суть

методики заключается в умении раскрыть музыкальные способности, музыкальный талант, которым ученик обладает, с помощью импровизации в музыке и движении.

Также, этот вопрос затрагивал Дмитрий Борисович Кабалевский. В своей музыкально-педагогической концепции массового музыкального воспитания и основанной на ней программе по музыке для общеобразовательной школы, он главной целью ставил увлечение детей музыкой, стремление приблизить к ним это прекрасное искусство, с помощью которого возможно духовное обогащение человека. Нужна была методика, которая будет направлена не только на то, чему и как педагог должен научить обучающихся, но и как, при помощи чего он это может сделать. Кабалевский «стремился найти такую педагогическую концепцию, которая исходила бы из музыки и на музыку опиралась». Дмитрий Борисович искал принципы, методы и приемы, которые помогут достигнуть поставленной цели. В связи с этим, Кабалевский создает книгу под названием «Три кита». Она становится своеобразным учебным пособием, благодаря которому многие педагоги проводят школьные уроки музыки с использованием материала, способного увлечь обучающихся, развить их музыкальное мышление и расширить кругозор.

Привлекает внимание методика, которую создал Золтан Кодай. Он разработал систему обучения по нотам, основой которой является релятивная (ладовая) сольмизация. В ней он используется буквенные названия звуков, условные обозначения ритмических рисунков, а также ручные знаки. В системе предусмотрено множество приемов, способствующих лучшей организации творческой деятельности обучающихся, в частности, импровизации, воспроизведения и восприятия музыки. Особенностью данной методики является сочетание ее вокальной деятельности, на которую делается упор, с различными играми, движениями, хлопками, аккомпанементом, задающим ритм и другое.

Подводя итог вышесказанного, нужно отметить, что при подготовке урока-праздника, педагог должен обладать хорошими творческими,

организаторскими способностями, а также знать психологию детей и учитывать их жизненный опыт и знания. В таком случае, атмосфера в классе будет способствовать интересному проведению урока, в ходе которого у обучающихся будет желание работать, учить, творить, желание проявлять себя и свою любовь к данному виду искусства.

Список литературы

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Дзержинская, И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников [Текст]: пособие для воспитателя и муз. руководителя дет. сада (Из опыта работы) / И.Л. Дзержинская. – М., 2005. – 160 с., нот.
3. Методика музыкального воспитания в школе I-IV классов [Текст]: пособие для учителей музыки. – М., 2005. – 266 с.

Горчакова Лариса Николаевна,
музыкальный руководитель.
МБДОУ д/с №45 «Ромашка», г. Таганрог, Россия

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «Я ХОЧУ УВИДЕТЬ МУЗЫКУ»

Одним из основных направлений реформирования музыкального образования дошкольников заключается в интеграции искусств в педагогическом процессе. Интегрированные мероприятия способствуют формированию целостной картины мира у обучающихся, пониманию связей между явлениями в природе, обществе и мире в целом. Мультимедийные средства являются неотъемлемой частью процесса обучения дошкольников. Это не только доступно и привычно для подрастающего поколения, но и удобно для современного педагога-музыканта.

В 2018 году в связи с юбилейной датой города возникла необходимость проведения **познавательно-творческого проекта** для ознакомления с достопримечательностями и историей города, его выдающимися людьми. Наш

проект обращен к творчеству русского композитора П.И. Чайковского. В городе Таганроге есть памятные места, связанные с именем русского композитора, ведь Петр Ильич несколько раз бывал в гостях у своего младшего брата Ипполита Ильича, генерал-майора по адмиралтейству.

Целью проекта является развитие эстетического восприятия музыки П.И.Чайковского у детей старшего дошкольного возраста посредством использования инновационных технологий и нового технического оснащения. В реализации проекта принимают участие дети старшего дошкольного возраста, родители, педагоги МБДОУ д/с № 45 «Ромашка» г. Таганрога. В проекте запланировано взаимодействие сорганизациями культуры и образования – БИЦ-филиал №6, музыкальная школа №3 им. Абузарова, Таганрогский художественный музей, Дом-музей П.И. Чайковского. Продолжительность проекта: март-октябрь 2018г.

Были поставлены следующие задачи: знакомство с творчеством П.И.Чайковского; знакомство с произведениями русских пейзажистов; передача эмоционального состояния музыкального образа через танцевальную импровизацию и рисунок.

Ожидаемый результат от реализации проекта**:** обогащение представлений о классической музыке, изобразительном искусстве, расширение знаний о родном городе.

В работе с воспитанниками мы активно используем ряд мультимедийных средств обучения: фрагменты из балетов и концертов; портреты композиторов, исполнителей; виды музыкальных инструментов; звуковые фонограммы; творческие задания для детей; подобраны музыкальные видеоролики «Времена года», «Детский альбом», видеоклип «Вальс цветов».

На практическом этапе планируются музыкальные гостиные «Чехов и Чайковский» (май), «Музыкальный Таганрог» ко Дню города (сентябрь). Будет организована экскурсия выходного дня. Дошкольники с родителями посетят Дом-музей П.И. Чайковского в Таганроге.

Воспитанники были приглашены в БИЦ № 6, где состоялся концерт «Музыкальный калейдоскоп». На время библиотека стала музыкальным салоном. Здесь детей порадовали игрой на разных инструментах учащиеся музыкальной школы №3 им. Абузарова. Перед дошкольниками выступили юные скрипачи, пианисты, флейтисты, аккордеонист. Дети с восторгом встречали каждое выступление. Познакомились с различным составом исполнителей – дуэтом, соло, трио. В итоге посещения библиотеки музыкальным руководителем создана презентация «Библиотека дарит музыку», которая размещена на сайте ДОУ (http://mbdou45.ru/?article78/idem-v-biblioteku).

Сотрудники художественного музея провели выездное мероприятие «С природой одною жизнью дышать». Были представлены произведения, раскрывающая красоту окружающей нас природы. Интересные факты краеведческого характера на фоне лучших пейзажных работ – сильнейшее по восприятию воздействие на развитие в слушателях бережного отношения к окружающей среде.

Среди родителей распространен буклет «Чайковский в Таганроге», с краткой биографией композитора и перечислением знаменитых балетных произведений. В холле детского сада силами педагогов и родителей организована выставка репродукций изобразительного искусства знаменитых художников-пейзажистов Саврасова, Поленова, Левитана под названием «Музыка в природе».

В кинозале детского сада старшим ребятам был показан мультфильм на музыку из «Детского альбома» П.Чайковского (1976). Режиссёр – Инесса Ковалевская (http://vm.ru/news/2013/05/07/7-znamenitih-proizvedenij-petra-chajkovskogo-195320.html).

Интеграция музыки с изобразительным искусством дают особую ценность и значимость. Слушая музыкальные произведения, рисуя, занимаясь художественной деятельностью, ребенок учится мыслить, сравнивать и обобщать музыкальные, художественные, жизненные явления. Опора на

зрительную наглядность значительно облегчает усвоение музыкальных знаний, заинтересовывает детей. Для педагога-музыканта интернет-ресурсы значительно расширяют информационную базу при подготовке к мероприятиям художественно-эстетического цикла.

Список литературы

1. Киричек М.С. Чайковского дом // Таганрог. Энциклопедия. – Таганрог: Антон, 2008.
2. Бойко З. А.П. Чехов и П. И. Чайковский. Творческие и родственные связи // www.library.taganrog.ru.
3. Остапенко Е., Бойко З.Чайковские и Таганрог. //Ростов-на-Дону, 2013.
4. Горчакова Л.Н. Музыкальный проект «Музыка Чайковского» Международный образовательный педагогический портал «Инновационное образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://innobr.ru/public/gorchakovaLN.html.

Вищаненко Валентина Геннадьевна,
преподаватель.
МБУДО «Школа искусств», г. Шахты, Россия

МУЗЫКАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Художественно-эстетические потребности не являются врожденными, их формирование зависит от внешних (общественных) и внутренних (личностных) условий под влиянием воспитания и обучения, приобретенного жизненного опыта, а также социума, в котором живет молодое поколение. Общественные и личностные условия взаимосвязаны между собой. Они, как правило, время от времени имеют тенденцию видоизменяться. Эти изменения охватывают принципы, ценности, потребности, культуру, моду, а также музыкальные предпочтения как всего поколения, так и отдельной личности.

Дети младшего школьного возраста имеют эмоциональное отношение к окружающему миру, они энергичны и впечатлительны. Обогащение эмоционально-ценностного и эстетического опыта школьников является одной из целей музыкального воспитания и развития. Музыка для ребенка является одним из немногих способов самовыражения, где он может проявлять свои чувства и эмоции. По словам О. А. Апраксиной, музыкальное воспитание – это, прежде всего, «воспитание эстетического отношения к музыке через воспитание навыков эстетического восприятия ее» [3, 21]. По сути, музыкальное воспитание – это один из способов формирования художественно-эстетических потребностей. Современные научные исследования свидетельствуют о том, что музыка оказывает воздействие на общее развитие и вызывает эмоциональный отклик у детей раньше других искусств, так как музыкальное искусство является особой формой «отражения действительности, в которой важнейшую роль играют чувства, эмоциональная сфера» [1, 29]. Эмоциональная сторона жизни ребенка тесно связана с деятельностью воображения. Так, при восприятии произведения искусства: чем сильнее оно затрагивает, волнует душу ребенка, тем интенсивней работает его воображение, рождая определенные эмоции; чем ярче он представляет образы персонажей и обстановку, в которой они действуют, тем глубже переживает их чувства. В свою очередь, эмоциональность является одним из компонентов музыкального восприятия.

Восприятие детей младшего школьного возраста индивидуально и связано с личным опытом ребенка и в значительной степени зависит от особенностей его нервной системы. По словам В.В. Медушевского: «Восприятие складывается из тесно переплетенных между собой познавательных, эмоциональных и эмоционально-оценочных процессов» [2, 118]. Навыки музыкального восприятия приобретаются в процессе разнообразных видов музыкальной деятельности: пении, танцевальных движениях, игре на детских музыкальных инструментах, игровых ситуациях, импровизациях, творческих заданиях. Обращаясь к концепции Д.Б. Кабалевского, нельзя не согласиться с его словами: «Активное

восприятие музыки – основа музыкального воспитания в целом, всех его звеньев» [Цит. по 4, 25]. Музыкальное восприятие – по сути, пассивный процесс, но, синтезируясь с другими видами познавательной деятельности (вниманием, мышлением, воображением), оно способно обрести форму целенаправленного и произвольного наблюдения или, так называемую, форму активного восприятия.

Одна из задач учителя музыки – научить детей младшего школьного возраста воспринимать искусство как ценность, но у любого человека ориентация на определенные ценности может возникнуть только в результате их предварительного признания (положительной рациональной и эмоциональной оценки) и осознания (формирование образа предмета потребности). Из-за отсутствия достаточного социального опыта, у младших школьников система ценностей еще не сформирована, очень изменчива и имеет способность поддаваться влиянию, причем как положительному, так и отрицательному. Это зависит от того, в каких условиях ребенок живет, развивается и учится. Процесс формирования художественно-эстетических ценностей требует наполнения социального опыта детей данного возраста. Этому может способствовать слушание программной музыки, имеющей литературный сюжет. Обсуждение поступков героев, исполнение песен непринужденно внушают детям определенные ценности. Таким образом, формирование ценностей начинается с понимания, принятия и уважения общественных ценностей, то есть ценностей других людей. Это, в свою очередь, положительно влияет на нравственный аспект, способствуя формированию толерантности. В процессе формирования ценностей необходимо помочь ребенку осознать собственную индивидуальность. Значимой составляющей этого процесса является формирование у младших школьников навыков рефлексии.

Формирование художественно-эстетических потребностей на уроках музыки осуществляется через восприятие музыки в процессе слушания музыки, музыкально-образовательной, доступной исполнительской и художественно-творческой деятельности. Слушание музыки заставляет работать воображение

ребенка, наполняет его чувствами, эмоциями. Музыкально-образовательная деятельность направлена на усвоение знаний о музыке. Исполнительская деятельность предполагает хоровое и сольное пение, музыкально-ритмические движения, музицирование на детских музыкальных инструментах. Художественно-творческая деятельность осуществляется в различных импровизациях (пластических, вокальных, изобразительных, речевых, театральных) и музыкальных играх.

Приведем несколько примеров музыкальной деятельности, методов, способствующих формированию художественно-эстетических потребностей. Учитывая психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста, метод музыкально-пластической импровизации необходим для физической разрядки и снятия усталости. Данный метод направлен на пластическое выражение особенностей музыки. Он включает в себя пластические этюды, музыкально-ритмические движения, театрализацию, что дает детям возможность на уроках двигаться. Младшие школьники уже произвольно владеют навыками выразительного и ритмического движения, передавая разнообразный характер музыки, несложный ритмический рисунок, могут изменять движения в связи со сменой частей музыкального произведения. Эта форма деятельности доступна каждому ребенку младшего школьного возраста, в том числе детям, для которых пение на первых порах представляет определенную трудность. Пластически ритмическое воспроизведение музыки, как и любой другой вид музыкальной деятельности, должен начинаться с внимательного прослушивания музыки, чтобы дети смогли прочувствовать характер музыки, подобрать нужные эмоции и движения.

Одним из видов музыкально-ритмических упражнений является игра на музыкальных инструментах. Данный вид деятельности вносит в урок игровое начало, создавая атмосферу увлеченности; отвечает возрастным особенностям младших школьников, их потребности в художественном выражении; развивает способность к выразительному исполнению музыки; способствует формированию и развитию коллективных навыков, живого творческого

сотрудничества. Наряду с этим, игра на детских музыкальных инструментах активизирует интерес младших школьников не только к музыкальной, но и к художественно-эстетической деятельности в целом.

Одно из важных мест в музыкальной деятельности занимает хоровое и сольное пение, но большинство детей поют бездумно, автоматически заучив текст, монотонно произнося звуки. Формируя художественно-эстетические потребности младших школьников, этого допускать нельзя. Обязательно нужно использовать метод «Осмысленного пения». При распевании следует добиваться не только одновременного начала и окончания пения, чистого интонирования, расширения диапазона, но и, вместе с тем, постоянно воспитывать в детях чувство и понимание того, что в пении не должно быть ни одного «некрасивого», «пустого» звука. Школьники должны научиться оценивать звучание и красоту своего голоса. То же самое происходит и при разучивании песни. В первую очередь, ребенок должен понять смысл песни, сопоставить содержание текста и музыкальных интонаций, эмоционально прочувствовать, после этого, постараться исполнить песню, передавая образ. Любая песня, изучаемая на уроке, как и любое прослушанное музыкальное произведение, должна способствовать творческому раскрытию учеников. Мимико-пластическое изучение песен (музыки) является обязательным в процессе пения и формирования художественно-эстетических потребностей младших школьников, поэтому для учащихся начальных классов нужно подбирать песни, которые имеют изобразительную основу. Их исполнение обычно сопровождается выразительными движениями как отдельных персонажей, так и в массовке. Это могут быть песни, такие как: «Заводные игрушки» (Ю. Энтин, Е. Крылатов), «Три смелых зверолова» (С. Маршак, Б. Фрумкин), «До чего же грустно!» (П. Синявский, С. Соснин), «Как у наших у ворот» (рус. нар. песня) и др. Формирование художественно-эстетических потребностей требует отношения к любому музыкальному произведению, даже самому простому, как к произведению искусства. Формальное, небрежное исполнение песни или танцевального движения теряют свою эстетическую ценность и отрицательно влияют на процесс формирования художественно-

эстетических потребностей. Выразительное исполнение вызывает у детей положительные эмоции и желание неоднократно повторять песни, игры, пляски, а также внести в них что-то новое, что способствует развитию детского творчества. Следует отметить, что художественно-эстетические потребности являются не насыщаемыми, поэтому подвластны развитию в течение всей жизни.

Список литературы

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе [Текст]. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.: нот. ил.
2. Медушевский ВВ. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки [Текст]. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
3. Музыкальное воспитание в школе [Текст]: Сборник статей. – Вып. 10 / О. Апраксина. – М: «Музыка», 1975. – С. 5-46.
4. Музыкальное образование в школе [Текст]: Учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др.; по ред. Л.В. Школяр. – М: ACADEMIA, 2001. – 232 с.

Горбанева Елена Андреевна,
магистрант.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

РОЛЬ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Овладение родной речью – одно из важнейших приобретений дошкольного возраста. Для последовательного и своевременного развития речи у ребенка необходимо прилагать комплекс целенаправленных усилий. Эти усилия в определенной мере осуществляются в образовательной среде детского

сада, так как речевое развитие детей дошкольного возраста является одной из ключевых задач дошкольного учреждения.

Статистические данные свидетельствуют об увеличении случаев несвоевременного формирования речевых навыков, отставания в их развитии у детей дошкольного возраста. Так, в настоящее время нарушением речевого развития страдают 25 % 4-х летних детей, в то время как в середине 70-х годов дефицит речи составлял 4 % детей того же возраста [6].

К сожалению, некоторые родители не придают особого значения этой проблеме, зачастую пуская процесс развития речи ребенка на самотёк. Стали типичными случаи, когда ребёнок проводит много времени за компьютером, игрушками или у телевизора; при этом слушание рассказов и сказок из уст родителей становится редчайшим явлением. Естественно, что в подобных случаях с наступлением школьного возраста ребенок может оказаться наедине с множеством нерешенных речевых проблем.

Немало родителей полагают, чтодля решения данной проблемы предназначены занятия родной речью в детском учреждении, однако опыт показывает, что качественно сформировать речевые умения и навыкив рамках отведенных двух занятий в неделю весьма затруднительно.

Восполнить этот пробел в речевой практике дошкольников в условиях детского сада способна театрализованная игра. Именно приемы театрализованной игры оказывают большое стимулирующее влияние на развитие речи у детей: расширяется их словарный запас, совершенствуется артикуляционный аппарат, развивается общая и мелкая моторика, фонематическое восприятие и фонематический слух, который является основой для правильного становления речи.

К формам театрализованной деятельности относятся так называемые игры-драматизации. Они подразумевают инсценирование литературных текстов, сказок, потешек, песен, которые побуждают детей к игровому творчеству. Поскольку игра – ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, игры-драматизации очень привлекательны для ребят.

В процессе игры-драматизации как средства самовыражения осуществляется личностно ориентированный подход, происходит совершенствование выразительности речи каждого ребенка, освоение им актерских навыков, приемов диалога и монолога. Дети стремятся к познанию собственных возможностей в перевоплощении, поиске новых граней того или иного образа, персонажа. Через многостороннюю творческую деятельность игра-драматизация оказывает существенное влияние на развитие речи дошкольников.

Первоначальный интерес к играм-драматизациям, желание детей принять в них участие зарождается благодаря импровизированным кукольным представлениям на сюжеты знакомых ребенку стихов, потешек, сказок.

Впоследствии можно побуждать детейвносить в спектакль собственные дополнения в виде отдельных фраз, монологов, диалогов героев и т.д.

С.Я. Маршак справедливо утверждал, что главная ценность произведения детской литературы в том, что его «можно разыгрывать как пьесу или превратить в бесконечную эпопею, придумывая к ней все новые и новые продолжения» [6, 55]. Дальнейшее участие детей в играх-драматизациях должно опираться на эту особенность художественного произведения.

Затем важно постепенно расширять игровой опыт детей, осваиваяс ними разновидности игр-драматизаций. При этом необходимо последовательно усложнять игровые задания и игры-драматизации с участием ребенка.

О. Акулова выделяет следующие этапы этой работы [1, 16]:

1. Игра-имитация отдельных действий человека, животных и птиц (дети проснулись-потянулись, воробышки машут крыльями) и имитация основных эмоций человека (выглянуло солнышко – дети обрадовались: улыбнулись, захлопали в ладоши, запрыгали на месте).

2. Игра-имитация – цепочки последовательных действий в сочетании с передачей основных эмоций героя (веселые матрешки захлопали в ладошки и стали танцевать; зайчик увидел лису, испугался и прыгнул за дерево).

3. Игра-имитация образов хорошо знакомых сказочных персонажей (неуклюжий медведь идет к домику, храбрый петушок шагает по дорожке).

4. Игра-импровизация под музыку («Веселый дождик», «Листочки летят по ветру и падают на дорожку», «Хоровод вокруг елки»).

5. Однотемная бессловесная игра-импровизация с одним персонажем по текстам стихов и прибауток («Катя, Катя маленька…», «Заинька, попляши…», В. Берестов «Больная кукла», А. Барто «Снег, снег»).

6. Игра-импровизация по текстам коротких сказок, рассказов и стихов (З. Александрова «Елочка»; К. Ушинский «Петушок с семьей», «Васька»; Н. Павлова «На машине», «Земляничка»; Е. Чарушин «Утка с утятами»).

7. Ролевой диалог героев сказок («Рукавичка», «Заюшкина избушка», «Три медведя»).

8. Инсценирование фрагментов сказок о животных («Теремок», «Кот, петух и лиса»).

9. Однотемная игра-драматизация с несколькими персонажами по народным сказкам («Колобок», «Репка») и авторским текстам (В. Сутеев «Под грибом», К. Чуковский «Цыпленок»).

Дети младшего дошкольного возраста осваивают первичные навыки игры-драматизации. Это могут быть мини-спектакли на сюжеты изученных ранее детьми сказок, стихов, рассказов («Этот пальчик − дедушка…», «Тили-бом», К. Ушинский «Петушок с семьей», А. Барто «Игрушки», В. Сутеев «Цыпленок и утенок».) Фигурки пальчикового театра ребенок начинает использовать в совместных со взрослым импровизациях на заданные темы [1, 16].

Следует подчеркнуть, что реализация этапов освоения детьми игр-драматизаций требует опоры на основные принципы – специфичности, комплексности, импровизационности. Принцип специфичности заключается в объединении игрового (свободного, непроизвольного) и художественного (подготовленного, осмысленно пережитого) компонентов; принцип комплексности проявляется во взаимосвязи игры-драматизации с различными

видами искусства; принцип импровизационности предусматривает нацеленность на детскую инициативу, поощрение оригинальности и самовыражения.

Суммируя вышесказанное, мы выделяем в работе по приобщению детей младшего дошкольного возраста к играм-драматизациям три общих этапа:

1) знакомство, восприятие литературных художественных произведений;

2) освоение актерских умений и навыков;

3) самостоятельный творческийпоиск.

Таким образом, занятия с включением игр-драматизаций, организованных в опоре на вышеизложенные принципы, через последовательный процесс самовыражения, самоутверждения и самореализации детей способны превратить их в эффективное средство развития речи детей.

Список литературы

1. Акулова О. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание, 2005, №4 − С. 24.
2. Алексеева А.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебник / А.М.Алексеева, В.И.Яшина. − М.: Академия, 1998. − 400 с.
3. Володина Н.Н., Шкловский В.М. Ранняя диагностика нарушений развития речи. / Под ред. Н.Н. Володина, В.М. Шкловского. – М.: Астрель. 2014. − 68 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. − М.: Эксмо, 2008. − 508с.
5. Лазаренко О.И., Спорышева Е.Б. Конспекты занятий по формированию у детей 4-х лет творческого мышления и культуры устной речи / О.И. Лазаренко, Е.Б. Спорышева. − М.: Айрис пресс, 2007. − 95с.
6. Лебедева А.А. Профилактика нарушений речи у детей 4–5 лет в условиях кружковой работы // Молодой ученый. − 2016. − №6. − С. 788.

Дорохович Надежда Александровна,
Аспирант кафедры педагогики.
Белорусский государственный педагогический
Университет имени МаксимаТанка, г. Минск ,Беларусь

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Движение научно-технического прогресса диктует свои условия жизни современного общества. Информационные технологии занимают ведущее место в различных сферах деятельности, в том числе в образовании.

Российскими и зарубежными учеными проведено множество исследований, посвященных различным аспектам развития информационных технологий в образовании (О.Ю. Скрябина, Е.А. Писаренко, М.В. Лось, Д.С. Ломакин, А.И. Марков, А.А. Апасов, И.Т. Хайруллин, Ж.Т. Кобенкулова, Л.Н. Александрова, М.Г. Бабаханян, Е.С. Гладкая и др.). Некоторые из них посвящены проблеме использования информационных технологий в преподавании предметов искусства. Так, А.И. Марков выделяет педагогические условия использования информационных компьютерных технологий в музыкальном образовании [2]. Вопрос композиции и аранжировки на основе музыкально-компьютерных технологий раскрывается в работе А.А. Апасова [1].

Применение информационных технологий является необходимым условием для развития современной системы образования, так как нынешнее подрастающее поколение существенно отличается от своих предшественников в области развития информационной культуры. Данный факт необходимо учитывать при организации педагогического процесса и разработке методических и дидактических материалов.

Одним из методов использования информационных технологий в педагогическом процессе является применение обучающих мультимедийных

презентаций. Данный метод позволяет изменить характер организации учебно-воспитательного процесса, мотивировать процессы восприятия информации и получения знаний, что ведет к повышению качества образования.

Актуальность представляет применение информационных технологий в преподавании хореографического искусства. В рамках темы научно-исследовательской работы «Сценография как средство развития хореографического исполнительства учащихся в условиях дополнительного образования» была разработана методика развития хореографического исполнительства учащихся и учебно-методическое обеспечение к ней, включающее цикл мультимедийных презентаций.

Цикл мультимедийных презентаций базируется на введении основ сценографии в методику преподавания хореографии, направлен на формирование сценической культуры учащихся. Использование мультимедийных презентаций предназначено для применения на уроках по хореографии в учреждениях общего среднего образования, на занятиях по хореографии в системе дополнительного образования. Материал раскрывает основные вопросы, касающиеся теории искусства сценографии, ориентации на сценической площадке, создания сценического образа, сценической эстетики, этических норм и правил поведения на сцене. Содержание презентаций рассчитано на учащихся 3-4 классов.

Тематика мультимедийных презентаций является актуальной для преподавания смежных видов искусства (музыкального и театрального), так как обучение предполагает овладение учащимися навыками сценического выступления.

Для возможности применения современных информационных технологий в преподавании хореографического искусства необходимо соответствующее техническое оснащение хореографического зала и наличие дидактических материалов:

- технические средства для просмотра видеозаписей и мультимедийных презентаций, прослушивания аудиоматериала: ноутбук, магнитофон, видеоплеер, видеомагнитофон, телевизор;
- видеоматериалы с записью выдающихся произведений хореографического искусства: фрагменты уроков, концертов, спектаклей классического и современного репертуара отечественных и зарубежных хореографических трупп.

Цикл мультимедийных презентаций включает 12 тем:

1. Понятие «хореографическое исполнительство».
2. Искусство сценографии.
3. Элементы сценографии в белорусской традиционной культуре.
4. Профессия «сценограф».
5. Современная сценография.
6. Сцена и ее устройство.
7. Многообразие сценических образов.
8. Основы искусства грима.
9. Костюм и его значение. Традиционные костюмы.
10. Особенности сценического костюма.
11. Эстетика внешнего вида артиста.
12. Правила поведения на сцене.

Пример (краткий вариант) мультимедийной презентации «Профессия «сценограф».

Содержание презентации. Знакомство художника с материалом будущей постановки. Разработка идеи спектакля. Актуальность – главный фактор рождения спектакля. Этапы создания сценографии спектакля (Рисунок 1). Создание макета, эскизов, чертежей (Рисунок 2). Технология изготовления декорационного оформления и костюмов в производственных мастерских. Сценические репетиции, монтировка и подгонка декораций. Световые репетиции. Завершающий этап: генеральные репетиции, премьера.

Рисунок 1. Этапы создания сценографии спектакля.

Рисунок 2. Эскизы костюмов к балету «Ассоль».

Использование мультимедийных презентаций является эффективным методом в преподавании хореографического искусства:

- положительный эмоциональный настрой учащихся, так как урок проходит в нестандартной форме;
- визуализация способствует лучшему восприятию информации учащимися;
- мотивируется познавательная активность учащихся;
- развивается эстетический вкус учащихся;
- повышается уровень культурного развития учащихся.

По результатам промежуточного контроля внедрение методического обеспечения на основе информационных технологий (цикла мультимедийных

презентаций) содействует формированию сценической культуры и развитию хореографического исполнительства учащихся.

Таким образом, применение информационных технологий в системе современного образования является актуальной научной проблемой. Внедрение методического обеспечения на основе информационных технологий представляет практическую значимость в преподавании хореографии, так как содействует развитию хореографического исполнительства учащихся, что выражается в формировании сценической культуры. Использование современных информационных технологий в преподавании хореографического искусства требует дальнейших научно-методических разработок.

Список литературы

1. Апасов, А.А. Музыкально-компьютерные технологии как основа приобщения студентов педагогического вуза к композиции и аранжировке: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. А. Апасов. – Москва, 2015. – 26 с.

2. Марков, А.И. Педагогические условия использования информационных компьютерных технологий в музыкальном образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. И. Марков. – Ставрополь, 2004. – 20 с.

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.
Витченко Елена Владимировна,
учитель музыки.
МБОУ Михайловская СОШ,
Красносулинский район, Ростовская область, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО МУЗЫКЕ

Изменения, происходящие в настоящее время в системе общего образования на всех его уровнях, связаны, с одной стороны, с постепенным внедрением федерального государственного образовательного стандарта.

ФГОС является преемником многих идей, которые в различной степени были реализованы в предшествующих проектах образовательных стандартов. Инновационность же его заключается в том, что образование рассматривается в качестве важнейшей социальной деятельности общества, направленной на формирование российской идентичности как неотъемлемого условия укрепления российской государственности. Впервые в документах федерального уровня большое внимание уделяется деятельности обучаемых, организуемой за рамками учебной деятельности, где подчеркивается важность занятий по интересам, отвечающих потребностям и возможностям здоровья учащихся разных возрастов.

С другой стороны, изменения в образовании связаны с внедрением компьютерных технологий. Как современное техническое средство обучения, компьютер довольно широко применяется в учебном процессе на этапах презентации учебного материала, контроля и закрепления знаний. Ракурс данного исследования заключается в изучении возможностей использования компьютерных технологий во внеурочной деятельности по музыке.

Вопросы, связанные с применением компьютерных технологий в обучении музыке, являются актуальными по следующим причинам:

- в современных условиях компьютер и музыкальные компьютерные программы более доступны и распространены по сравнению с акустическими музыкальными инструментами;
- компьютерные технологии способны заинтересовать современных школьников, привлечь их к активной музыкальной деятельности.

На сегодняшний день различные аспекты внеурочной деятельности (теоретические основы, принципы организации) рассмотрены достаточно широко, хотя и требуют корректировки в связи с введением в общее образование федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Многостороннее методическое решение получили проблемы использования компьютерных технологий во внеурочной деятельности по различным предметам. В то же время педагогические исследования,

касающиеся вопросов применения компьютерных технологий в музыкальном образовании, в настоящее время носят единичный характер. Так, методические особенности внедрения информационно-коммуникативных технологий в музыкальное образование раскрывают в своих исследованиях И.Б. Горбунова [1], С.П. Полозов [6], Г.Р. Тараева [8]. И.М. Красильников обращается к теории и практике внедрения в музыкальное образовательное пространство электронных музыкальных инструментов [4]. Однако самостоятельное исследование, направленное на применение компьютерных технологий во внеурочной музыкальной деятельности учащихся, в ряду подобных работ отсутствует, что и обуславливает актуальность данного исследования.

В результате изучения разного типа источников, начиная с 1960 г. по настоящее время, нами было определено понятие «внеурочная деятельность», подразумевающее любую организованную учителем или учащимся самостоятельно деятельность школьников во внеурочное время, основанную на личной заинтересованности участников с целью развития как в образовательном, так и духовно-нравственном плане.

В результате анализа нормативных документов и методико-педагогической литературы были выявлены следующие формы организации внеурочной деятельности: кружок: студия, секция, клуб, факультатив, мастерская, научное общество, сетевое сообщество, конференция, проект, театр, игра, соревнование, турнир, олимпиада, встреча, концерт, экскурсия, культпоход и др. [2; 5; 7; 9].

Наиболее распространенной формой и приемлемой для музыкальных занятий является ***кружок***, т. е. объединение учащихся и учителей с общими интересами для занятий каким-либо видом деятельности. Как правило, организуется кружок из учащихся одного или параллельных классов; постоянный состав обычно не превышает двадцати человек [5]. Целью привлечения учащихся к кружковой работе является: углубление интересов в какой-либо области; расширение, компенсация предметных знаний; приобщение детей к разнообразным социокультурным видам деятельности;

расширение коммуникативного опыта; организация детского досуга и отдыха. Кружки не ставят своей целью формирование цельной системы знаний в выбранной области и тем более предпрофессиональную подготовку учащихся – это является задачей другого вида внеурочной работы – всякого рода курсов. Кружок является оптимальной формой организации внеурочной деятельности в начальной школе. Результат кружковой деятельности чаще всего выражается в концертах, фестивалях, выставках, показательных выступлениях и т. д. [7].

Компьютер при правильном и грамотном использовании является мощнейшим стимулом для развития творческого и интеллектуального потенциала школьников. В нашем обществе постоянно происходит обновление жизненных и ценностных ориентиров, меняются стереотипы людей. Поскольку детский коллектив является частью общества, его также касаются эти проблемы. В связи с этим педагогам крайне важно научить каждого ребенка за определенный промежуток времени осваивать, преобразовывать и использовать в практической деятельности огромные массивы информации. Для этого необходимо грамотно сочетать традиционные и инновационные методы воспитания.

Использование компьютерных технологий во внеурочной деятельности по музыке способствует осуществлению индивидуального и дифференцированного подхода к детям, развитию творческой личности, их подготовке к комфортной жизни в условиях информационного общества. Включение в процесс внеурочной деятельности компьютерных технологий усиливает познавательную активность детей и поддерживает их состояние творческого поиска.

Важной особенностью современного этапа компьютеризации образования является наличие музыкальных редакторов различной степени сложности, что позволяет привлечь к данному виду учебной деятельности учащихся разных возрастов, с разной музыкальной подготовкой или даже без таковой [3].

Из всего многообразия компьютерных программ данного типа нами были выбраны три программы, после детального изучения которых они были апробированы в образовательном процессе.

Одна из них – Dance Machine – предлагает пользователю набор стилевых и жанровых заготовок и позволяет производить с ними различного рода комбинации, наподобие игры в кубики. Своеобразный игровой вариант музыкальной программы, которая позволяет сделать первые шаги на пути к созданию собственных музыкальных композиций, особенно для тех, кто этим никогда ранее не занимался. Анализ данной программы и опыт ее применения показали, что с ней могут работать учащиеся, не имеющие музыкального образования, что очень важно, поскольку, во-первых, позволяет использовать ее во внеурочной деятельности в начальных классах, а во-вторых, позволяет приобщить к музыке достаточно широкий контингент учащихся.

Другой программой, рекомендуемой нами к применению в процессе внеурочной музыкальной деятельности на начальной ступени образования, является программа VisualArranger. Она наглядна и проста в обращении, но на самом деле в ней заложены весьма серьезные возможности по созданию музыкальной композиции. Программа предлагает в общей сложности 210 различных стилей авто-аккомпанемента, аккорды классической и джазовой гармонии, а также выбор различных инструментов.

Третья программа – Cakewalk Sonar – представляет собой виртуальную студию, с помощью которой можно создавать новые звуковые проекты, редактировать уже имеющиеся, получать их нотный вариант, распечатывать партитуру музыкального произведения и записывать вокал – «живой» звук. Это профессиональный музыкальный редактор, который позволяет более тонко и ювелирно подойти к процессу аранжировки музыкального произведения [3]. Поэтому ее мы рекомендуем использовать в средних и старших классах школы.

Использование любой из названных музыкальных компьютерных программ в образовательно-воспитательном процессе способствует развитию разного рода музыкальных способностей учащихся, например, тембрового и

гармонического слуха, чувства ритма. Это связано с наличием в программах специфических функций и модулей [3].

Освоение учащимися этих музыкальных программ во внеурочной деятельности, безусловно, содействует развитию навыков звукорежиссерской деятельности, которые могут пригодиться в звуковом оформлении различных школьных мероприятий и не только.

С полной уверенностью можно говорить о том, что наличие подобных программ в профессиональном арсенале педагога позволяет выгодно преобразить внеурочную работу по этому предмету.

Какой из программ отдать предпочтение – личное дело каждого педагога. Однако, подходя к вопросу выбора программы для обучения навыкам работы с ней школьников, педагогу не следует упускать из внимания их подготовленность (продвинутость), а также творческий потенциал.

Цифровой инструментарий постепенно превращает слушателей в любителей электронного музицирования, для каждого из которых находится своя посильная и увлекательная ниша в интерактивном творчестве, что, несомненно, способствует повышению уровня их культуры и приводит к развитию многих ценных качеств личности.

Список литературы

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. – Т. 3. Музыкальный компьютер: учеб. пособие. – СПб., 2011.
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010.;
3. Дядченко М.С. Компьютерные программы музыкального редактора и их потенциальные возможности в процессе обучения хормейстера // Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования: сб. науч. Тр. / под ред. М.В. Кревсун – Таганрог: Изд-во Ступина А. Н., 2007. 292 с. – С. 62–69.

4. Красильников И.М. Синтезатор и компьютер в музыкальном образовании (проблемы педагогики электронного музыкального творчества). – М., 2002.
5. Назаренко В.В. Формы внеурочной деятельности школьников: факультативы, кружки, проектная деятельность [электронный ресурс]. Режим доступа: https://pedportal.net/po-zadache/obschepedagogicheskie-tehnologii-nachalnye/formy-vneurochnoy-deyatelnosti-shkolnikov-fakultativy-kruzhki-proektnaya-deyatelnost-508495
6. Полозов С. Обучающие компьютерные технологии и музыкальное образование. – Саратов: СГУ, 2002. – 208 с.
7. Пудова О.В., Политова Е.А. Формы и методы организации внеурочной деятельности [электронный ресурс]. Режим доступа: http://ioc.rybadm.ru/project/fgos_3/gim18/pudova%20ob_politova%20ea_tekst.pdf
8. Тараева Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. В трех книгах. – М.: Классика XXI, 2007.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [электронный ресурс]. Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/543

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ У СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА

В современных педагогических поисках и решениях актуализируется значимость человека, человеческого фактора во всех сферах жизнедеятельности

общества, характеризуется возрождение художественно-эстетических ценностей, активизируется процесс глубокого осмысления роли искусства в становлении взрослеющей личности. Бесспорно, именно оно (искусство) способно формировать облик человека, оказывать влияние на мировоззрение, ценностные ориентации и идеалы, развивать вкус и творческий потенциал, без которых невозможно дальнейшее существование в обществе. В тоже время, музыкальное искусство имеет яркие особенности и существенную специфику в ряде других видов искусств. «Музыка по сути своей невидима, отмечал В. Ванслов, –…она не может и не хочет быть видимой. Именно в этой «невидимости» ее величайшее преимущество перед другими искусствами» [1, 23].

Взаимодействие музыкального искусства и личности двояко: с одной стороны, музыка является носителем воспитательного потенциала, с другой – личность лежит в основе воспитательного процесса. Огромные духовные богатства, отраженные в произведениях искусства, способны раскрыть всю «гамму общечеловеческих ценностей» [2, 44].

Рассматривая «ценность» как осознанное и осмысленное суждение, связанное с оценкой какого-либо предмета и явления, необходимо отметить, что человек не может вобрать все многообразие общественных ценностей. В соответствии со своими интересами он избирает из них то, что представляет для него личные ценности, которые, влияя на собственные жизненные установки, превращаются в основной ориентирего поведения. Сложившиеся устойчивые ценностные ориентации проявляются в поведении личности, обеспечивают направленность ее потребностей и интересов.

Учитывая то, что художественные ценности разнообразны, именно ориентация в них, самостоятельное восприятие музыки, адекватная оценка, творческое интерпретирование весьма значимы в становлении подрастающего поколения. В тоже время, практика подтверждает, что система образования, в рамках которой происходит усвоение существующих норм и ценностей музыкального искусства, реализуя новые федеральные государственные образовательные стандарты, уделяет определенное внимание формированию

культурной личности. Безусловно, школа – инициатор работы по совершенствованию образовательного пространства, а художественно-эстетические занятия образовательной области «Искусство» являются центром корректирования потребностей обучающихся, базой создания благоприятной среды в формировании их ценностного отношения к музыкальному искусству.

К сожалению, в настоящее время в системе ценностных приоритетов современных школьников, лучшие образцы музыкальной культуры уступают место другим их интересам и потребностям, в частности современной эстрадной музыке. Эта проблема довольно часто затрагивается в периодических изданиях [3], где авторы проявляют беспокойство по поводу сложившейся ситуации и заявляют о роли средств массовых информаций, в которых соотношение музыкальных передач, их качество складываются не в пользу музыки, способной воспитывать высокую духовную культуру личности.

Действительно, негативные процессы в окружающей среде приводят к слабой реализации воспитательного потенциала музыкального искусства. В связи с этим перед теорией и практикой музыкального образования встают вопросы о повышении уровня музыкальной культуры подрастающего поколения и, безусловно, педагогическом мастерстве самого педагога-музыканта. Тем более, что первое музыкальное впечатление от общения с классической музыкой бывает настолько сильным, что может стать импульсом к дальнейшему развитию музыкальных интересов и началом формирования прекрасной индивидуальности. Конечно, учитель музыки не может «оградить» современных школьников от огромного потока музыкальной информации, но сможет помочь ребятам разобраться в ее многообразии. Безусловно, ему следует быть в курсе всех инноваций, которые имеют место в музыкальной жизни, и стараться отразить их в той или иной форме в содержании музыкальных занятий.

Кроме того, считаем необходимым уточнить: несмотря на то, что у современных школьников уже сложились определенные стереотипы ценностей в музыке, он, учитель музыки, знакомит обучающихся со сложившимися в обществе нормами и эталонами эстетической ценности музыки, объясняет способ их применения в ходе оценочной деятельности. Осознавая эти нормы и

эталоны как определенные оценочные критерии, школьники постепенно начинают самостоятельно применять их при оценке незнакомых музыкальных сочинений. Совершенно очевидно, что в данном процессе нельзя рассчитывать только на учебный процесс. Школа расширяет и развивает воспитательные возможности семьи, контролирует и направляет семейное воспитание, осуществляет культурно-просветительскую деятельность. Превратить окружающую школьников музыкальную среду в воспитательное средство можно лишь в том случае, если скоординировать и интегрировать её потенциалы и ресурсы, а также включить самих ребят в процесс её преобразования. С нашей точки зрения, это возможно в условиях небольшого провинциального города, уровень жизни которого значительно отличается от мегаполиса. Тем не менее, как подчеркивается в источниках, каждый такой регион имеет свои особенности (достопримечательности, традиции и т.д.), т.е. создана уникальная культурно-образовательная среда, за счет целесообразного использования ресурсов которой можно существенно усилить позитивные воздействия и изолировать обучающихся от негативных, нейтрализуя их специально продуманными мероприятиями. Особо подчеркнем, что положительная динамика формирования ценностного отношения современных школьников к музыкальному искусству достигается лишь в том случае, если обучающиеся погружаются в определенную атмосферу, обеспечивающую комплексное воздействие на все сферы чувственного взрослеющей личности.

Обозначенные выше теоретические положения были подтверждены в ходе опытно-экспериментальной работы, организованной с обучающимися 5-х классов МБОУ «Лицей №5 г. Ельца» Липецкой области. Активно вовлекаясь в организацию урочной и внеурочной деятельности, они не только систематически расширяли свой музыкальный кругозор, но и посредством живого исполнения музыки (концерты классической музыки в Елецком колледже искусств им. Т.Н. Хренникова, посещение студенческой филармонии ЕГУ им. И.А. Бунина) приобщались к различным видам и жанрам музыкального искусства. Несомненно, в таких концертах музыка по-другому открывает смысловые грани своего содержания. Мы отметили, что каждая последующая встреча с лучшими его образцами способствовала обогащению

знаний современных школьников о музыке, развитию их умения анализировать произведения с позиции художественной ценности, ориентироваться в широком объеме музыкальной информации, выделяя личностно значимое для себя. Это, в первую очередь, стало возможным в условиях культурно-образовательной среды региона за счет активного взаимодействия различных образовательных и культурных учреждений провинциального города. Кроме того, использование в разных формах работы информационных технологий повысило авторитет педагога-музыканта, благоприятно сказалось на отношении школьников к музыке и стремлении запомнить увиденное и услышанное, а личностная значимость произведения искусства в процессе работы осознавалась нагляднее всего именно благодаря ценностному отношению к ней самого учителя музыки.

Следовательно, лишь совместными усилиями различных образовательных и культурных учреждений, при доминирующей роли педагога-музыканта, возможна целенаправленная, систематическая, специально организованная работа в данном направлении, которая будет способствовать эффективному формированию ценностного отношения современных школьников к музыкальному искусству в условиях культурно-образовательной среды региона.

Список литературы

1. Ванслов В.В. О музыке и о балете. / В.В. Ванслов – М.: Памятники исторической мысли, 2007. – 332 с.
2. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности / А.Н. Малюков-Дубна: Издательский центр «Феникс»,1999. – 256с.
3. Матвеева Н.А. Влияние телевидения на формирование ценностных ориентаций подростков и пути преодоления его негативных последствий: дис. … канд. псих. наук / Н.А. Матвеева. – Курск, 2010 – 254 с.
4. Толокнеева, Е. И. Формирование ценностного отношения подростков к музыкальному искусству как условие профилактики музыкального фанатизма в подростковой среде: дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Толокнеева-Ставрополь, 2007. – 205 с.

Жученко Елена Петровна,
магистрант.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».
Учитель начальных классов.
МОБУ Лицей № 7, г. Таганрог, Россия

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Перемены, произошедшие в общественной жизни нашей страны, повлияли не только на экономику, открыли дорогу рыночным механизмам, но и активно сказались на сфере человеческих отношений, духовно-нравственном облике общества. Рыночные подходы в экономическом развитии страны породили, к сожалению, отнюдь не лучшие стороны во взаимодействии людей, нарушили связи поколений, породили существенный разрыв между жителями мегаполисов и малых городов, стремительного темпа столичной жизни и тихого сельского уклада. Произошло то, что в современных психолого-педагогических исследованиях стали связывать с деформацией духовных, эстетических и нравственных ценностей в жизни людей. Изменились подходы к культуре и ее ценностям, к достижениям предыдущих поколений. Многое из этого нашими молодыми современниками стало рассматриваться как безнадежно устаревшее; при этом ориентации на ценности личности, человеческой жизни сменились установками на материальный успех и принцип соревновательности в достижении жизненных благ, что привело к небрежному отношению к своей жизни и жизни близких людей.

Исследователи все чаще стали отмечать клиповый, поверхностный стиль отношения к жизни, ее ценностным приоритетам, быструю сменяемость модных течений и сопровождающих их взглядов и установок. Наметилось ослабевание связей между поколениями, причем не только в плане передачи жизненного опыта, но и в ориентации на устоявшиеся на протяжении многих поколений нравственные ориентиры и традиции. В связи с этим под угрозой оказались такие ранее незыблемые для российского общества духовные

ценности как: честность, отзывчивость, справедливость, доброта, благородство, уважение и внимание к окружающим людям, особенно старшему поколению, на чьи плечи выпали тяжелые годы войн, восстановления и строительства страны. Вместе с тем без этих важных для каждого человека качеств невозможно сплочённое и энергичное развитие нашего государства, внедрение новейших производственных технологий, освоение космического пространства, создание надежной обороны наших границ. Это требует серьезных нравственных скреп в обществе, где каждое поколение продолжает дело, начатое отцами и дедами, бережет свою Родину, любит и уважает свою культуру, свой народ-труженик [1, 42-47]. Все эти качества можно выразить одним словом – «духовность», – как ценностный, нравственный ориентир, который не дает обществу деградировать под натиском чужеродной культуры, особенно западного, американского образца, столь активно насаждаемой зарубежными идеологами в культуру нашей страны и в жизнь ее подрастающего поколения.

В связи с этим темы исследований, посвященных ценностным ориентирам подрастающего поколения, особенно школьников и молодежи, являются актуальными для настоящего времени. Они все чаще выходят на передний план в связи с вопросами духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, формирования у него чувства патриотизма, любви к своей Родине, к труду во имя ее блага, защиты ее рубежей, – т.е. всего того, что мы связываем с беззаветной преданностью Отчизне, Родине-Матери [2]. Их ценность во все времена была непререкаемой и такой она должна сохраняться в умах и душах нынешнего подрастающего поколения в наши дни, как ценность величайшего уровня и высочайшего качества.

Работ, посвященных проблемам духовно-нравственного воспитания, в психологии имеется достаточно большое количество. Социально-философские корни вопросов, связанных с воспитательной деятельностью можно найти в трудах ученых эпохи Возрождения; в трудах И. Канта, М. Вебера, в философских концепциях В.И. Вернадского, В.С. Соловьева, Н.Л. Бердяева, О.Г. Дробницкого, В.П. Тугаринова. В их трудах рассматриваются фундаментальные проблемы аксиологии и связанных с ней вопросов

нравственного и духовного становления личности подрастающего поколения. По вопросам структуры и содержания духовной культуры и личностных ценностей ряд важных теоретических выводов содержат работы А.Г. Здравомыслова, П.М. Ершова, Е.В. Золотухиной-Аболиной, В. Франкла, М. Рокича, В.А. Ядова и других. Проблема формирования духовно-нравственного сознания отражена во взглядах таких отечественных педагогов и психологов, как А.А. Бодалев, Р.М. Рогова, П.П. Блонский, а также у зарубежных ученых – прежде всего, у А. Маслоу и К. Роджерса.

Духовная составляющая в личности человека представляет собой его четко оформленную ориентацию на жизненные ценности и их приоритеты. Это тот моральный выбор, который человек готов сделать в условиях трудного морально-нравственного выбора. В связи с этим уже в начальной школе необходимо воспитывать детей в духе гражданской ответственности, любви к Родине, к ее природным богатствам, готовности к ее защите [3]. Такие принципы воспитания, заложенные в основу целостной концепции духовно-нравственного воспитания детей, являются насущной задачей современной педагогики и психологии, дидактики и теории воспитания.

Учеба в начальной школе становится благодатным периодом, когда в сознание и души детей можно заложить теплые чувства к родному краю, его неповторимой красоте. По мнению Л.И. Божович, в это время происходит формирование социального «Я», внутренней позиции ребенка, его самосознания. Кроме того именно в начальной школе дети осознают необходимость созидательного труда во имя процветания родного края, и в целом родной страны. Одновременно с этим у детей необходимо воспитывать уверенность в своих силах, чувства долга, взаимовыручки и поддержки в созидательном труде, гражданской ответственности перед будущими поколениями. Школьные учителя должны со всей ответственности подходить к воспитанию духовно-нравственной культуры учеников, как в процессе обучения, так и в процессе воспитания. Имеется в виду, что школьное обучение – это единый процесс и обучения и духовно-нравственного воспитания, где система нравственных ценностей становится регулятором поведения и всей

деятельности, и младшего школьника, и взрослого сформировавшегося человека [4].

Духовное и нравственное воспитание школьников невозможно без формирования у них духовной культурой. Ее компоненты складываются в сознании школьников постепенно, и это связано с такими факторами, как: знакомство с лучшими произведениями культуры и искусства, с активной творческой деятельностью. В структуру духовно-нравственного сознания человека входят несколько важных компонентов:

– знания, представления о моральных нормах общества;

– положительная оценка моральных норм, принятие их и стремление им следовать;

– выполнение моральных норм в личном поведении, поступках, жизни.

Эти компоненты являются необходимыми составляющими в поведении, воспитании человека. Они обеспечивают его личностный рост, определяют неотложные задачи дальнейших этапов духовно-нравственного воспитания. Школьные образовательные учреждения используют Программу духовно-нравственного воспитания обучающихся на ступени начального общего образованияв единстве урочной и внеурочной деятельности; в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других социальных институтов общества. В основе программы находятся ключевые воспитательные задачи, которые гармонично сочетаются с базовыми общечеловеческими ценностями и достоянием национальной культуры России, что помогает:

– обеспечить функционирование системы воспитательных мероприятий, позволяющих ученику осваивать и на практике использовать полученные знания;

– создать целостную образовательную среду, включающую урочную, вне-урочную и внешкольную деятельность и учитывающую историко-культурную, этническую и региональную специфику;

– формировать у учеников активную деятельностную позицию.

Духовно-нравственное воспитание школьников проходит с большим успехом, если обучение опирается на коллективную деятельность,

проникнутую отношениями уважения, взаимопонимания, доброты, взаимной поддержки и взаимовыручки. Учебная деятельность как коллективный труд способен направить детей к воспитанию лучших духовно-нравственных качеств, которые позже пригодятся ученикам в их взрослой жизни.

Список литературы

1. Александрова В.Г. Возрождение духовных традиций гуманной педагогики // Педагогика. 2008. № 6. – С. 42-47.
2. Власова Т.И. Духовно-нравственное развитие современных школьников как процесс овладения смыслом жизни // Педагогика. 2008. № 9. С. 108-113.
3. Гаврильчева Г.Ф. Младший школьник и его ценности // Начальная школа. 2008. № 7. – С. 13-18.
4. Галицкая И.А. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике // Педагогика. 2009. № 10. – С. 36-46.

Калачёва Лидия Александровна
магистрант.
Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».
Концертмейстер,
ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», г. Таганрог, Россия

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Совершенствование учебного процесса, поиск и внедрение новых форм и методов обучения, стимулирующих творческую активность детей – один из актуальных вопросов современности. Сегодня система музыкального воспитания в общеобразовательной школе весьма существенную роль отводит творческому развитию школьников. Именно в музыке ребёнок формирует свои творческие способности, накапливает опыт творческой деятельности, совершенствует свою индивидуальность.

Проблеме раскрытия музыкально-творческих возможностей детей посвящено содержание многочисленных педагогических исследований.

Б.М. Теплов в своих трудах отмечает, что детское музыкальное творчество является полезным для общего развития и начинать им заниматься следует как можно раньше. Значительный вклад в раскрытие проблемы развития музыкально-творческих способностей внесли: Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский, В.Н. Шацкая, О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, Н.Д. Леонтович.

Хотя данная проблема достаточно обстоятельно рассматривается в психолого-педагогической и методической литературе, её реализация в практике школы недостаточно эффективна, так как построение образовательного процесса по принципам единообразия и усредненности, неподготовленность школьников к деятельности в сфере музыкального искусства, отсутствие гармонично развивающей звуковой окружающей среды, тормозит их творческое развитие.

Данная область исследования содержит ряд противоречий между:

– теоретическими исследованиями развития музыкально-творческих способностей и их реализацией в музыкально-педагогической практике;

– необходимостью развития музыкально-творческих способностей школьников и недостаточно совершенными методами и приемами его реализации.

Мы понимаем, что дети не являются производителями продуктов материальной сферы, им, в первую очередь доступно и необходимо духовное творчество, которое реализуется в процессе ценностного отношения к миру. Здесь важную роль играет творческая деятельность, причем не только в виде обязательных музыкальных занятий, но и во внеурочной деятельности.

Сегодняшнее существование разветвленной системы дополнительного художественного образования, включает в себя наличие профилированных (по видам искусства) специальных классов, хоровых, музыкальных студий и кружков при школах и других форм. Эти образовательные учреждения, к

сожалению, проводят преподавание предметов эстетического цикла как правило, опираясь на принципы начального специального образования, где примером являются детские музыкальные школы и школы искусств.

Таким образом, зачастую происходит вторжение дополнительного музыкального образования в сферу общего музыкального образования и вытеснение уроков музыки из учебных планов таких школ. Однако, функция дополнительного образования заключается не в подмене общего музыкального образования, а в его обогащении.

Важно понять, какова цель дополнительного музыкального образования детей? Способствуют ли «специализированные» школы и классы настоящему духовному развитию детей, с широтой подхода к современным проблемам музыки, критичностью взглядов, с пониманием смысла своей музыкально-художественной деятельности (инструментальной, хоровой, вокальной и т.д.).

Изложенное выше находит свое воплощение в таком выстраивании программы внеурочной и внеклассной деятельности, которое опирается в своём воплощеиии на конкретные условия окружающей социокультурной среды, особенности региона, типа школы и т. д. «В современной практике проявляется тенденция создания широкого музыкально-эстетического пространства, охватывающего школу, семью, микрорайон, где одновременно существуют самые различные формы бытования музыки, развиваются старые и складываются новые традиции музыкального общения. Создание такого пространства состоится, вероятно, тогда, когда принципы и методы организации уроков музыки найдут свое продолжение в группах продленного дня, во внеурочной деятельности, в разветвленной системе дополнительного музыкального образования, а также в открытой микросоциальной среде, в семье» [2, 30].

И здесь следует сказать о поиске нового подхода, призванного разрешить противоречия, аккумулировавшиеся в способах проведения внеклассной музыкально-творческой работы, которая в исторически сложившихся традициях «воспитательной системы», к сожалению, ограничивается лишь

подготовкой к очередным мероприятиям. Результатом же такой воспитательной работы является показательное выступление, отчет (зачастую не очень высокого качества), не доставляющий чувство удовлетворения ни детям, ни педагогам, ни родителям. «Установка на быстрый результат и связанная с этим репетиционная работа в форсированном режиме (обычно с ограниченным количеством «отобранных» детей) подменяет суть внеклассных занятий музыкой, где ведущим фактором духовного развития человека должен быть не результат, а *процесс общения с искусством»* [3, 6].

Мы считаем, что внеурочная и внеклассная музыкальная работа должна опираться на принцип свободного выбора школьниками деятельности, которая совпадает с их интересами и потребностями. Создание же творческих коллективов как бы «сверху», о чём, к сожалению, говорит современная практика (принудительный порядок включения способных детей в хоровые коллективы и отказ детям, желающим участвовать, но со слабыми вокальными данными) мешает творческим коллективам взращивать свободных творческих заинтересованных детей, увлеченных какой-либо формой музицирования и желающих реализовать свои способности и потребности в коллективе людей одаренных и предрасположенных к данному виду творчества.

«В отличие от уроков музыки, во внеурочное время создание именно таких объединений, где общение протекает как многоуровневые межличностные отношения, следует считать приоритетным направлением, ибо такие коллективы соответствуют естественному музыкальному общению взрослых и детей. Широкое музыкально-эстетическое пространство – это та среда, где музыка не на словах, а на деле реально проникает в жизнь, не просто сопровождая ее, а становясь необходимым и естественным продолжением человеческого Я» [2, 21].

Таким образом, музыкально-творческий процесс обучения во внеурочное время в школе необходимо рассматривать как почву для создания разнообразных творческих коллективов – хоров, ансамблей, музыкального театра и др. Современная вузовская подготовка учителя музыки и магистерская

программа как раз и позволяют обучающимся получить фактически еще одну профессию, а именно профессию «преподаватель дополнительного образования.

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Просвещение, 2000.
2. Музыкальное образование в школе: Учебное пособие /Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Е.Д.Критская и др.; Под ред. Л.В. Школяр. – М.: Академия, 2001.
3. Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического развития учащихся в школе // Искусство в школе. – М., 1991. – № 1. – С. 8-15.

Ковтун Юлия Александровна,
магистрант.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Изменения, произошедшие в системе образования с внедрением Федеральных Государственных стандартов второго поколения, привели к переосмыслению методов и приемов обучения в общеобразовательной школе. Перед учителями и преподавателями абсолютно всех учебных дисциплин ставятся непростые задачи, так как наша роль – помочь овладеть учащимся познавательными, регулятивными, коммуникативными и т.д. навыками, которые им действительно пригодятся в жизни. Для того, чтобы полученные учениками знания, применялись не только в учебных ситуациях, важное значение имеет развитие творческого воображения и мышления. Поэтому сейчас появилось так много методик, связанных с развитием творческого воображения школьников.

Процесс развития художественно-творческого воображения широко рассматривается в психологии художественного творчества (Р. Арнхейм, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская и др.). Однако в исследованиях уделяется основное внимание поиску общих закономерностей при создании произведений искусства, а не созданию образов в исполнительстве и художественном творчестве школьников.

Для выяснения психологического механизма художественно-творческого воображения и связанной с ним полихудожественной деятельностью мы обратились к трудам Л.С. Выготского [1]. Нигде воображение не имеет такого исключительного значения, как в искусстве, в процессе художественного творчества. В науке образы воображения являются лишь материалом, которым пользуется творческая мысль учёного. В искусстве создание образов является целью творчества; в образах воплощает художник – писатель, живописец, композитор, актёр – свой идейный замысел. Поэтому работа воображения занимает центральное место в процессе художественного творчества. В зависимости от того, насколько воображение является творческим, различают творческое и воспроизводящее воображение.

Воспроизводящее воображение создает образы того, что уже есть в нашей памяти, что уже нам известно, но что не было нами воспринято непосредственно. Воспроизводящее воображение обычно выступает в тех случаях, когда нужно создать образ какого либо предмета или явления по описанию. Ученик в процессе школьного обучения, когда он читает о каких-либо интересных ему опытах.

Творческое воображение – процесс значительно более сложный и трудный, чем воссоздающее воображение. По мнению Б.М. Теплова, творческим воображением называется самостоятельное создание новых образов, включённое в процесс творческой деятельности, т. е. деятельности, дающей в результате оригинальные и ценные продукты. Таково воображение писателя, художника, композитора, учёного, изобретателя и т. д.

Творческое воображение – процесс значительно более сложный и трудный, чем воссоздающее воображение. Именно представления, удерживаемые памятью, являются тем строительным материалом, из которого

формируются новые художественно-игровые образы – образы художественно-творческого воображения. При этом эстетические потребности и желания выступают в качестве источника сотворческого воображения педагога и учащихся.

По мнению ряда ученых (Л.А. Рапацкая, Т.В. Надолинская, Н.А. Терентьева) наиболее эффективно развитие художественно-творческого воображения учащихся в интегрированной музыкальной деятельности. Так, Т.В. Надолинская полагает, что интегрированная музыкальная деятельность, выступая средством и методом обучения, осуществляется как полихудожественная деятельность и помогает расширять представление учащихся об окружающем их мире, обогащать их опыт эстетических и художественных впечатлений, накапливать опыт восприятия и анализа художественных произведений, активизировать творческий потенциал учащегося, побуждать к индивидуальным творческим проявлениям в решении конкретной творческой задачи. Она предъявляет окружающим свои чувства и эмоции средствами творческого самовыражения, формировать представление о единой образной природе разных видов искусств, способствующие более глубокому пониманию самого искусства, осознанию выразительных средств, используемых авторами для передачи художественного образа, формировать осмысленное отношение к искусству, мировосприятие и мировоззрение с позиции творческого восприятия окружающего мира.

Интегрированная музыкальная деятельность активизирует развитие не только художественно-творческого воображения, но и всего внутреннего мира школьника. Поэтому и методики должны быть тоже построены на интеграции и взаимодействии всех видов искусств. У каждого школьника есть способности и таланты. Одной из методик, направленных на развитие творческого потенциала школьников на основе взаимодействия разных видов искусств, является методика Н.А. Терентьевой. Приведем несколько упражнений на развитие художественно-творческого воображения.

Упражнение 1. Составить осмысленное предложение, включающее в себя 3 заданных слова.

Пример:

1. Слова: музыка, литература, композитор (Композитор сочиняет музыку на основе литературного произведения);

2. Слова: Глинка, романс, Италия (Путешествуя по Италии, Глинка написал романс «Венецианская ночь»);

Упражнение 2. Синквейн. Детям дается слово, к которому нужно подобрать два прилагательных, три глагола, четыре связных слова и в конце одно обобщающее слово. Слова не должны повторяться, также нельзя использовать однокоренные слова.

Пример:

а) Моцарт – солнечный, праздничный – сочиняет, творит, вдохновляет – мы любим его музыку – классик;

б) оркестр – симфонический, камерный – играет, гастролирует, выступает – четыре группы музыкальных инструментов – коллектив;

Упражнение 2. Ассоциативный ряд. В старших классах я использую этот прием следующим образом: после прослушивания и анализа музыкального произведения ученики должны по цепочке, не повторяя друг друга, назвать ассоциативные слова, относящиеся к произведению, и к уже названным словам. Все варианты ответов фиксируются ребенком в рабочей тетради. Опираясь на перечисленные понятия, предлагается написать мини-сочинение.

Пример: Патетическая соната Бетховена – трагическая – драматическая – взволнованная – бурная – стремительная – увлекающая – героическая – победа – ликование...

Упражнение 3. «Перевод на язык другого вида искусства». Можно предложить несколько творческих заданий, основанных на этом приеме – после прослушивания и анализа музыкального произведения «перевести» его на язык красок или движения. Ученикам предлагается выразить в любом другом виде искусства (абстрактно) образный строй каждой из частей или с помощью пантомимы изобразить содержание данного музыкального произведения.

Итак, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что взаимодействие разных видов искусств активизирует творческий потенциал школьника, помогает развитию его художественно-творческого воображения, помогает

реализовать интегрированные творческие задания, как на интегрированных уроках музыки, так и в различных формах внеурочных занятий.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
2. Надолинская Т.В. Развитие сотворческого воображения будущего педагога и учащихся в художественно-эстетической игре (драматизации) //Вопросы совершенствования профессиональной подготовки педагогамузыканта. Сб. науч. трудов. – Вып. 12.– М.: МПГУ, 2006. – С.45-57.
3. Терентьева Н.А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства. – М.: Прометей, 1990.

Колесниченко Виктория Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент.
ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»,
г. Ростов-на-Дону, Россия

ИКТ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

Искусство – особая форма познания и эстетического освоения мира, также способствует развитию ценностных ориентаций.

Однако наметившийся в последние годы кризис гуманитарности образования находит отражение и в избирательном отношении к учебным предметам. Одним даётся явное предпочтение, другие предметы считаются второстепенными, не требующими ответственной подготовки. К сожалению, к последним нередко относятся и предметы эстетической направленности («Музыка», «Изобразительное искусство», «Мировая художественная

культура» (далее – МХК)). Бесспорно, такой подход не способствует реализации главной задачи современного образования – развитию личности школьника.

Поэтому, с целью обеспечения высокого качества художественного и эстетического развития обучающихся, а также совершенствования преподавания предметов «Музыка», «Изобразительное искусство», «МХК» была разработана научно-обоснованная Концепция преподавания предметной области «Искусство» [1]. Концепция содержит набор рекомендаций и теоретических положений, призванных решить наиболее актуальные проблемы. Например, рассматривается вопрос о сохранении непрерывности реализации предметной области «Искусство». Предлагается введение ГИА по учебным предметам «Музыка», «Изобразительное искусство», а по «МХК» – ЕГЭ.

Для оптимального решения задач преподавания вышеназванных дисциплин рекомендуется применение эффективных образовательных технологий:

- информационно-коммуникационных технологий;
- проектной технологии;
- интегрированных технологий;
- проблемной технологии;
- технологии свободных ассоциаций;
- социоигровых технологий.

В контексте данной статьи рассмотрим потенциальные возможности информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) для повышения мотивации обучающихся.

Процитируем документ: «Цели использования информационно-коммуникационных технологий в предметной области «Искусство»:

- повысить наглядность учебного материала (подбор большого спектра иллюстративного изобразительного и музыкального ряда);

- расширить спектр активных методов обучения в зависимости от технического оснащения школы и подготовки педагога (использование

компьютерных программ для художественного творчества: изобразительное искусство – Paint.NET, PowerPoint, Adobe Photoshop, SmootchDraw, MyPaint, Livebrush, TuxPaint; музыка – Audacity, NanoStudio, VixVibes Pro и др., а также использование электронных музыкальных инструментов, например, синтезатора;

- разнообразить содержание учебного материала (расширение перечня учебных материалов за счет использования электронных образовательных ресурсов как на CD, так и в Интернет-пространстве);

- разнообразить формы подачи учебного материала (с использованием мультимедиа-проектора или персонального компьютера)» [1, 20-21].

Неслучайно в перечне рекомендуемых технологий ИКТ лидируют. Согласно национальному проекту «Образование», информатизация процесса обучения является одной из приоритетных задач модернизации российских образовательных учреждений. Следовательно, методически грамотное внедрение ИКТ в образовательный процесс способно сделать его более продуктивным, используя, при этом, обширный потенциал искусства для воспитания эстетических чувств обучающихся.

Заметим, что в Концепции также отмечается снижение интереса обучающихся к изучению вышеназванных предметов. Таким образом, возникает актуальная проблема повышения мотивации. Известно, что мотивация является главным критерием сформированности личности. Вопросами развития мотивации к учебной деятельности занимались выдающиеся отечественные учёные: Л.И. Божович, А.И. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Не теряет своей актуальности эта проблема и в наши дни, т.к. уже в начальной школе наметилась тревожная тенденция к снижению познавательных мотивов младших школьников.

Вместе с тем, последние исследования доказали, что младшие школьники лучше воспринимают учебную информацию, представленную в интерактивной развлекательной форме. Эффективна эта форма подачи информации и для других возрастных категорий обучающихся. При этом, предпочтение отдаётся

визуальным формам получения информации. Известно также, что зрительные анализаторы обладают самой высокой пропускной способностью (свыше 80% всей информации, воспринимаемой человеком, приходится на зрение). Поэтому исследователи изучают условия повышения эффективности усвоения учебного материала за счет стимулирования познавательных потребностей обучающихся при помощи ИКТ, использование ресурсов Сети как средства усиления познавательных мотивов школьников.

Наиболее востребованными в образовательном процессе считаются программы-тренажеры, электронные формы учебников, цифровые образовательные ресурсы (далее – ЦОР), автоматизированные обучающие системы, сетевые сервисы, технологии мультимедиа и другие.

Практический многолетний опыт работы доказал высокую эффективность применения на занятиях ЦОР. Так, на этапе актуализации знаний они достаточно успешно выполняют функцию мотивации к изучениюнового учебного материала. Например, запуск видеоряда при изучении темы творчества выдающихся отечественных деятелей культуры. Ссылки с подробным описанием информационных Интернет-ресурсов, рекомендованных педагогам предметной области «Искусство», были представлены в опубликованной ранее статье [2, 432-433].

На современном этапе среди педагогов-практиков наиболее востребованной считается «облачная» технология Web 2.0, предполагающая свободный обмен и хранение различных типов данных (от офисных документов до интерактивных презентаций в режиме онлайн).

Перечислим основные положительные характеристики данной технологии:

- безопасность хранения данных в «облаке»;

- экономическая целесообразность (бесплатные сервисы хранения данных);

- автоматическая синхронизация хранимых данных между всеми устройствами, подключенными к облачному сервису и др.

В качестве хранилища резервных копий учебных материалов рекомендовано использовать сервис Adrive (бесплатный объём составляет 50 ГБ). Действительно, онлайн-сервисы хранения данных обладают большими преимуществами по сравнению с локальными сетевыми хранилищами.

Возвращаясь к проблеме восприятия информации современными школьниками (с преобладанием визуальной формы восприятия), отметим следующие значительные преимущества использования в образовательном процессе интерактивных презентаций (на примере Prezi.com):

- визуализация соответствующего содержания учебного материала;
- удобная система масштабирования;
- минимизация временных затрат;
- оригинальная форма презентации материала;
- возможность организации групповой исследовательской работы;
- повышение познавательной активности и развитие творческого потенциала обучающихся.

Также среди педагогического сообщества сейчас очень популярным приложением Web 2.0. является конструктор LearningApps, который размещён в Сети по адресу (http://learningapps.org/). Данный онлайн сервис разработан для поддержки процесса обучения с помощью интерактивных модулей. Существующие модули педагог может менять или разрабатывать в режиме онлайн. LearningApps достаточно прост и удобен в работе.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

- современные ИКТ обладают значительным образовательным потенциалом;
- ИКТ развивают познавательные навыки,интеллектуальные и творческие способности;
- методически обоснованное применение ИКТ повышает уровень мотивации к изучению предметов искусства;
- использование «облачных» технологий повышает эффективность и качество самого образовательного процесса.

Список литературы

1. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации [электронный ресурс]. Режим доступа: https://edu.crowdexpert.ru/concept_art (дата обращения: 30.03.2018)
2. Колесниченко В.Л. ИКТ – средство повышения эффективности образовательного процесса (предметная область «Искусство»). 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. 432 -433.

Красильников Игорь Михайлович,
Доктор педагогических наук, доцент.
ФГБ НУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», г. Москва, Россия

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ АНСАМБЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

В детском саду игра в ансамбле на элементарных инструментах была и остается любимым занятием воспитанников. Но вот они перешагивают порог общеобразовательной школы и из музыкальных деятелей зачастую превращаются в… теоретиков. Накопленный в раннем возрасте опыт игры на музыкальных инструментах, что приносило детям столько радости, не получает достойного развития. Нет продуктивной музыкальной деятельности – пропадает и их интерес к занятиям. А отмечая его отсутствие, школьная администрация нередко стремится заменить урок музыки на что-то более, по ее мнению, полезное – например, на математику или английский…

Чтобы обеспечить развитие ансамблевого инструментального музицирования в общеобразовательной школе, нужно понять, что сами ученики хотели бы в этой деятельности достигнуть. И достижимы ли эти устремления.

- Все дети тянутся к музыке, потому что чувствуют, как она красива. И, прежде всего, они в своем творчестве хотят эту красоту услышать. Возможно ли это при их скромных технических навыках?

Да, возможно, если в своих проявлениях будут опираться на внешний источник музыкального звучания, например, игру педагога в фортепианном четырехручии или музицируя под фонограмму, подобно любителю караоке. Сегодня, в век компьютерных технологий, Интернета доступ к любому музыкальному материалу свободен. А что учителю не удастся скачать и подогнать под учебные цели с помощью компьютерной программы-аудиоредактора, можно самому записать на синтезаторе. Делается это в «два клика» (разумеется, если умеешь хоть как-то играть на клавиатуре фортепианного типа).

- Дети не относят себя к узким, «подобным флюсам» специалистам. Их, как правило, интересует музыкальное творчество в целом, а не исполнительское искусство того или иного вида, в котором им по большей части предлагается себя попробовать. Хотят ли они импровизировать, сочинять, создавать электронные аранжировки музыки? – Конечно! Доступна ли им вся эта многообразная палитра музыкальной деятельности?

Да, доступна при условии опоры в творчестве на соответствующие модели (фактурные заготовки, композиционные схемы, MIDI-файлы для инструментовки и звукорежиссерской обработки, сопровождающие их действия фонограммы и пр.).

- Дети прекрасно понимают, что музыкальное искусство не ограничивается скромными миниатюрами, которые им предлагаются для разучивания. Конечно, они хотят, как взрослые, исполнять симфонии, инструментальные концерты, оперы. Но могут ли они участвовать в исполнении крупных музыкальных произведений?

Могут, если в рамках озвучивания этих произведений у них будет своя партия, значимая для музыкального целого и, вместе с тем, доступная им по исполнительской трудности.

- Дети не любят рутинную техническую работу (а кто ее любит?), которой особенно много в музыкальной деятельности. Можно ли, если не освободить их от этой работы, то хотя бы облегчить ее, сохранив при этом художественную привлекательность продукта?

Да, можно, если, не зацикливаясь на гаммах, этюдах, детальном освоении музыкальной грамоты и прочих технологических частностях, напрямую ориентировать их на интонационные действия. Выразить смысл музыки в звуке можно, ориентируясь и на ее простейшую графическую запись, альтернативную традиционной нотной, и показ педагога, как сыграть тот или иной музыкальный фрагмент с голоса, с рук и т.п.

- Дети желают приобщиться к музицированию на разных инструментах. Они хотят экспериментировать и в дирижировании. Могут ли они реализовать эту свою природу экспериментаторов и мультиинструменталистов в условиях массового музыкального образования?

Да, могут. – Ведь разнообразие видов деятельности в любительском музицировании не предполагает основательного освоения каждого из них, мультиинструментальность – совершенства техники игры на каждом инструменте, а дирижирование – освоения мануальной техники управления оркестром.

Все эти желания детей – достигнуть высокого художественного качества продуктов музицирования и охватить его различные виды, исполнять крупные произведения, выразительно интонировать, экспериментировать с различным инструментарием и способами самовыражения – определяют специфическую модель их потребности в музицировании.

Эту модель можно воплотить в жизнь с помощью технологии интерактивной музыкальной деятельности [4, 110]. Суть этой технологии

заключается в проживании музыки в процессе ее создания или восприятия на основе комплементарного взаимодействия с внешним источником ее звучания.

Одним из результатов обращения к данной технологии является проведение концертов проекта «Музицирование для всех», на которых широкие массы учащихся выступают на филармонический сцене вместе с профессиональными оркестрами [2, 16-17]. Десять таких концертов, с успехом проведенных в последние четыре года в лучших залах Москвы, Перми и Якутска, дали толчок появлению во многих общеобразовательных учреждениях детских инструментальных ансамблей, охватывающих большой контингент учащихся. Для каждого из них эти ансамбли открывают двери в мир музыкального искусства. Игра в них способствует формированию ценных личностных качеств – художественно-эстетических, нравственных, волевых.

Список литературы

1. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой. Учебное пособие. Из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – Изд-во «Композитор. Санкт-Петербург», 2012. – 98 с.
2. Воронова Е.Р., Гущина О.А. Всероссийский проект «Музицирование для всех» // Музыка и электроника. – 2017, № 2.
3. Григорьев В.Ю. Методика обучения игре на скрипке. – Издательский дом «Классика XXI», 2006. – 256 с.
4. Красильников И.М. Интерактивная музыкальная деятельность как основа развития музыкальности школьников: монография. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2015. – 179 с.
5. Haines Nicholas. Play the Electronic Keyboard. Cambrige University Press, 1996. – Book 1. – 46 p., Book 2. – 40 p.

Лунева Ирина Владимировна,
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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ МУЛЬТИМЕДИА В РАБОТЕ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО КРУЖКА

Термин «мультимедиа» происходит от латинских слов multum (много) и media, medium (средоточие, средство, способ) и дословно означает «многие среды» [6].

Автор одной из первых монографий о мультимедиа – И. Вернер, – избегая самого определения мультимедиа, отмечает, что данная технология«открывает принципиально новый уровень обработки информации и интерактивного взаимодействия человека с компьютером» [2, 7].Однако, если на заре своего появления (1970-е гг.) термин «мультимедиа» подразумевал совокупность средств для обработки и представления видео-, аудио- и печатной информации, то в настоящее время он охватывает и носители информации (мультимедийная программа-оболочка; продукт, сделанный на основе мультимедийной технологии; компьютерное оснащение). «Вместе с тем мультимедиа – это особый вид компьютерной технологии, который объединяет в себе как традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую – речь, музыку, видеофрагменты, анимацию и т.п.» [6, 14].

Мультимедиа технологии могут использоваться как средство обучения в различных образовательных контекстах, предоставляя мультимедийные продукты и информационные ресурсы Интернета для обучения, выработки практических навыков и развития критического мышления [1].

Использование технологий мультимедиа в образовании имеет «два основных преимущества – качественное и количественное. Качественно новые возможности очевидны, если сравнить словесные описания с непосредственным аудиовизуальным представлением. Количественные

преимущества выражаются в том, что мультимедиа среда много выше по информационной плотности:“лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать“» [3, 345].

Технологии мультимедиа могут способствовать улучшению качества образования в отдельных предметных областях и на стыке научных направлений [1].

Не является исключением и область музыкального образования. Кроме того, развитие мультимедийных технологий значительно оптимизировало многие формы работы во внеурочной деятельности. Приведем пример их использования в работе вокально-хорового кружка «Музыкальное ассорти».

На этапе знакомства с произведением, выбранным для исполнения, неоценимую помощь может оказать презентация, которая за короткое время очень подробно и в увлекательной форме расскажет о его эпохе, стиле, истории создания, авторах музыки и текста. Использование мультимедийной презентации обусловлено соображениями психологического характера. Среди участников хорового коллектива, в зависимости от их основного канала восприятия информации, есть визуалы, аудиалы и кинестетики, а мультимедийная презентация, являясь средством комплексного воздействия, позволяет до каждого из них донести необходимую информацию.

На этапе разбора произведения также целесообразно использовать технологии мультимедиа. В случае исполнения фрагмента более крупного сочинения, презентация содержит информацию онем, а также аудио- и/или видеофрагменты других его частей. В случае исполнения переложения или обработки, презентация знакомит с первоисточником. Интернет-ресурсы, открывающие доступ к мировым медиатекам, позволяют услышать или увидеть данное произведение в различных исполнениях [5].

Мультимедийные технологии способны помочь и на этапе разбора литературного текста. Отображение отдельно текста на экране весьма эффективно. Оно позволяет вниманию детей не рассеиваться на текст, ноты и аккомпанемент (при его наличии в распечатанных партитурах). В случае с иностранным текстом, для понимания смысла произведения необходимо на экран вывести его перевод.

На этапе разучивания вокальной партии можно использовать программы нотного редактора (например, Sibelius) [4]. Они позволяют вывести на экран мелодию (для анализа и исполнения) отдельно от текста и аккомпанемента. Благодаря мультимедиа технологиям, которые позволяют освободить от партитур руки, можно ритмически поработать над произведением, например, прохлопать его. Нотный редактор удобен и при работе с многоголосием по партиям: в то время, когда одна партия исполняется участниками хорового коллектива, – другие воспроизводит компьютерная программа, что позволяет услышать чистые интервалы и аккорды.

Этап работы с аккомпанементом, благодаря мультимедиа технологиям, может проходить не только с концертмейстером, но и с фонограммой (минусом), что очень положительно воспринимается детьми.

Таким образом, использование технологий мультимедиа на занятиях с детьми помогает:

- повысить роль наглядности в образовательном процессе, используя большое количество иллюстративного материала;
- воздействовать сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную и в некоторых случаях моторную;
- дать учащимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах;
- акцентировать внимание учащихся на значимых моментах излагаемой информации;
- повысить мотивацию учащихся;
- активизировать учебно-познавательную деятельность школьников;
- интенсифицировать занятие;
- экономить учебное время;
- получать мгновенный доступ к мировым информационным ресурсам (электронные библиотеки, медиатеки и т.д.);
- открывать новые формы взаимодействия в процессе обучения.

Список литературы

1. Андресен Бент Б. Мультимедиа в образовании: специальный учебный курс. Информационные технологии в образовании. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дрофа, 2007.
2. Вернер И. Все о мультимедиа. – Киев: BHV, 1996.
3. Губина Т.Н. Мультимедиа презентации как метод обучения // Молодой ученый. – 2012. – №3. – С. 345–347.
4. Дядченко М.С. Компьютерные программы музыкального редактора и их потенциальные возможности в процессе обучения хормейстера // Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования: сб. науч. тр. / под ред. М. В. Кревсун – Таганрог: Изд-во Ступина А. Н., 2007. – С. 62–69.
5. Дядченко М.С. Применение интернет-ресурсов в процессе обучения музыке в школе // Сборник научных трудов SWorld. – Выпуск 3(36). Том 13. – Одесса: Куприенко С.В., 2014. – с. 31–37.
6. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа: Уч. пособие для студентов / МГУКИ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.

Мацуева Мария Александровна,
студентка.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия.
Петрова Елена Георгиевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

МУЗЫКОТЕРАПИЯ КАК СПОСОБНОСТЬ ПОЗНАНИЯ СЕБЯ

Искусство всегда являлось особым способом познания мира и самого себя через художественный образ, возможностью проникнуть в самого себя. Рисование, музыка, лепка – всё это расслабляет и раскрывает человека, позволяет побыть ему в гармонии с собой. Кроме того, творчество является

одним из эффективных методов исцеления психики, которое широко применяется в практической психологии под названием арт-терапия.

Арт-терапия – это терапевтическое направление, связанное с использованием пациентом (клиентом) различных изобразительных материалов и созданием визуальных образов, процессом изобразительного творчества и реакциями пациента (клиента) на создаваемые им продукты творческой деятельности, отражающими особенности его психического развития, способности, личностные характеристики, интересы, проблемы и конфликты [1, 8].

Арт-терапия – универсальный метод с впечатляющим перечнем преимуществ:

1) проводится в теплой, доверительной атмосфере, что позволяет вызывать лишь позитивные эмоции и дает почву для самовыражения;
2) позволяет сблизить людей и наладить гармоничные отношения;
3) дает возможность находить подход к большинству людей, без опоры на возраст, пол, расу, наличие творческих навыков и умений и т.д.;
4) помогает выразить негативные эмоции без нанесения вреда окружающему миру;
5) позволяет собрать эмпирический материал для дальнейшего анализа.

Изотерапия, танцевальная терапия, игровая терапия, фототерапия, сказкотерапия, музыкотерапия – видов данного психотерапевтического метода, действительно, достаточно много. Но детальнее хотелось бы рассмотреть музыкотерапию.

Музыка – феномен. Её влияние на человека удивительно. Научно доказано, что музыка может укреплять иммунную систему, приводить к снижению заболеваемости, улучшать обмен веществ и, как следствие, активизировать восстановительные процессы [3]. Музыкотерапия – психотерапевтический метод, основанный на целительном воздействии музыки на психологическое состояние человека [2, 254].

Исследования последних лет показали, что во время прослушивания музыки в организме человека вырабатывается гормон дофамин, то есть гормон удовольствия. В этом случае мы можем говорить о пассивной музыкотерапии. Более благоприятно на нас воздействует классическая музыка. Тут часто упоминают благотворное воздействие музыки Вольфганга Амадея Моцарта, а также Людвига ван Бетховена. Спокойные мелодии способствуют разрядке эмоционального напряжения и эффективному разрешению конфликтных ситуаций.

Особое внимание стоит уделять произведениям с участием виолончели и фортепиано, звуков духовых инструментов и органа. Они не только положительно влияют на психику индивида, но и на определенные системы нашего организма, такие как дыхательная, пищеварительная и иммунная.

Если говорить об активной терапии, то полезным будет пение (вокалотерапия) и игра на музыкальных инструментах (инструментальная терапия). Эффективность данного вида музыкотерапии заключается в коррекции психоэмоциональной сферы, например, показаниями к использованию данного вида терапии являются постоянное чувство одиночества, эмоциональная лабильность или сниженный эмоциональный тонус. Занятия музыкой помогают справиться с дисгармоничной самооценкой и проблемами в развитии коммуникативной сферы.

Занятия вокалом возможны в разных формах, как индивидуальной, так и групповой. Лучше подбирать материал, основанный на самовнушении позитивных установок. Так, для детей хорошо подойдут адаптированные песенки-формулы: «Формула радости», «Я хороший, ты хороший», «Колыбельная самому себе» (из методики В.И. Петрушина) [4]. Аккомпанемент может быть разным: и фонограмма, и «живое» сопровождение.

Главное в музыкотерапии правильно подобранная программа. В 1916 году В.М. Бехтерев писал: «Музыкальное произведение, по своему состоянию совпадающее с настроением слушающего, производит сильное впечатление.

Произведение, дисгармонирующее с настроением, может не только не нравиться, но и раздражать».

Сеансы музыкотерапии могут длиться от 30 до 45 минут. В среднем, требуется от 10 до 20 посещений музыкотерапевтического кабинета. Условия данного помещения должны соответствовать определённым нормам: хорошая звукоизоляция, удобная мебель, музыкальный центр или проигрыватель, так как предпочтительнее проводить сеансы без наушников.

В общем, музыка способна создать определенное настроение слушающему, причем для каждого индивидуально, ведь образы, появляющиеся у разных людей, отличаются в зависимости он индивидуальных особенностей музыкального восприятия.

Данная терапия применяется при лечении неврозов, неврастении, переутомления, бессонницы, шизофрении и психозов. Особенно ярко наблюдается положительное влияние музыки при лечении психосоматических нарушений.

Исходя из всего вышесказанного, мы сделали вывод, что вопрос о применении музыкотерапии в рамках психологической работы остается актуальным, так как очень важно поддерживать эмоциональный покой, стабильное оптимистическое настроение, снизить чувство тревожности и повысить желание общаться с другими людьми.

Список литературы

1. Александр Иванович Копытин, Елена Евгеньевна Свистовская Арт-терапия детей и подростков. – М.: Когито-Центр, 2010. – 200 с.
2. Кондаков Игорь Михайлович Психология. Иллюстрированный словарь. – 2-е изд. – Минск: Харвест, 2007. – 784 с.
3. Музыкотерапия как метод психотерапии // © 2010 – 2018 Xreferat.com URL: https://xreferat.com/77/4533-1-muzykoterapiya-kak-metod-psihoterapii.html (дата обращения: 25.03.2018).
4. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

Менжулова Ритта Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
педагог дополнительного образования, учитель музыки.
МОБУ СОШ № 24, г. Таганрог, Россия

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ МУЗЫКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

На современном этапе развития образования на первый план выходят **действия, выполняемые учащимися с предметным содержанием.** В качестве объектов оценивания образовательных достижений школьников выступают компетенции, относящиеся к личностным, метапредметным, предметным результатам образования, а также динамика образовательных достижений (прогресс).

Действие оценки по ходу решения учебной задачи должно позволить учащимся определить: освоен или не освоен (и в какой степени) ими общий способ решения учебной задачи; соответствует или нет результат учебных действий их конечной цели; есть ли у учащихся возможности (знания, способы действия, желание) для предстоящего решения задачи; каков «прирост» в знаниях, способах действия, способностях и т.п. получился у учащихся в ходе решения предложенной им учебной задачи [1].

Опираясь на вышеизложенное можно утверждать, что овладеть серьезными навыками, не получая регулярной информации о том, как идет процесс обучения, практически невозможно, особенно в вокально-хоровом обучении на уроках музыки, в основу которого заложен принцип обратной связи. Осуществляя информационную и регулирующую обратную связь, школьная оценка должна ориентировать ребенка на успех, содействовать развитию его самооценки.

Однако музыкальная практика показывает, что оценочные суждения учителя используются не в полной мере, наблюдается субъективность и формализм в выставлении отметок на уроках музыки.

Так, в большинстве случаев активно востребована традиционная процедура оценивания, где главным действующим лицом выступает учитель музыки; проверке подвергаются лишь некоторые учащиеся; хорошо успевающих школьников опрашивают в три раза чаще, чем слабоуспевающих; практикуется выставление отметки «5» всем учащимся, за исключением одного-двух учеников (часто с плохим поведением) и т.д. Следует заметить и то, что учителя музыки не всегда однозначно уверены относительно критериев оценки.

В качестве факторов, влияющих на применение учителем формального подхода, можно назвать, прежде всего, великодушие и нежелание вступать в скрытый или открытый конфликт с учениками и их родителями, в ходе которого они оспаривают справедливость оценки и отметки, используя различные формы и способы воздействия на учителя, включая даже неблаговидные.

Последствия формального подхода очевидны: отметка «5» обесценивается, дети не проявляют особую старательность, развитие учеников по данному предмету недостаточно, отсутствует адекватная самооценка своих достижений и т.д.

Напомним, оценка и отметка – не синонимы. Согласно ФГОС, функции оценки состоят в создании обратной связи и подкреплении (поощрении), оцениваться может любое, особенно успешное действие (предметное, метапредметное, личностное), а фиксироваться отметкой только демонстрация умения по применению знания (самостоятельное решение отдельным учеником учебной задачи), но никак не «общая активность», отдельные реплики.

В процессе обучения предмету искусства оценивание должно быть построено на следующих основных принципах:

- оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в образовательную практику;
- оценивание может быть только критериальным, и основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям;

- критерии оценивания и алгоритм выставления отметки заранее известны и педагогам, и учащимся и могут вырабатываться ими совместно;
- система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся самостоятельно включались в контрольно-оценочную деятельность [3].

Известно, на уроке музыки учащиеся осваивают следующие основные виды музыкальной деятельности: слушание; вокально-хоровое исполнение; музыкально-пластическое и ритмическое движение; освоение музыкальной грамоты как средства фиксации музыкальной речи. При этом следует заметить, что в практике зачастую ошибочно отождествляются понятия «слушание» и «восприятие» музыки. Однако восприятие – это основа музыкального искусства во всех его проявлениях (и в творчестве, и в исполнении, и в слушании, и в размышлениях о нём). Оно направляет и определяет результаты любого вида исполнительской деятельности [3, 83-87; 132-134]. Согласно ФГОС, функция учителя, как организатора диалога, состоит в предоставлении слова на уроке, прежде всего, искусству, организуя его восприятие учениками и совместное оценивание итогов данного процесса [3, 44-48].

При выставлении отметки необходимо учитывать характер допущенных ошибок и уровень развития музыкальных способностей ученика (музыкальный, вокальный слух, чувство ритма и т.д.).

К категории существенных ошибок относятся ошибки, свидетельствующие о том, что ученик не умеет решать учебные и практические задачи в рамках требований программы по данному классу.

Так, в соответствии с ожидаемыми результатами освоения учебной деятельности учащимися 2 класса оценочными критериями являются: умение определять жанровые признаки; умение характеризовать интонации по эмоционально-образному строю – лирические, драматические, трагические, возвышенные, героические и др.; умение определять средства музыкальной выразительности, музыкальные формы; умение определять автора и название произведения по характерным интонациям, исполнительский состав;умение

выражать свои впечатления о музыке в рисунках; пением, танцевальным движением; и др.

К критериям оценивания личностного развития ученика следует отнести:

способность к самовыражению; развитие навыков сотрудничества; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; самостоятельность в принятии решения; умение объяснять и обосновывать свой выбор и др.[5].

Для оценивания результатов деятельности учащихся от учителя, прежде всего, требуется: постановка проблемных вопросов и заданий, предоставление учащимся возможности высказаться, рассуждать вслух, творчески самовыразиться.

В качестве основных методов проверки и оценки знаний, умений, навыков выступают: фронтальный опрос, игровые методы (викторина, загадки, кроссворды, конкурсы, инсценизации и др.), устные выступления учащихся, наблюдение, самооценка, оценивание процесса выполнения, тесты по музыкальному и теоретическому материалу, проверочная работа, самостоятельная работа в классе и дома, участие в концертах и др.

Приведем пример проверочной работы в 7 классе, предполагающей ответы на следующие вопросы: почему непрограммная музыка не нуждается в словах; почему программную музыку необходимо объяснять словами; что особенного внес А.Н. Скрябин в мировую музыкальную культуру; какие основные темы присутствуют в симфонической сюите «Шехеразада» Н.А. Римского-Корсакова.

Тест для 3 класса может состоять из таких заданий, как: подчеркнуть верный ответ; соединить стрелкой соответствующее определению средство музыкальной выразительности, композитор → произведение; отметить инструмент, не входящий в состав симфонического оркестра; подчеркнуть название тембра высокого женского голоса.

Таким образом, качество системы оценки достижений учащихся, используемой учителем на уроке музыки, оказывает значительное влияние на продуктивность усвоения содержания учебного предмета «Музыка», от которого зависит эффективность развития личности ученика.

При оценивании успеваемости учащихся основными ориентирами являются конкретные требования к результатам освоения музыки и учебных действий учащимися. Они должны быть представлены и утверждены в Рабочей программе в соответствии с ФГОС и Программой по музыке, а также норма освоения знаний и умений, которые разрабатываются на основе требований к уровню музыкального развития учащихся к каждому классу.

Список литературы

1. Логинова О.Б. Система оценивания учебных достижений школьников: Рекомендации Минобразования РФ для участников эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования. – М., 2001.
2. Музыкальное образование в современном культурном пространстве: Сб. науч. трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Д.Б. Кабалевский – композитор, ученый, педагог»/ Сост. Е.Д. Критская, М.С. Красильникова. – М., 2015.
3. Подготовка образовательных учреждений к введению Федеральных образовательных стандартов основного общего образования. Музыка. Изобразительное искусство. Мировая художественная культура: Методические рекомендации. – Кашира, 2012. – С. 5 – 23.
4. Примерные программы по учебным предметам. Изобразительное искусство, 5-7 классы. Музыка, 5-7 классы и др. – М., 2010. – (Стандарты второго поколения).
5. Усачёва В.А. Музыка: 5-7 классы: Методическое пособие/ В.О. Усачева, Л.В. Школяр. – М., 2015.

Мингазова Луиза Петровна,
кандидат педагогических наук, профессор.
ФГБОУ ВО «Казанский государственный университет культуры», г. Казань, Татарстан

ПРОЦЕСС ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ ПЬЕСЫ-СКАЗКИ Ф.Г. ЯРУЛЛИНА «БӘХЕТАЧКЫЧЫ» («КЛЮЧ ОТ СЧАСТЬЯ»)

Главные принципы театрального творчества – это взаимосвязь интеллектуального и эмоционального начала в понимании материала и его реализации, создание гармоничной развивающей среды, построенной на различных видах искусства (музыка, танец, литература). Именно совмещение этих видов позволяет реализовать главную цель занятий в школьном театре – развитие творческого начала, самостоятельности, способности быть деятельным, активным, устремленным, при этом глубоко чувствовать окружающий мир, эмоционально его окрашивать, сохранять свою уникальность в процессе становления в обществе (социализации ребенка).

У детей из-за их социально зависимого положения часто бывают всякого рода огорчения, терпят крах их устремления, намерения, поступки, что обычно компенсируется ребенком в мечтах, в воображении. Сказка создает прекрасную основу для этой компенсаторной потребности, приводя все непременно к счастливому концу. Сказки полны героями и ситуациями, способными дать толчок процессам идентификации и отождествления, с помощью которых ребенок может косвенным путем осуществить свои мечты, компенсировать свои мнимые или подлинные недостатки. В сказках противоборствуют сильные и слабые, храбрые и трусливые герои, великаны и карлики. В восприятии и оценках литературных произведений детьми также преобладают полярности, «белые» и «черные» тона. Вот почему «детям нужны сказки», ведь в лучших своих образцах они, по словам К.И. Чуковского, нравственно чисты и не

оставляют после себя «дурного, ненравственного впечатления» [1, 256]. Благодаря сказкам у ребенка вырабатывается способность сопереживать, сострадать и сорадоваться. В сказочных сюжетах встречаются ситуации и проблемы, которые переживает в своей жизни каждый человек: отделение от родителей; жизненный выбор; взаимопомощь; любовь; борьба добра со злом. Испытания, выпавшие на долю героев, помогают им стать умнее, добрее, сильнее, мудрее. Таким образом, ребенок усваивает, что все, что происходит в жизни человека, способствует его внутреннему росту, его личностному развитию.

Сказка может в увлекательной форме и доступными для понимания словами показать окружающую жизнь, людей, их поступки и судьбы, это уникальная возможность пережить, «проиграть» жизненные ситуации без ущерба для собственной жизни и судьбы ставит сказку в ряд с самыми эффективными способами воспитательно-образовательной работы с детьми. Сочетание сказочного, волшебного и реального, обыденного делает сами сказки многоплановыми, они одинаково интересны и детям, и взрослым. Пользуясь зашифрованным в сказке опытом прошлых поколений, ребенок и взрослый могут проникнуть в мир бессознательного, абстрагируясь от мира реального и на ином, внутреннем, уровне разглядеть собственный мир чувств и переживаний. Именно поэтому был выбран жанр сказки, запечатленная в пьесе народного поэта Республики Татарстан Яруллина Фаниса Гатаулловича «Бәхет ачкычы» («Ключ от счастья»).

Постановка пьесы осуществлялась в Тимершикской СОШ Сабинского района Республики Татарстан. Здесь школьники уже много лет занимаются в театральном кружке актерским мастерством, вокалом, сценическим движением, сценической речью.

Говоря о психологическом анализе сказок, следует отметить ряд способов их интерпретации. Один из самых простых подходов – поведенческий, велит относиться к сказкам как к описанию возможных форм поведения. Слушая и читая сказку, ребенок проигрывает ее в своем воображении. Он представляет

себе место действия сказки – в ханском царстве, в лесу, в подводном царстве, и поведение героев сказки, и часто узнает в этих образах знакомых реальных людей, да и себя тоже. Трансактный анализ обращает внимание на ролевые взаимодействия в сказках. Иными словами, каждый персонаж может описывать реального отдельного человека, вернее – определенную роль, которую человек может играть или даже брать в основу своего жизненного сценария – Юлбасар деспотичного, Салсал – сильного, смелого, справедливого и великодушного.

В этой пьесе-сказке нет конкретных назиданий, но ненавязчиво она советует учиться быть добрым, помогать больным и старикам, беречь, что тебе дорого, быть упорным, ставить цели и достигать их. Такой неагрессивный информационный поток в виде диалогов героев спектакля не раздражает детей, а заставляет призадуматься.

Идея сказки «Бәхетачкычы» кратко и емко, известной русской поговоркой «То, чего не достанешь упорством, достанешь добрым делом», суть которой – независимо каким путем ты идешь к намеченной цели, но упорство, терпение, старание и желание будут способствовать достижению этой цели.

Несомненно, что жанр данной пьесы – волшебная сказка. В литературном творчестве также известен один из древнейших жанров. На ранних стадиях культуры сказки в форме саг и мифов встречались нерасчлененными и носили первоначально, вероятно, производственную функцию: охотник жестом и словом приманивал вспугнутого зверя. Позднее вводится пантомима со словом и пением. Следы этих элементов сохранила сказка поздних стадий развития в виде драматического исполнения, напевных элементов текста и широких пластов диалога. На более поздней стадии сказка получает часто функцию магического обряда для воздействия уже не на зверя, а на души и духов. Сказки обязаны или привлекать и развлекать, особенно у охотников, лесных и всяких других духов. Даже русская сказка входила в свадебный обряд. Благодаря этому культовому значению сказки, у многих народов существует регламентация сказывании сказок: их нельзя говорить днем или летом, а только ночью после захода солнца и зимой (белуджи, бечуаны, готентоты, уитото,

эскимосы). Разумеется, что такие сказки полигенетичны, и лишь на более поздней стадии общественного развития из них выделяется собственно Сказка, как охарактеризованный выше жанр фольклора.

В спектакле место отдано волшебству, этому подтверждение герои самой сказки. Поскольку только в сказке могут разговаривать кошки (Сим-Сим), птицы (Былбыл, Моңсар). Герои с легкостью взаимодействуют между собой – понимая человеческий язык, приходят на помощь**.** Замечательная музыка Чингиза Абызова усиливает волшебную сущность героев и подчеркивает в них и человеческое, все поют и танцуют. Каждый из героев получает свои дивиденды: Карт Юлбасар и яшь Юлбасар добреют, Карчык становится хорошей, Моңсар освобождается от плена и находит свою невесту Былбыл и уважение вновь обретенных друзей, а Салсал – любитель сказок, становится ещё любимым.

Сказка – специфический жанр, любая сказка – это «особый замкнутый мир, в котором действуют законы, непримиримые в реальном мире», но не только очень привлекательный и не обременительный для детского восприятия, а очень для него благотворный в плане личностного развития потому что:

1. Отсутствие в сказках прямых нравоучений, назиданий. События сказочной истории логичны, естественны, вытекают одно из другого, а ребенок усваивает причинно-следственные связи, существующие в мире.

2. Через образы сказки ребенок соприкасается с жизненным опытом многих поколений. В сказочных сюжетах встречаются ситуации и проблемы, которые переживает в своей жизни каждый человек: отделение от родителей; жизненный выбор; взаимопомощь; любовь; борьба добра со злом.

Победа добра в сказках обеспечивает ребенку психологическую защищенность: чтобы ни происходило в сказке – все заканчивается хорошо. Испытания, выпавшие на долю героев, помогают им стать умнее, добрее, сильнее, мудрее. Таким образом, ребенок усваивает, что все, что происходит в жизни человека, способствует его внутреннему росту.

3. Отсутствие заданности в имени главного героя и месте сказочного события. Главный герой – это собирательный образ, и ребенку легче идентифицировать себя с героем сказки и стать участником сказочных событий.

4. Сказки – это настоящая бытовая энциклопедия прошлого, настоящего, и даже, возможно, будущего. Сохраняя жанровую стилистику, исполнители были костюмированы в соответствующие костюмы. Яркие элементы костюмов, атрибута, декораций; музыкально-шумовое оформление и актерская игра помогли сохранить жанр сказки спектаклю.

Любимые герои становятся образцами для подражания. Ребенок начинает отождествлять себя с полюбившимся образом. Способность к такой идентификации и позволяет через образы театрализованной постановки оказывать влияние на детей и подростков. Разыгрывание роли ими позволяет формировать опыт нравственного поведения, умение поступать в соответствии с нравственными нормами. Таково влияние на школьников как положительных, так и отрицательных образов. Поскольку положительные качества поощряются, а отрицательные осуждаются, то ребята в большинстве случаев хотят подражать добрым, честным персонажам. А одобрение взрослыми достойных поступков создает у них ощущение удовлетворения, которое служит стимулом к дальнейшему контролю за своим поведением. Художественное творчество, в том числе и актерское мастерство, самобытно и ярко раскрывает природу личности ребенка-творца.

Список литературы

1. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь. // Педагогич. сочинения. – В 4 т.– Т. 1 – М, 1962. – С. 295.
2. Васильева Т.П. Театральный кружок как средство воспитания подростков [электронный ресурс]. Режим доступа: http://forum.schoolpress.ru/article/6/693 (дата обращения 10.09.2017)

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.
Петрова Светлана Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент.
ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Ростов-на-Дону, Россия

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ КУРСОВОЙ ПОДГОТОВКИ

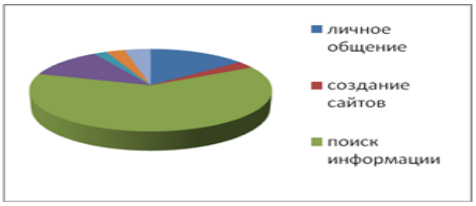
Современное образовательное пространство трансформируется с учетом запросов и тенденций развития общества, что выражается во внедрении в образовательный процесс технических и программных средств медиа. В свете сложившихся тенденций профессиональная деятельность педагогов, в том числе и педагогов искусства, тесно связана с использованием средств медиа, что означает непрерывное развитие медиакомпетентности. Формирование медиакомпетентности учителя стоит, прежде всего, перед системой повышения квалификации.

Медиакомпетентность педагога А.В. Федоров определяет как совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста [2]. В контексте дополнительного профессионального образования *медиакомпетентность* педагогов искусства можно определить как способность к критическому осмыслению, творческому анализу и креативной деятельности при контакте, переработке и создании образовательных и художественных медиатекстов, и представляет собой совокупность *творческих, медийных* и *профессиональных* компетенций.

С целью изучения уровня сформированности степени и готовности к формированию медиакомпетентности было проведено анкетирование педагогов искусства в 2016-2017 гг. в Ростовском институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. Отмечая частоту использования технологий мультимедиа в своей профессиональной деятельности, 9% опрошенных указали, что они совсем их не используют, 73% пользуются редко и только 18% используют мультимедиа часто в своей работе. Результаты опроса показывают уровень формирования профессиональных компетенций педагогов (см. Диаграмму 1).

Диаграмма 1

Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов искусства



Результаты анкетирования выявили, что не очень уверенно владеют информационно-коммуникационными технологиями 53% сельских учителей и 64% городских, не владеют технологиями 16% сельских и 14% городских педагогов искусства, что характеризует уровень сформированности медийных компетенций (см. Диаграмму 2). Исследования периодичности использования учителем информационно-коммуникационных технологий при подготовке к уроку показали: 4% их не используют, 59% используют лишь простые мультимедиа (звуки, видео, презентации) 25% из опрошенных совершают попытки их объединить в единую структуру при помощи гиперссылок и только 12% пытались создавать сложные мультимедийные среды. Полученные данные характеризуют уровень формирования творческих компетенций педагогов искусства (см. Диаграмму 3).

Диаграмма 2

Оценка уровня сформированности медийных компетенций слушателей

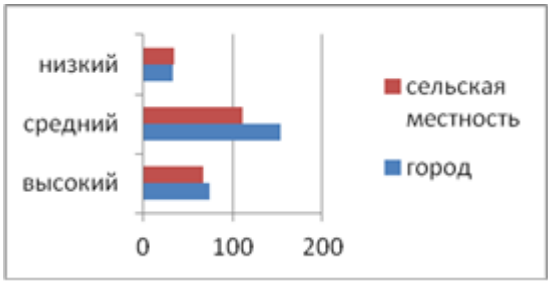
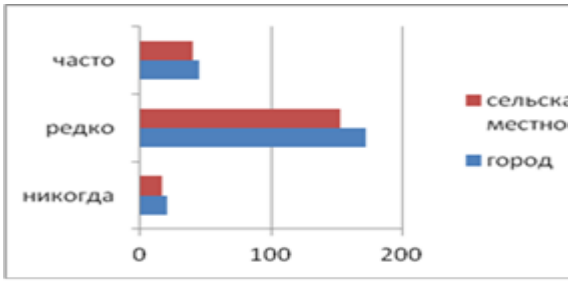


Диаграмма 3

Оценка уровня сформированности творческих компетенций слушателей



Анализ содержания курсов повышения квалификации для педагогов искусства выявил необходимость создания программы «Творческая конструктивная деятельность педагогов гуманитарно-художественного профиля по созданию мультимедийной образовательной среды», которая имеет модульную структуру и направлена на поэтапное формирование медиакомпетентности слушателей в процессе курсовой подготовки [1].

Модуль 1. «Медиаобразование и медиатворчество: ключевые понятия и основные направления» содержит современные когнитивные аспекты теории медиаобразования. Работа в этом модуле способствует развитию понятийного аппарата слушателей в области медиаобразования.

Модуль 2. «Поиск и методическая обработка медиатекста средствами сети Интернет» предназначен для освоения принципов организации и построения информационной системы сети, основных подходов к поиску информации в сети, принципов фильтрации информации на сайте.

Модуль 3. «Конструирование модели мультимедийной образовательной среды» освещает основные разновидности мультимедийной образовательной среды и принципы их построения.

Модуль 4. «Особенности создания медиатекста средствами Microsoft Office» способствует развитию медийных и профессиональных компетенций в процессе создания медиатекста средствами программ Microsoft Office.

Модуль 5. «Особенности создания медиатекстов средствами сетевых сервисов» содержит основные принципы сайтопостроения, особенности

создания сайта на различных платформах, принцип «облачной» обработки данных.

Модуль 6. «Особенности создания медиатекстов средствами интерактивной доски» раскрывает пути реализации выбранных методов обучения при создании медиатекстов средствами программы SmartNotebook и особенности построения выбранного типа мультимедийной образовательной среды.

Модуль 7. «Особенности создания медиатекстов для мониторинга учебного процесса средствами тестовых оболочек» содержит принципы построения тестовых заданий и их виды, интерфейс тестовой оболочки MyTest и особенности конструирования в ней тестов различных типов.

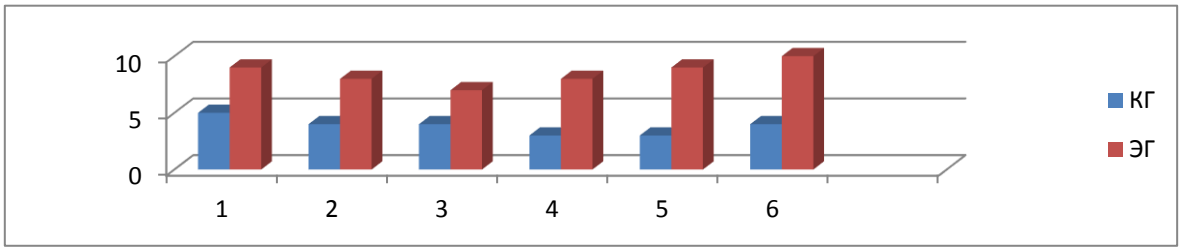
Модуль 8. «Формирование элементов индивидуального проекта в единую структуру» помогает реализовать деятельность педагогов искусства по конструированию мультимедийной образовательной среды на основе принципов технологий гипермедиа, особенностей объединения медиатекстов при помощи гиперсвязи.

Модуль 9. «Анализ эффективности созданной мультимедийной образовательной среды» помогает анализировать соответствие содержания медиатекстов структуре созданной мультимедийной образовательной среды ее выбранному типу, оценить валидность образовательных результатов.

По предложенной программе повышения квалификации принимали участие 4 группы педагогов искусства: 2 контрольные группы (КГ) и 2 экспериментальные группы (ЭГ). В процессе освоения каждого модуля проводились лекционные и практические занятия, слушатели выполняли проектные задания, выполняли тесты, результаты которых помогли выявить уровень сформированности их медиакомпетентности (см. Диаграмму 4).

Диаграмма 4

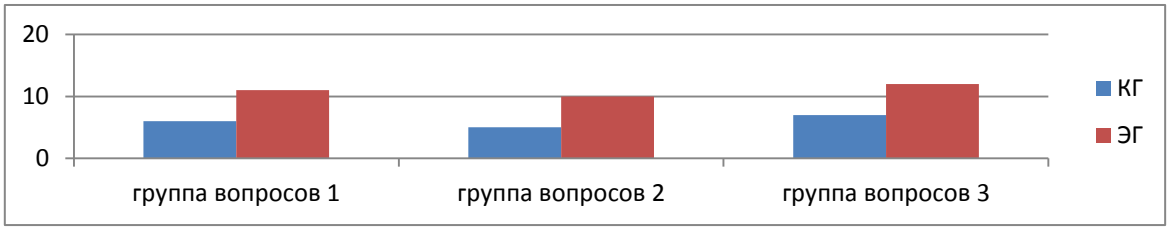
Формирование медиакомпетентности педагогов искусства в первом модуле



В заключительном модуле деятельность учителя заключалась в анализе сконструированной им мультимедийной образовательной среды по предложенной методике, разыгрыванию образовательной ситуации, предусмотренной в ней, и анализу полученных результатов.Можно отметить существенную динамику сформированности медиакомпетентности педагогов искусства (см. Диаграмму 5).

Диаграмма 5

Формирование медиакомпетентности педагогов искусства в девятом модуле



Сравнительный анализ результатов анкетирования входной и итоговой диагностики сформированности медиакомпетентности педагогов гуманитарно-художественных дисциплин в контрольных группах и в экспериментальных группах показал значительную динамику развития медиакомпетентности в экспериментальных группах, что свидетельствует об эффективности разработанной программы обучения.

Список литературы

1. Петрова С.В. Творческая конструктивная деятельность педагогов гуманитарно-художественного профиля по созданию мультимедийной образовательной среды: учебно-методическое пособие / С.В. Петрова. – Ростов н/Д.: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2015. – 92 с.

2. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности [Текст] / А.В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.
3. Kubey R. Media Literacy in the Information Age [Текст] / R. Kubey // New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.),1997. – 484 p.

Плотников Константин Юрьевич,
кандидат педагогических наук, учитель музыки.
МАОУ Центр образования № 47 города Иркутска
г. Иркутск, Россия

ПРОТИВОРЕЧИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОПЫТКА КОМПЛЕКСНОГО ОБЗОРА

В чём причины не только неудовлетворённости, но и оправданной тревоги родителей и педагогов тем положением, которое сложилось в отечественном общем музыкальном образовании за 3 последних десятилетия? Есть ли какие-то основания для оптимизма в этом, одном из важнейших, направлении массового образования, например, связи с появлением такого феномена, каким являются музыкально-компьютерные технологии (И.Б. Горбунова)?

Во-первых, прибегая к системному анализу положения дел, мы, безусловно, должны признать, что на общее музыкальное образование как составную часть общего образования воздействует ряд факторов не специфических (см. пп. 1–3), а характеризующих сложившиеся условия для всей образовательной сферы, в целом.

Во-вторых, музыкальное образование, кроме того испытывает воздействие и других (несущих как образовательные риски, так и преимущества) факторов, связанных с таким уникальным феноменом, каким является музыка (как язык, как культура, как коммуникация, как творчество) и особая (отличающаяся особенностями деятельности в процессе воссоздания,

восприятия музыкального и звукового материала) современная цифровая форма её бытования – е-музыка (К.Ю. Плотников – [3] и др. работы автора).

Представим панораму наиболее важных, на наш взгляд, противоречий (части «а» и «б») современного общего музыкального образования, а также (части «в») – возможных путей их устранения.

1) В целом, на всё образование (как отечественное, так и зарубежное; как начальное или основное общее, так и другие уровни и виды) оказывают влияние ряд разнонаправленных тенденций. Первая пара представляет уровень, который можно обозначить, как когнитивно-гностический.

1-а) Так, с одной стороны, на протяжении последних десятилетий, как отмечает А.Ю. Сторожук, в науке наблюдается «переход от инструментального стиля к математическому»(что сопровождается потерей наглядности при описании учёными проведённых опытов,зачастую – абстрактными и не понятными читателю, а иногда – и не имеющими достаточный вес, либо даже фиктивными цифровыми подтверждениями своих результатов) [6, 30], негативные последствия указанной тенденции усугубляются и всё большим дроблением наук, ещё сильнее затрудняя нашему современнику возможность реалистического и целостного восприятия научной картины мира;

1-б) С другой стороны, более очевидными становятся негативные последствия ряда специфических проявлений процесса информатизации различных сфер жизни (досуга, образования и др., всё больше переходящих в категорию массового потребления), среди которых: т. н. «клиповое восприятие или мышление», значительное расширение объёма лженаучной, околонаучной, и даже – вредной (особенно – для детской и подростковой аудитории) информации (что намеренно, либо необдуманно, но – одинаково опасно – заполняет нишу сети Интернет, СМИ, и только абсолютно наивный человек может считать, что это не «просачивается» и в школу).

1-в) Наглядность и др. проявления сенсорной конкретности в массовой культуре (3d-кино → 4d-кино → 5d-кино; инсталляции и пр.) и в практике обучения в начальных и средних классах общеобразовательной школы при

соблюдении условия закрепления действий обучающимся через выполнение конкретных операций имеют шанс более яркого (по причине обращения к разным – слуховой, зрительной, тактильной – модальностям) закрепления в памяти. Это является верным и по отношению к музыке, как к феномену, совмещающему конкретно-чувственное и абстрактное.

2) Другое противоречие (верно подмечено Н.В. Наливайко и О.В. Фотиной [2, 4–5]; их работа заслуживает внимание и в смысле целостного взгляда на проблемы современного образования, приводя пример онтологического анализа электронного обучения) характеризует субъект-субъектные и субъект-объектные отношения в образовательном процессе.

2-а) С одной стороны, сфера образования, как гуманитарная область, является местом осуществления действий (сознательных и «по привычке», правильных и неверных, совершаемых с искренним желанием наилучшего или в собственных корыстных целях; сюда же надо причислить и бездействие взрослых) конкретных участников образовательного процесса (учителей, родителей, сверстников, блогеров и пр.);

2-б) С другой стороны, стоит необходимость выявления объективно необходимого содержания образования, начиная с целевых установок, и на этом этапе образование, как нигде, близко к политике (включая и ответы на вызовы геополитические), что заставляет оценить такие действия конкретных чиновников (как интересантов произошедшего), как вхождение России в Болонский процесс, преобладающую представленность ЕГЭ и ГИА тестовым материалом по аналогии развала Советского Союза, присоединения к ВТО.

2-в) Зная, что музыка для человека способна стать средством катарсического очищения, творческой сублимации (и в этом каждый остаётся ответственным перед самим собой: «под какую музыку я себя чистить»), взрослые, всё-таки не должны забывать о своей ответственности за детей, а значит, – и за музыку, звучащую рядом с таким доверчивым, открытым миру существом, каким является ребёнок [1].

По отношению к музыке в её цифровом представлении добавим, что появившаяся с этим возможность встречи человека с конкретным музыкальным артефактом (хоть когда и почти хоть где) сопровождена потерей контроля со стороны общества и его отдельных институтов (семьи, церкви, государства), чего ранее не бывало в истории человечества. Справится ли человек с подобным уровнем свободы? – живём и отвечаем.

3) Это противоречие, всё более проявляющееся именно в условиях т. н. глобализированного общества (а точнее, общества, которому в целях манипуляции над личностью навязываются якобы либеральные ценности), отображает проблему т. н. объективного выбора, что было заявлено в п. 2.

3-а) С одной стороны, образование, как сфера социализации и культурации юного поколения, не может игнорировать интересы самого общества, понятно, заинтересованного в воспитании таких своих новых членов, которые, в дальнейшем, смогли бы быть его созидающей, а не разрушающей силой;

3-б) С другой стороны, в наше время, как никогда ранее, в целеполагание образовательного процесса всё более настойчиво проникают идеология и ценности индивидуалистического общества (Н.Л. Румянцева [5] и др.), которые, увы, чаще всего, не позволяют личности решать проблему экзистенциального вакуума, более того, участники образовательной деятельности, организуемой по такими лозунгами, не способны с действительным взаимным вниманием и в атмосфере содружества обращать внимание на интересы, предрасположенности и др. индивидуальные проявления друг друга.

3-в) Говоря о возможных ориентирах, позволяющих личности решать проблему выбора между личным и общественным, мы выделим, во-первых, тот факт, что музыка в этом смысле является индикатором, во-вторых, в таких своих проявлениях, как хоровое пение, игра в оркестре [4] и т. п. становится эмоционально окрашенным объединяющим началом.

Остаёмся при своём мнении об ответственности школьного учителя, не допускающего того, чтобы в жизнь выходили «люди или с развитой прагматично-утилитарной рациональностью и духовно ущербные, или душевные, способные к чувственным переживаниям, но с весьма ограниченным запасом знаний и профессионализма» [7, 221].

Список литературы

1. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в решении проблемы воспитательно-информационного пространства детства (в свете принципа противостояния полярных цивилизаций) // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 6 (67). – С. 321–323.
2. Наливайко Н.В., Фотина О.В. Философский уровень рефлексии специфики развития российского образования // Философия образования. – 2017. – № 1 (70). – С. 3–12.
3. Плотников К.Ю. К проблеме оцифрованной музыки (e-music) в школе: «pro» et «contra» // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – 2017. – № 28 (47). – С. 67–76.
4. Плотников К.Ю. Самореализация и организация жизненных планов личности: модель «оркестр» // Инновационная наука. – 2016. – № 2-4 (14). – С. 102 – 108. URL: http://aeterna-ufa.ru/sbornik/IN-16-2-4.pdf.
5. Румянцева Н.Л. О проблемах российского образования // Философия образования. – 2017. – № 2 (71). – С. 3–14.
6. Сторожук А.Ю. Образование между наукой и культурой: смена стиля мышления // Философия образования. – 2016. – № 6 (69). – С. 28–33.
7. Ушаков П.В. Комплексная гносеология и методология познания и преобразования человека в философии и образовании // Философия образования. – 2017. – № 3 (72). – С. 114–124.

Рыбалко Елена Александровна,
аспирант кафедры музыкознания
и инструментального исполнительства
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
г. Луганск, Луганская Народная Республика

ИЗУЧЕНИЕ НАРОДНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ: СЕРБСКИЙ ОПЫТ

Одним из направлений работы в основной школе Сербии является воспитание подрастающего поколения в духе бережного отношения к народной культуре, почитания народных традиций. Поэтому особенностью организации музыкального воспитания в основной школе Сербии является участие подрастающего поколения в народных праздниках, разучивание элементов народных обрядов и обычаев.

В сербской основной школе значительная роль уделяется народному творчеству, что получает свою реализацию, например, в содержании дисциплин «Народные традиции» и «Музыкальная культура». В рамках дисциплины «Музыкальная культура» применяются такие формы музыкальной деятельности школьников, как коллективное музицирование, секции в форме дополнительных занятий: слушания музыки, музыкальной этнологии (этнографии, фольклора), которые посвящены изучению народной музыки.

Одной из важных причин изучения учебного предмета «Народные традиции» являются тревожные результаты исследований этнологов, фольклористов, этномузыковедов, которые подтверждают быстрое исчезновение из практической деятельности сербов и из самой жизни многих важных элементов традиционной культуры. Поэтому цель дисциплины «Народные традиции» заключается в погружении учащихся в национальную сербскую культуру путем «непосредственного познания материальной и духовной традиционной культуры своего и других народов», что способствует

сохранению и возрождению национальных традиций, духовно-нравственному и патриотическому воспитанию молодёжи [2].

Дисциплина «Народные традиции» направлена на ознакомление школьников с различными тематическими областями сербской народной культуры. Ее задачи, объем учебной нагрузки, а также учебные планы и программы (для 1 – 4 классов основной школы) представлены в выпусках официального образовательного вестника *«Pravilnik o nastavnom programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja»* [2]. Например, содержание дисциплины «Народные традиции» в 4 классе сгруппировано по трем тематическим областям: народные музыкальные инструменты (*серб. Народни музички инструменти*), носители народных традиций (*серб. Носиоци народне традиције*), традиционные формы транспорта и транспортных средств (*серб. Традиционални облици транспорта и транспортна средства*).

Раздел «Народные музыкальные инструменты», предполагает ознакомление с различными видами сербских народных музыкальных инструментов (гайда, фрула, гусле, трубочки из соломы, кукурузная скрипка и др.), с материалами, из которых изготовлены эти музыкальные инструменты, и изучение роли музыкальных инструментов в праздновании ежегодного цикла народных праздников и обычаев.

Раздел «Носители народных традиций» включает в себя ознакомление с основными путями передачи народных традиций (устные и письменные), направлениями сохранения традиционной культуры, работой научных учреждений и различных объединений, занимающихся сохранением и передачей этнокультурных ценностей, трактовкой смысла и содержания народных традиций.

Содержание указанных тематических областей дисциплины «Народные традиции» реализуется средствами интегративного и корреляционного подходов, что предполагает использование элементов знаний и видов художественной деятельности из обязательных предметов школьного цикла – «Сербский (родной) язык», «Природа и общество», «Музыкальная культура»,

«Изобразительное искусство». Данные подходы создают условия для интегративного или тематического планирования по дисциплине «Народные традиции» [2].

Согласно учебной программе по предмету «Музыкальная культура» в основной школе Сербии предусмотрены дополнительные занятия по музыкальному воспитанию школьников, среди которых – коллективное музицирование, в частности оркестровое. Участвовать в занятиях оркестра могут те учащиеся, у которых выявлен определенный уровень музыкальных способностей, в частности – музыкальный слух.

Цель работы школьного оркестра направлена как на развитие у учащихся культурных, музыкально-эстетических компетенций, так и на активное участие оркестрового коллектива во всех школьных мероприятиях, фестивалях и важных событиях, проходящих в стенах школы [3, 56].

Дисциплина «Музыкальная культура» преподается в каждой общеобразовательной школе Сербии, поэтому оркестр в основной школе проводит учитель музыкальной культуры или другой музыкант, имеющий специальную квалификацию оркестрового дирижера. Поскольку инструментально-практический профиль школы зависит от квалификации педагога, преподающего музыкальную дисциплину, то каждое общеобразовательное заведение специализируется на различных направлениях инструментальной подготовки (флейта, скрипка, баян-аккордеон и др.).

В состав школьного оркестра принимаются учащиеся старших классов (с V по VIII класс), однако, по мнению сербских педагогов, крайне важно начинать их музыкально-эстетическое воспитание с первого класса основной школы. Отметим, что отсутствие необходимого уровня музыкального развития школьников является достаточно распространенной проблемой в сербской музыкально-педагогической практике, так как детей в младших классах обучает один учитель, который часто не имеет специального образования в области музыкальной культуры, или просто пренебрегает этой дисциплиной как наименее важным предметом.

В процессе совершенствования уровня исполнения на народных инструментах большая роль принадлежит изучению народных инструментов в ДМШ на таких отделениях, как: классическое, представленное отделением классической музыки (*серб. Одсек за класичну музику*), и отделение сербского традиционного пения и игры (*серб.Одсек за српско традиционално певање и свирање)*. Народная музыка изучается также на дополнительном направлении музыкального обучения, в частности на отделении народной музыки (фольклор, *серб. Одсек за народну музику*) [1, 6].

Следует отметить, что Сербия славится школой исполнительского мастерства на народных музыкальных инструментах, наиболее популярными среди которых является баян и аккордеон.

Опыт внедрения в учебно-воспитательный процесс сербской основной школы дисциплин «Народные традиции» и «Музыкальная культура», а также дополнительных занятий, на которых учащиеся знакомятся с произведениями народной музыкальной культуры, показывает, что изучение традиций собственного народа способствует формированию менталитета подрастающего поколения, развивает чувство уважения к культуре своего народа, что, в целом, определяет уровень общей и музыкальной культуры молодежи.

Список литературы

1. Закон о основама система образовања и васпитања // Службени гласник Републике Србије. – №.72. – Београд : НИП «Политика», 2009. – 307 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://www.msdjenko.edu.rs/download/plan_oms2010.pdf – Загл. с экрана. – Яз. сербский [Дата обращения 05.01.2018].
2. Правилник о наставном плану и програму за четврти разред основног васпитања и образовања // Сл. Гласник РС. – Бр. 15. – Београд : Просветни гласник, 2006.
3. Станисављевић-Петровић З. Промене у школском систему у Србији // З. Станисављевић-Петровић, Д. Видановић. Ниш: Филозофски факултет у Нишу, 2012. – 352 с.

Салий Владимир Степанович,
Кандидат педагогических наук, доцент.
Дрогобычский государственный педагогический университет
Имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина.
Душный Андрей Иванович,
Кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент МАНПО,
Заслуженный деятель эстрадного искусства Украины.
Дрогобычский государственный педагогический университет
Имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина

ПРАКСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ УКРАИНСКОГО ФОЛЬКЛОРА

В «Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012–2020 годы» отмечается, что интеграция Украины в мировое образовательное пространство требует постоянного совершенствования национальной системы образования, поиска эффективных путей повышения качества образовательных услуг, апробации и внедрения инновационных педагогических систем, модернизации содержания образования и организации ее адекватно мировым тенденциям и требованиям рынка труда [3].

В то же время, как отмечают ученые, проведенные в последние десятилетия реформы не оправдали в полной мере ожиданий общества по улучшению качества среднего образования. Несмотря на значительные изменения в деятельности общеобразовательных учебных заведений, остается и углубляется комплекс проблем в содержании образования, в эффективности имеющихся способов и форм обучения, в обеспечении качества знаний учащихся, в системе контроля и оценки учебных достижений, в управлении учебно-воспитательным процессом, в создании условий, необходимых для саморазвития личности ученика и профессиональной самореализации педагога и т. д. Промедление с их решением только обостряет кризисные явления в системе среднего образования. Ключевой проблемой в развитии инновационной деятельности общеобразовательных учебных заведений на

современном этапе является низкая эффективность нововведений из-за отсутствия механизмов их реализации [2, 175].

Одним из стратегических направлений модернизации системы образования в Украине на рубеже третьего тысячелетия признано воспитание человека культуры (О. Боднаревская, В. Гринев, И. Зязюн и др.). Собственно, актуальность темы статьи заключается в том, чтобы еще раз акцентировать внимание на важности национальных достижений для успешной реализации выполнения цели украинского воспитания – воспитание национально сознательной, сильной характером, не ассимилированной, но богатой духом, базирующейся на культуре предков, личности.

Решению данной проблемы, а также теоретических и практических задач исследования способствует применение научной методологии, в частности праксеологии – отрасли, которая занимается исследованием процессов использования нового в педагогической практике, разработкой технологий реализации образовательных инноваций.

Праксеология (от греч. *πράξις* – действие и греч. *λογία* – речь, учение) в буквальном смысле обозначает «знание о действиях». Современная философская концепция деятельности позволяет успешно организовать деятельность, которая возникла как отдельная область научного знания во второй половине XX века. Её основателем является польский философ и логик Тадеуш Котарбинский. Сущность праксеологического подхода заключается в совершенствовании практической деятельности с позиции максимальной целесообразности. Для педагогов праксеология выступает методологической основой овладения навыками профессионального функционирования в образовательном пространстве, предпосылкой к формированию умений владеть собственными действиями.

Как отмечает И. Колесникова, педагогическая праксеология выступает как общая теория педагогической деятельности, рассматривает наиболее общие принципы и пути повышения эффективности и полезности профессиональных действий, закономерности и условия целесообразной и рациональной

построения деятельности педагога [1]. Праксеологические измерения эстетического воспитания младших школьников средствами украинского фольклора предполагают осмысление данного процесса с точки зрения более эффективного использования в социокультурной среде.

В общественной жизни ничто, пожалуй, так ярко и колоритно не отражает ее духовной сущности, как фольклор. Своими корнями он уходит в седую древность, выражая народную мудрость, взгляды и устремления многих поколений прошлого, исторические традиции народа в экономической, политической и духовной сферах. На воспитательное значение народного наследия, особенно песенно-обрядового, указывали выдающиеся отечественные педагоги-композиторы Н. Лысенко, Н. Леонтович, Я. Степовой, К. Стеценко, которые в своем творчестве и практической педагогической деятельности делали главный акцент на народные художественные традиции.

Фольклор (от англ. *folk-lore* – народная мудрость; народное знание) является важной составляющей частью культуры народа, которая обобщает многовековой человеческий опыт, выступает носителем и воплощением народной мудрости, народного мировоззрения, его идеалов. В фольклоре отражается национальная психология, национальное сознание народа, это его история, философия, мораль.

Научные исследования убедительно доказывают, что ребенок должен находиться под постоянным воспитывающим воздействием духовной культуры своего народа. Это нужно, прежде всего, для полного раскрытия естественных склонностей личности, развития ее способностей, проявления этнопсихологических особенностей. Специфику фольклора как основы воспитательных традиций народа исследовали В. Скуратовский, М. Стельмахович, П. Игнатенко, О. Шокало, Т. Скрипник, Т. Демьянюк, Ю .Руденко и др.

Поиск усовершенствования путей эстетического воспитания средствами музыки всегда был и остается предметом музыкально-педагогических исследований. Значительный вклад в успешное решение данной проблемы в

общеобразовательном и педагогическом аспекте сделали О. Апраксина, Б. Асафьев, Н. Ветлугина, Н. Гродзенская, А. Михайличенко, Л. Масол, С. Науменко, Г. Падалка, О. Рудницкая, Л. Хлебникова, В. Сухомлинский, В. Шацкая, Б. Яворский и др.; в развитии духовного потенциала личности – О. Олексюк, Н. Ткач, Г. Шевченко; в психологическом аспекте – Л. Выготский, Е. Назайкинский, Б. Теплов и др.

Особенности современных концепций музыкального развития школьников, педагогической деятельности учителя музыкального искусства, методической подготовки студентов и т.д. на основе праксеологического подхода обозначены в исследованиях С. Проворовой, Н. Сегеды, О. Твердовской и др. Необходимо отметить ряд композиторов Украины – таких, как А. Вахнянин, В. Верховинец, С. Воробкевич, Ф. Колесса, П. Козицкий, Н. Лысенко, Н. Леонтович, С. Людкевич, Е. Матюк, А. Нижанковський, Л. Ревуцкий, Д. Сичинский, Я. Степовой, К. Стеценко и др., которые сделали большой вклад в развитие музыкальной культуры и образования XIX – XX векав. Заложенный ими базис музыкально-эстетического воспитания плодотворно используется в практике современной школы.

Таким образом, в поле праксеологических измерений для формирования музыкально-эстетической культуры школьников важным является использование средств украинского фольклора, который помогает усовершенствовать и исследовать процессы, формы и методы музыкально-эстетического воспитания учащихся.

Список литературы

1. Колесникова И. Педагогическая праксеология / И. Колесникова, Е. Титова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
2. Коновальчук І. Головні завдання та можливості праксеології у розробці технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах /

І. Коновальчук // Українська полоністика. Педагогічні дослідження. – 2013. – Вип. 10. – С. 170–177.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2020 роки [Електронний ресурс]. Режим доступа: www/mon/gov/ua/images/files/…/4455/pdf.

Семёнова Татьяна Александровна,
учитель музыки.
МБОУ СОШ № 26, г. Таганрог, Россия

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Многолетний опыт педагогической, исследовательской и научной деятельности по музыкальному воспитанию был представлен в публикациях 1980–1990-х годов теоретиками – практиками музыкальной педагогики: Э.Б. Абдуллиным, Ю.Б. Алиевым, Л.Г. Арчажниковой, Т.И. Баклановой, Л.А. Безбородовой, Е.А. Бодиной, О.П. Радыновой, Г.М. Цыпиным, Г.П. Стуловой. Выше перечисленные педагоги-музыканты определяют сегодня основные тенденции становления и развития теории и практики музыкального воспитания подрастающего поколения России на современном этапе. Однако модернизация музыкального образования в современной России диктует необходимость пристального внимания к процессам, происходящим в этой сфере за рубежом. Так называемая «музыкальная революция XX в.», обусловленная активной деятельностью средств массовой информации и распространением рок- и поп-музыки, в первую очередь, пользуется спросом во всем мире. В большинстве зарубежных стран рок- и поп-музыка входит в школьный репертуар, препятствуя его академизации и отрыву от окружающей звуковой среды.

Важным условием, обеспечивающим эффективное развитие музыкального образования в современном мире, является учет актуальных постмодернистских тенденций. В первую очередь, это касается нового антропологического типа личности: космополитичной, свободной от традиционных ценностей и поведенческих норм, а такжепотребительской как основной формой взаимодействия с окружающей действительностью [3, 215]. Отметим, что зарубежная школа мыслится как местный эпицентр по социальному обслуживанию населения и место коллективного отдыха. В свою очередь, современный этап развития социально-культурной сферы России характеризуется наличием ряда особенностей: ослабление роли институциональных форм в структуре культурной деятельности населения; нарастающее расслоение общества по экономическим возможностям потребления культурных благ; выделение множества субъектов культурной политики; изменение жанрово-видового состава любительских объединений и творческих коллективов; тяготение к небольшим исполнительским составам. В музыкальной области падает популярность духовых оркестров, интересы любителей музыки постепенно смещаются в сторону музыкальной этнографии, духовного музыкального наследия, самодеятельного авторского песенного творчества.

Интересен такой аспект музыкального образования за рубежом, который связан с поликонфессиональностью населения и коллективов школы, где, как правило, одинаково запрещены и поддержка, и запрет религии, включая секты. Подчеркнем популярность школьных исполнительских коллективов на американском континенте. Они чрезвычайно разнообразны, их создание приветствуется и всемерно поддерживается. Например, в Бразилии обучение музыке вообще понимается как коллективная деятельность [2], и в этом смысле именно коллективное музицирование становится основной формой приобщения к музыке в школе. Одним из эпицентров новаторского музыкально-образовательного опыта стала Венесуэла. В этой стране осуществлен беспрецедентный проект общедоступного музыкального

образования через создание системы детских и юношеских симфонических оркестров [1]. В данном случае в России большое значение имеют разнообразные соподчиненные цели: познавательная, развивающая и творческая.

Основной структурной единицей в процессе музыкального образования за рубежом служат nucleos – «ядра», которые существуют в трех видах: на базе общеобразовательных школ, отдельные и в детских исправительных учреждениях. Система обучения в nucleos предполагает занятия музыкой детей в возрасте от 2 до 15 лет. Сегодня в музыкальном образовании за рубежом остро стоит вопрос, что важнее: музыкальные знания или практическая музыкальная деятельность? Ответ на этот вопрос – четкий и недвусмысленный: важны не знания, а практическая музыкальная деятельность, творчество и понимание музыки. Обратим внимание на то, что «понимание музыки» имеет в зарубежной педагогике четкую и иерархически осмысленную трактовку. Противопоставление этой идеи мы можем найти в принципиальной установке классической отечественной педагогики искусства в лице Б.Л. Яворского, Б.В. Асафьева, Л.С. Выготского, по которой процесс приоритетнее результата. И если в отечественной музыкально-образовательной практике целенаправленное слушание неразрывно связано с пониманием, то за рубежом это – две иерархические ступени единого процесса восприятия музыки. В этом контексте интересна современная установка зарубежных педагогов: акцентирование ими не процесса, а результата с его обязательной оценкой. Это обеспечивается применением компетентностного подхода, пришедшего в Россию вместе с новой – двухступенчатой образовательной системой.

В музыкальном воспитании и образовании можно наблюдать сегодня качественно новые особенности: некритическое освоение моделей и образцов профессиональной художественной деятельности, отход от единых заданных ориентиров, возникновение множества противоречивых процессов, расширение спектра художественно-выразительных средств, авангардных творческих стилей и методов. Самодеятельные молодежные исполнители все чаще

обращаются к неизвестным или ранее запрещенным к исполнению пластам отечественного художественного наследия и мировой художественной культуры.

В настоящее время наметились также и позитивные тенденции в социально-культурной сфере: разрабатываются перспективные проекты возрождения народной художественной культуры в регионах, внедряются художественно-образовательные программы на основе национальных культурных традиций, открываются новые специализации в учебных заведениях. Отсюда подготовка студентов в учебных заведениях России сегодня ориентирована на внедрение в содержание учебного процесса народного музыкального творчества, фольклора и народной музыкальной культуры, понимаемой как единство музыкально-исполнительской, авторской, слушательской, собирательской, народно-педагогической, обрядовой, праздничной деятельности различных народов.

Перечисленные особенности и направления развития музыкального образования за рубежом не исчерпывают всего спектра вопросов, однако рассмотрение даже некоторых из них приводит к выводу о многообразии путей решения привычных проблем, к которым российские педагоги подходят с традиционных, устоявшихся позиций. Разрабатывается целостная система, в которой приобщение школьной молодежи к искусству будет осуществляться на фоне их глубокого культурно-эстетического развития. Центр этой системы – школа. Помощники – разные внешкольные учреждения. Организационная методическая основа – координация классных и внеклассных, внешкольных форм занятий искусствами. Это программа системы общественного воспитания детей по месту жительства. Использование взаимодействия различных видов искусства, актуализация межпредметных связей – также тенденция отечественных методических разработок. Весьма заметная тенденция последнего времени – это обращение исследователей и практиков к популярным у молодежи жанрам и видам проведения досуга в дидактических

целях. Здесь и использование дискотеки, и серьезный разговор о рок-музыке, и включение популярной музыки в воспитательный процесс.

Знакомство с актуальными направлениями развития музыкального образования за рубежом позволяет по-новому взглянуть на современное состояние и перспективы отечественного музыкального образования [4]. Параллельно с сохранением его ценнейших традиций необходимо заимствовать позитивные наработки, вызревшие в недрах зарубежной школы и свидетельствующие о возможностях вариативного и гибкого решения актуальных проблем музыкального образования с учетом изменившейся социокультурной ситуации в современном обществе и школе.

Таким образом, системе музыкально-эстетического воспитания, образования и развития школьников в современном мире присущи следующие основные черты: социокультурная обусловленность, направленность на человека и авторский характер методических разработок. Обострилось внимание к человеческой личности и стремление к ее разностороннему развитию, за счет чего обеспечивается формирование нового типа личности, которому свойственна художественно-эстетическая активность, в свою очередь, стимулирующая социальную активность. Музыкальное воспитание является средством активизации духовного потенциала личности, компенсирующим недостаток его проявления в других областях социальной и духовной жизни, это универсальное средство духовного развития человеческой личности, в определенной мере способствующее гармонизации ее общественного бытия.

Список литературы

1. Безбородова Л.А. Теория и методика музыкального образования: Учебное пособие. – М.: Изд-во «ФЛИНТА», 2014.
2. Бодина Е.А. Актуальные направления развития музыкального образования за рубежом: Учебник и практикум для вузов. – М.: «Юрайт», 2017.

3. Доленко Е.А. Музыкальное образование в Венесуэле // Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории и методологии. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2009.
4. Как учат музыке за рубежом. – М.: Классика – XXI, 2009.

Сипиёва Анна Олеговна,
магистрант.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия.
Педагог дополнительного образования.
ГБПОУ РО «Таганрогский металлургический техникум»,
г. Таганрог, Россия

ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУРОЧНЫХ ФОРМАХ РАБОТЫ

Актуальность применения театральных технологий в организации культурно-досуговой деятельности во внеурочных формах работы, как и духовного формирования и эмоционального развития подростков, особенно остро наблюдается в последние десятилетия с появлением компьютерных игр, активным использованием социальных сетей и влиянием средств массовой информации на несформировавшуюся личность подростка. Эта проблема особенно остро стоит не столько для старшеклассников (10-11 классов), сколько для студентов техникумов и колледжей. Старшеклассники по большей части занимают свой досуг подготовкой к ЕГЭ, а вот студенты техникума после уроков имеют больше свободного времени.

Командышко Е.Ф., исследуя условия развития творчества молодёжи в России, пишет: «Актуальность творческого развития учащейся молодёжи в нашей стране обусловлена существующей в России сложной социокультурной ситуацией. Преобразования, которые произошли к началу XXI века в экономической, технологической, социальной областях, связаны во многом с

мощным воздействием средств массовой информации, расширением межкультурных контактов разных стран, реализацией проектных технологий, внедрением рыночной экономики. Изменения эти фиксируются в системах разных наук – в психологии, социологии, педагогике, этнографии, экономике и др. Между тем, в педагогической науке всё более настойчиво ставится вопрос о создании эффективных условий и возможностей творческого развития учащейся молодёжи в изменяющемся мире» [6, 3].

Происходящие в социальной, экономической, духовной жизни общества изменения, требуют от человека умения творчески реагировать на возникновение неоднозначных ситуаций, адекватно подходить к решению сложных жизненных задач. Уникальной способностью личностиявляется способность к творческому саморазвитию. Эта способность направлена на построение личностью собственной жизненной стратегии, где творчество выступает основным способом реализации.

По мнению А.П. Цилинко, особую роль «в духовном формировании и развитии эмоционального мира личности играет театр, который на протяжении веков является «транслятором, передатчиком от одних поколений к другим представлений о человеке, о его свойствах и отношениях с миром, общении, доведенных до высокой степени абстракции, но в то же время обладающих качествами чувственной образности, эмоционально насыщенных, всегда сопряженных с некоторой оценкой» [9, 1].

М.Л. Соснова справедливо полагает, что театр, являясь моделью мира, «создает своё особое духовное пространство, в котором действительность преображается и обретает уникальную способность одновременно завораживать, очаровывать и – передавать культурные традиции, складывающиеся на протяжении многих тысячелетий истории развития человечества» [8, 1].

В.М. Бехтерев в работе «Вопросы общественного воспитания» в 1904 г. писал: «Если образование направлено к умножению человеческих познаний и, следовательно, к увеличению эрудиции, то воспитание развивает ум человека,

приучая его к синтезу и анализу, оно служит облагораживанию душевных чувств, созданию и укреплению его воли. Отсюда понятно, что как бы ни был образован человек, но если ум его не отличается известной гибкостью, если чувства его остались на ступени грубого эгоизма, если он, наконец, окажется лишенным в известной мере и воли, то все его образование с точки зрения общественной пользы будет простым балластом, ничуть не более» [2, 1]. Мнение учёного, высказанное еще в начале прошлого века, остается актуальным и сегодня, акцентируя внимание современных исследователей на расширение основ теории образования. Ведь, воздействуя на сферу чувств, а через неё на интеллект, искусство объединяет чувства, мысли, волю человека. Оно пробуждает в человеке творческую активность и оказывает большое влияние на развитие личности.

Организуя культурно-досуговую деятельность на занятиях с подростками, применяются различные технологии для освоения навыков перечисленных видов деятельности. Разделяя мнение Л.М. Азариянц, мы считаем, что в театральной деятельности возможно участие подростка не только как актёра, но и как декоратора, гримёра, помощника режиссёра, автора песен и стихов, постановщика танцев, музыкального консультанта. При этом деятельность каждого участника будет восприниматься как часть этого целого, а также большое количество подростков найдёт возможность самовыражения через театральную деятельность[1].

При организации театральной деятельности необходим образец для творческого подражания. Им может быть как взрослый человек (режиссёр, сценарист), так и более талантливый подросток. Но при такой подражательной активности должен происходить переход от элементарного копирования – к творческому, а в дальнейшем и к перевоплощению в образ [8].

Наряду с театральными технологиями, нужно отметить функции театра в становлении личности подростка. Важнейшей функцией театра является образовательная функция. Образовательная функция театра подразумевает гораздо больше, чем просто развлечение аудитории. Целью является изменение

знания, отношения или поведения аудитории, а лучше – всех трёх компонентов сразу.

Очень важно соответствие возрасту и культурной среде. Для того, чтобы та или иная образовательная программа оказалась эффективной, она должна строиться с учётом возраста и культурных особенностей аудитории. Подростковая аудитория не воспримет театральную постановку, рассчитанную на более юных зрителей. При обращении к городской и сельской молодежи (либо с уклоном в образовании) необходимо использовать различный текст и придерживаться разного лексикона.

Как и в области любого другого вида искусств, успех театральной постановки очень субъективен. В одном и том же выступлении один человек увидит потенциал потрясающей идеи, а другой – потенциально потраченное зря время. В настоящее время, как показывает практика, наиболее успешными являются те молодёжные проекты, авторами и участниками которых являются сами молодые люди.

Увлечённость подростка театром, выступлениями на сцене воспитывает в нём коммуникабельность, развивает навык выступления перед большой аудиторией, убирает зажим перед зрителями. Впоследствии, эти навыки помогают сконцентрироваться на защите курсовых работ, выступлении на научно-технических конференциях, защите дипломного проекта. Подготовительный к театрализованному выступлению этап развивает у подростков умение работать в команде, чувство коллективизма, коммуникативные навыки. Развивается чувство ответственности, пунктуальность, повышается самооценка подростка, что в подростковом возрасте немаловажно. И, как венец данной деятельности подростка, развивается творческая активность [5].

По нашему мнению, комплексным видом искусства, объединяющем в себе различные средства и способы творческого самовыражения, является театр. В настоящее время театральная педагогика является одной из значимых дидактических структур педагогики, нашедшей своё развитие в трудах

Ю.П. Азарова, В.М., И.М. Грицан, А.П. Ершовой и многих других. Театр многогранен и обладает некоторым спектром неисследованных проявлений, способных принести пользу для исследований и педагогической практики.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что освоение театральных технологий подростками в процессе культурно-досуговой деятельности во внеурочных формах работы помогают сформировать развитую личность, способную мыслить творчески не только в рамках досуга, но и применительно к профилирующим предметам, а также к реальной жизни.

Список литературы

1. Азариянц Л.М. Развитие креативности подростков посредством театральной деятельности: Метод. рекомендации. – Астрахань: Изд-во АОИУУ, 2005.
2. Бехтерев В.М. Вопросы общественного воспитания [электронный ресурс]. Режим доступа: http://slavclub.ru/psychology/
3. Букатов В. М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – М., 2001.
4. Грицан И.М. Театральные технологии как средство развития творческой активности учащихся. Курск: Курский государственный университет, 2009.[электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/
5. Козодаев П.И. Любительский театр: перспективы творческого саморазвития студентов. – Тамбов: Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С. В. Рахманинова, 2011.
6. Командышко Е.Ф. Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодёжи: интегративный подход // Монография. – М.: Издательство «ИХО РАО», 2011.
7. Соснова М.Л. Искусство актера. – М.: Фонд «Мир», 2005.
8. Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. – М.: Искусство, 1972.
9. Цилинко А.П. Музыкально-театральное искусство в современном мире // Педагогика искусства. –2014.– № 2. [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine

Спиридонова Оксана Юрьевна,
магистрант.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия

О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ МУЗЫКИ

Воспитание личности – очень сложный и многогранный процесс, включающий педагогические, социальные и духовные влияния. «Важнейшая особенность процесса воспитания вообще и духовно нравственного воспитания в частности заключается в том, что он включает процессы, идущие навстречу друг другу» [4, 18]. «Духовность и нравственность являются важнейшими, базисными характеристиками личности. *Духовность* определяется как устремлённость личностик избранным целям, ценностная характеристика сознания. *Нравственность*представляет собой совокупность общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу. В сочетании они составляют основу личности, где духовность – вектор её движения (самовоспитания, самообразования, саморазвития)» [4, 26]. Духовность является основой нравственности.

В условиях общеобразовательной школы, содержание процесса духовно-нравственного воспитания заложено в содержание образования. Проблема воспитания духовно-нравственной личности школьников средствами хоровой музыки связана с обогащением мира духовной культуры личности подрастающего поколения, с формированием его эстетического сознания и деятельности, с приобщением его к высшим ценностям отечественного и мирового искусства, к которым относится и религия. Искусство же, связанное с религией, хотя и создано на основе религиозных сюжетов, но по сути дела, не содержит религиозного идейного содержания, ибо выражает не религиозные, а общечеловеческие, общекультурные эстетические идеалы. По своему адресату оно не предназначено строго для церкви и верующих, а обращено к

человеческому в человеке. Весьма важно также понять, что провести четкую грань между этими двумя сложными образованиями общественной и культурной жизни и общественного сознания – религиозным искусством и искусством, созданным на религиозные сюжеты, – невозможно. Такую границу, по мнению ученых, можно установить лишь в принципе, теоретически, в нашем сознании, а не в сфере самой реальности [2, 43]. Вопрос этот весьма сложный, тонкий и деликатный и в данной статье рассмотрению не подлежит.

В наше время интерес широких масс слушателей к хоровому духовному пению необычайно возрос. Перечислим богослужебные литургические песнопения, звучащие часто в концертном исполнении. Из всенощной обычно поются: «Благослови, душемоя, Господа», «Свете тихий», «Ныне отпущаеши», «Богородице Дево», «Хвалите имя Господне». Из литургии берутся песнопения: «Единородный Сыне», «Во царствии Твоем», «Херувимская», «Милость мира», «Достойно есть», «Отче наш». Эти произведения имеются в репертуаре многих светских хоров. «Отче наш» – самое популярное песнопение, в основе которого лежат слова молитвы, ниспосланной нам Самим Богом в лице Иисуса Христа через Его учеников (Мф.6; 9 – 13). Простая, доступная любому мелодия запоминается как взрослыми, так и детьми, поэтому напев называется «обиходным». Многие композиторы, вдохновленные словами этой молитвы, сочиняли на них свои мелодии.

Для выработки мировоззренческой позиции, а отсюда, и повышения воспитательной функции хорового искусства, важным представляется ознакомление учащейся молодежи с новым хоровым репертуаром, в частности, с мало изученной духовной хоровой литературой конца XIX– начало XX веков. Огромную воспитательную силу несет главная направленность сюжетов в хорах – духовно-нравственное совершенствование человека, формирование важнейших моральных качеств личности. Проявляющаяся в средствах выразительности связь времен (современность – средневековье) замечательна в воспитательном плане: она позволяет расширить представления о национальном интонационном фонде, о быте, жизни, истории народа. Хоровая

литература отражает творческий поиск эпохи. Познание учащимися разностильных художественных почерков обогатит также их представления о процессе развития национальных певческих традиций, будет способствовать формированию гражданских, патриотических чувств. Хоровое произведение привлекает участников хора глубиной и яркостью переживаемых в процессе художественного восприятия нравственно-этических чувств. В хоровом произведении, как ни в каком другом произведении литературы и искусства, органично сочетаются эмоциональные переживания, вызванные мелодией и осмысление нравственных понятий, вызванные поэтическим содержанием текста.

Практика приобщения к духовной культуре неизбежно связана с религией, однако выработанные в ее недрах разнообразные методы и приемы нуждаются в систематизации и серьезном осмыслении, прежде всего, в работе с детьми. Отечественная история свидетельствует, что церковная и светская культуры никогда не были изолированы друг от друга. Их взаимодействие, взаимовлияние было постоянно. П. Флоренский активно выступал за соединение науки и религии, поскольку, несмотря на противоположные взгляды на научные и религиозные истины, они смыкаются в своей общечеловеческой сущности, в общечеловеческой природе. В отличие от науки, между педагогикой и религией противоречий значительно меньше. Об этом свидетельствуют высказывания зарубежных и отечественных педагогов разных эпох, которые отмечали нравственную воспитательную силу религии: «Открыть в церкви для человека источник духовного развития и нравственных убеждений – высшая цель всякой народной школы: школа учит человека не многому и не долго. Церковь поддерживает и наставляет его от колыбели до могилы» [5, 67]. Известный русский философ И. А. Ильин в своих исследованиях уделял особое внимание религиозно-духовной культуре, ее значению в образовании и воспитании детей. Чтобы дети «почуяли в себе кровь и дух своих предков, – пишет Ильин, – и приняли любовью и волею всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа; чтобы их душа отзывалась

трепетом и умилением на дела и слова русских святых, героев, гениев и вождей», необходимо воспитывать их на глубоком знании отечественной культуры [1, 98].

Изучению и возрождению религиозной культуры посвящены работы многих современных ученых, педагогов и искусствоведов. Обобщая их мысли, можно сказать, что предпосылки к ее возрождению коренятся в следующем: общественные перемены, как правило, сопровождаются переоценкой наследия и стремлением к духовному обновлению. Остро стоящий вопрос экологии природы, экологии общественной культуры невозможно решить без высокого нравственного уровня человека, а религиозная культура обращена к нравственности, к тому, как должен относиться человек к миру, окружающим людям, к самому себе. Некое триединство – Вселенная – Земля – Человек – стало космической концепцией религиозного искусства. Нарушение человеком высших законов нравственности приводит общество к драматическим последствиям.

При включении духовной музыки в занятия, педагог должен, оставаясь в русле светского образования и педагогики, постичь религиозно-духовную культуру изнутри. Это позволит найти верные методы обучения, не противоречащие сущности данной культуры. Те методы, которые разработаны в светском музыкальном образовании, не должны механически переноситься на духовную музыку. Это касается и интонационного метода постижения содержания. Если в светской музыке педагоги удачно используются этой методикой, то в духовной музыке этот путь позволяет прочитывать только «верхний» эмоциональный пласт содержания или, если можно так определить, «субъективно композиторский». Глубинную же суть, глубинный смысл духовной музыки можно выявить, только проникнув в канонические церковные тексты. Постижение духовной музыки без слов невозможно. Однако современные дирижеры часто сами плохо понимают и интерпретируют их. Незнание порождает искажение, что весьма тревожно и драматично для дальнейшего развития культуры, поскольку первоосновой духовной музыки

является каноническое слово. Духовная музыка – это особый жанр, распетая молитва – жанр, который нельзя рассматривать как песню, хотя некоторые педагоги представляют ее учащимся именно так.

Со времен Киевской Руси обучение богослужебному пению входило в содержание образования, а в 18 веке оно считалось не менее значимым, чем бучение чтению и письму. И в дальнейшем, по мере развития системы музыкального образования, изучение русской православной музыки всегда оставалось неотъемлемой частью музыкального воспитания во всех типах учебных заведений России. В силу определенных причин эта традиция была прервана. В настоящее время в программы по музыке для общеобразовательных школ включены только произведения западноевропейской религиозной музыки, такие, например, как «Высокая месса» Баха, «Реквием» Моцарта, и отсутствуют произведения русской церковной музыки. Существует настоятельная потребность введения в школьные программы отечественной религиозной музыки, которая является частью культурно-исторического наследия нашего народа. По мнению исследователей, преподавание церковной музыки в общеобразовательной школе имеет свои особенности и сложности. Сложность заключается в том, что, во-первых, педагог должен достаточно овладеть этим материалом; во-вторых, иметь для работы необходимые ноты и звукозаписи; в-третьих, помнить, что в классе находятся дети не только разных национальностей и вероисповеданий, но и неверующие. Если педагог строго придерживается культурологической позиции, то эти сложности исчезают, ибо педагог дает детям знание, информацию, просвещает их в одном из направлений русской мзыки» [3, 183].

Духовная музыка – достояние не только верующих людей. Сегодня к ней тянутся самые разные люди, разных возрастов и профессий, видимо, потому, что это не просто красивая музыка – в ней чувствуется национальная основа, это живой родник духовности, родник нравственности.

Затронутые в статье вопросы формирования духовно-нравственного воспитания учащихся средствами русской духовной музыки не исчерпывают

эту сложную многогранную проблему. При дальнейшей ее разработке в специальном изучении нуждаются такие вопросы, как динамика развития духовно-нравственного воспитания, начиная с дошкольного возраста, изучение взаимодействия видов искусства в процессе формирования духовно-нравственных ценностей личности, исследование нравственно-эстетического смысла категорий эстетики, воплощенных в таком ярком явлении, как русская православная музыка.

Список литературы

1. Владышевская Т. Ф. Музыка Древней Руси. – М.: Композитор, 1993.– С. 98 .
2. Карпушин И. И. Искусство и религия: Истоки и грани взаимодействия. – М.: Педагогика, 1991. – С. 43-170.
3. Отечественная культура XX века и духовная музыка // Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции. – Ростов н/Д, 1990-2000.– С.183.
4. Петракова Т. И. Ценностный потенциал базового образования духовно – нравственного воспитания учащихся: Монография/Институт общего образования МО Россия. – М.: Изд-во МООР, 2002. – С. 18-26.
5. Флоренский П. А. Храмовое действо как синтез искусств/ В.кн. У водоразделов мысли. – Т 1, Париж, 1985. – С. 67.

Ткачева Инна Олеговна,
магистрант.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия.
Педагог дополнительного образования,
МБОУ ДО СЮН, г. Кропоткин, Краснодарский край, Россия

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проектная деятельность возникла еще в начале XX века в США. Считается, что ее основоположником является американский философ и

педагог Дж. Дьюи, выдвинувший идею о том, что традиционная система образования не способна сформировать у ребенка практические навыки, которые бы он смог применять в жизни [6]. Введение проектной деятельности в педагогическую систему – заслуга последователяего взглядов и ученика – В.Х. Килпатрика.

Параллельно с разработками американских педагогов в России идеи проектной деятельности выдвигал и развивал С.Т. Шацкий. В послереволюционную российскую педагогическую систему технология проектов внедрялась под личным наблюдением Н.К. Крупской.

В современных исследованиях проектную деятельность учащихся рассматривают как обязательную часть познавательной деятельности, мотивацию к получению новых знаний, технологию формирования определенных компетенций [6].

Цель проектной технологии – организация самостоятельной познавательной и практической деятельности, формирование широкого спектра универсальных учебных действий, личностных результатов.

Суть проектной технологии состоит в том, что учащиеся в процессе самостоятельной работы над проектом постигают реальные процессы, проживают конкретные ситуации, приобщаются к конструированию новых объектов и т.д.

При использовании такой технологии педагог – не источник знаний, он – консультант, мотивирующий и направляющийисследовательскую, аналитическую, проектную, творческую деятельность учащегося.

Первая известная классификация учебных проектов была предложена Э. Коллинзом: *проекты-игры* (театральные постановки, танцы, разные игры; цель – вовлечь школьников в групповую деятельность); *проекты-экскурсии* (цель – изучить проблемы, касающиеся общественной жизни и окружающей среды); *повествовательные проекты* (цель – получение удовольствия от передачи информации посредством устной речи либо музыкального

сопровождения (стихи, эссе, песня, игра на музыкальном инструменте)); *конструктивные проекты* (цель – создание практически значимого продукта).

Наиболее полную классификацию проектов в отечественной педагогике предложила Е.С.Полат [4]. По нескольким признакам в ней выделяются следующие разновидности проектов:

1. По предметно-содержательному признаку: *монопредметные* (в рамках одного учебного предмета) и *межпредметные* (интегрируется смежная тематика нескольких учебных предметов, поэтому выполняются, как правило, во внеурочной работе).

2. По доминирующему в проектеметоду*: исследовательские, творческие, ролево-игровые; информационные, практико-ориентированные*.

3. По характеру координирования проекта: *с явной координацией* (направление координатором работы участников проекта, помощь и организация в случае необходимости отдельных этапов проекта) и *со скрытой координацией* (координатор является полноправным участником проекта).

4. По протяженности работы над проектом: *мини-проекты* (несколько недель), *средней продолжительности* (несколько месяцев) и *долгосрочные* (в течение года).

5. По количеству участников проекта: *коллективные, индивидуальные* и *групповые*.

К преимуществам индивидуальных проектов относятся: возможность выстроить и отследить план работы над проектом с максимальной точностью; возможность сформировать у учащегося чувство ответственности (поскольку выполнение проекта зависит только от него); возможность приобретения учащимся опыта на всех этапах работы над проектом; вполне управляемым процессом становится возможность сформировать у учащегося важнейшие общеучебные умения и навыки (исследовательские, презентационные, оценочные).

К преимуществам групповых проектов относятся: формирование навыков сотрудничества; возможность глубже и разностороннее выполнить проект;

наличие на каждом этапе работы над проектом, как правило, своего ситуативного лидера (лидер-генератор идей, лидер-исследователь, лидер-оформитель продукта, лидер-режиссер презентации). Нередко возникающий элемент соревнования между участниками группового проекта влияет на повышение мотивации участников и, соответственно, на качество выполнения проекта.

Этапы проекта можно представить, как «пять П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Шестым «П» проекта является его портфолио – папка, содержащая все рабочие материалы, в том числе черновики, дневные планы, отчеты и др.

Одним из важнейших моментов в проектной технологии является демонстрация детям их личной заинтересованности в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. «Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, а также новые знания, которые еще предстоит приобрести» [5]. В основном для проектов отбирают актуальные для определенного региона вопросы.

Основываясь на личном опыте, мы можем утверждать, что с большим увлечением ребенок выполняет только ту деятельность, которую выбирает самостоятельно. В связи с этим проектная технология получила большую популярность во внеурочной деятельности, которая, в отличие от школьной, не так жестко регламентирована учебными планами.

Самым главным достоинством проектной технологии обучения является то, что, акцентируя внимание на индивидуальной самостоятельной работе и развитии коммуникативных навыков, ее методы позволяют сформировать у школьников «важнейшие качества современного человека – активность мыслительной деятельности, критическое мышление, желание искать и находить новые знания и навыки» [9].

Применение в своей работе проектной технологии – показатель профессионализма педагога, его желания развиваться и самосовершенствоваться.

Список литературы

1. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В.Григорьев, П.В.Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).
2. Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников. – М., 2004.
3. Новикова Т.Н. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народное образование. – 2000. – № 7. С. 24-29.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
5. Полат Е.С. Метод проектов [электронный ресурс]. Режим доступа: http://docplayer.ru/31697722-Metod-proektov-d-p-n-prof-polat-e-s-ioso-rao-k-istorii-voprosa.html
6. Проектная деятельность в школе [электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rastut-goda.ru/questions-of-pedagogy/7998-proektnaya-deyatelnost-v-shkole.html
7. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – М., 2005.
8. Сиденко А.С. Метод проектов: история и практика применения // Завуч. – 2003. – № 6. – С. 96-111.
9. Технологии проектного обучения в школе [электронный ресурс]. Режим доступа: http://fb.ru/article/246108/tehnologii-proektnogo-obucheniya-v-shkole

Томчук Светлана Алексеевна,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин
ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», г. Ярославль, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Музыкальное образование в современной школе реализуется в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта. В качестве приоритетных направлений определены достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения через освоение универсальных учебных действий, построение методологии обучения на основе системно-деятельностного подхода, разработка современных концепций преподавания предметных областей.

Учебный предмет «Музыка» занимает особо значимое место в достижении результатов обучения: он является одним из основных предметов, обеспечивающих воспитание духовного мира школьников, освоение искусства как духовного наследия человечества, развитие эмоционально-чувственной сферы и образного мышления обучающихся. Изучение музыки в основной школе в соответствии с концепцией ФГОС призвано сформировать у учащихся потребность в общении с музыкой в ходе дальнейшего самообразования, организации содержательного культурного досуга на основе осознания роли музыки в жизни отдельного человека и общества, эмоционально-ценностного отношения к явлениям жизни и искусства.

Для осуществления новой парадигмы обучения ФГОС ООО необходимы ценностная системная перестройка всего школьного образования и новые средства, гарантирующие достижение планируемых результатов, а именно:

- изменение парадигмы образования от знаниевой к деятельностной;
- изменение содержания образования и форм, приёмов и методов, технологий;

- изменение позиции педагога в системе отношений «ученик-учитель» в сторону субъектно-ориентированного обучения;
- формирование внутренних мотивов деятельности ученика через личностное целеполагание;
- рефлексия результатов образовательной деятельности.

Реализация новой парадигмы обучения, основанная на системно-деятельностном подходе, требует обновления и использования современных образовательных технологий, таких как:

- информационно-коммуникационная технология (работа с информационными и музыкальными источниками в энциклопедических программах «Энциклопедия классической музыки», «Шедевры классической музыки», «Энциклопедия Кирилла и Мефодия», «Соната. Мировая культура в зеркале музыкального искусства»; развитие умений музыкально-творческой деятельности в работе с обучающими программами «Мир музыки», «Музыкальный класс»; музыкальными конструкторами: Dance Machine, ACID; программами-автоаранжировщиками: Visual Aranger, Band-in-a-Box; оценивание знаний и умений на основе электронных систем опроса и тестирования «Тест» и т.д.);
- технология развития критического мышления (методические приемы «Знаю../Хочу узнать…/Узнал…», «Кластер», «Синквейн», «Инсерт», «Корзина идей», «Перепутанные логические цепочки», «Перекрёстная дискуссия», учебно-мозговой штурм, эссе и т.д.);
- проектная технология: игровые, информационные, исследовательские, творческие проекты (игровой проект может быть направлен на воспроизведение и разыгрывание различных праздников, обрядов, например, «Эх, частушка, как ты хороша!», «Музыка на народных праздниках»; исследовательский проект предполагает изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью, например, «Классика на мобильных телефонах», «Музыкальная культура родного края», «Современная культурная афиша родного города»; творческие проекты направлены на

создание конкретного, общественно значимого, творческого продукта в самой разнообразной форме, например, проекты «Музыкальный портрет», «Современные исполнители народных песен», «Музыка будущего» и т.д.);

- технология проблемного обучения (например, «Почему «Токката» ре-минор И.С. Баха выбрана в качестве музыкальной заставки к передаче «Человек и закон»? Какие темы поднимает композитор в своей музыке, и какие темы обсуждаются в этой передаче?»; «Имя Петра Ильича Чайковского известно во всем мире как великого русского композитора, но он только в 21 год решил заняться музыкой, поступив… на курсы для дилетантов! Композитор – это профессия или призвание? Задумывались ли вы когда-нибудь, почему так мало композиторов-женщин?»;
- игровые технологии (творческие, сюжетные, ролевые, драматизация);
- технология мастерских;
- здоровьесберегающие технологии и т.д.

Современные тенденции государственной образовательной политики в сфере реализации ФГОС ООО определили среди приоритетных, вопросы, касающиеся сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей. На протяжении 3 лет ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» реализовал проект «Сохранение психоэмоционального здоровья школьников средствами музыки». В процессе реализации данного проекта было разработано научно-методическое обеспечение по ряду практико-ориентированных направлений: определены здоровьесберегающие музыкально-коррекционные методы в начальной и основной школе (дыхательная гимнастика, тонирование и вокалотерапия, ритмотерапия, кинезитерапия, релаксация); разработаны программы обучающих семинаров и КПК для обучения учителей школ, методические рекомендации и пособия; организовано обучение учителей школ здоровьесберегающим музыкально-коррекционным методам [2]. Положительное психоэмоциональное воздействие использования данных методов подтверждается данными мониторинга. Результатом данного проекта стало использование всеми учителями музыки Ярославской области в своей практической деятельности здоровьесберегающих музыкально-коррекционных

методов, направленных на формирование культуры здорового образа жизни и сохранение психоэмоционального здоровья школьников. С 2014 года в Ярославской области осуществляется дополнительная подготовка будущих учителей музыки в бакалавриате и магистратуре ЯГПУ им. К.Д. Ушинского по специальности «Музыкотерапия в образовании» [1]. Данный положительный опыт может транслироваться в региональные системы образования России.

Для реализации концепции и повышения качества преподавания учебного предмета «Музыка» необходимо дальнейшее совершенствование содержания и технологий школьного музыкального образования.

Список литературы

1. Байбородова Л.В., Фалетрова О.М., Томчук С.А. Преподавание музыки в начальной школе: учебное пособие для прикладного бакалавриата [Текст] /Л.В. Байбородова, О.М. Фалетрова, С.А. Томчук. – Москва: Юрайт, 2017. – 172 с.
2. Томчук С.А., Фалетрова О.М. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся начальной школы: методические рекомендации /С.А. Томчук, О.М. Фалетрова. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010. – 39 с.

Фалетрова Ольга Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент.
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.
Кузина З.И.,
магистрант.
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

Речь – высшая психическая функция, совершенная форма общения, присущая только человеку. Формирование речи является одной из основных характеристик общего развития ребенка. Для нормального формирования речи

необходимо, чтобы кора головного мозга достигла определенной зрелости, был сформирован артикуляционный и слуховой аппарат [2].

Нарушения речи у детей классифицируют в зависимости от того, может ли ребенок с нарушенной речевой деятельностью посещать обычную общеобразовательную школу, или ему требуется обучение в специализированном образовательном заведении (тяжелые речевые нарушения).

Остановимся на клинико-педагогической классификации речевых нарушений Г.А. Волковой [1]. Нарушения развития устной речи делятся на два типа: фонационное (внешнее) оформление высказывания, которые называют нарушениями произносительной стороны речи, и структурно-семантическое (внутреннее) оформление высказывания. К нарушениям фонационного оформления высказывания относятся:

Дисфония (афония) – расстройство (или отсутствие) фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата; дисфония проявляется в нарушениях силы, высоты и тембра голоса.

Брадилалия – патологически замедленный темп речи, проявляется в замедленной реализации артикуляторной речевой программы.

Тахилалия – патологически ускоренный темп речи, проявляется в ускоренной реализации артикуляторной речевой программы.

Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата (синонимы: дефекты звукопроизношения, фонетические дефекты, недостатки произношения фонем). Если в произношении отмечается до четырех дефектных звуков, – это простая дислалия, если пять звуков и более – дислалия сложная.

Ринолалия – нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. Синонимы: гнусавость (устаревшее), палатолалия.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

II. Нарушения структурно – семантического (внутреннего) оформления высказывания представлены двумя видами: алалией и афазией.

Алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. Синонимы: дисфазия, ранняя детская афазия, афазия развития, слухонемота (устаревшее).

Афазия – полная или частная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга. Синонимы: распад, утрата речи.

Нарушения письменной речи. Подразделяются на две группы в зависимости от того, какой вид ее нарушен. При нарушении продуктивного вида отмечаются расстройства письма, при нарушении рецептивной письменной деятельности – расстройства чтения.

Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения. Проявляется в затруднениях опознания и узнавания букв; в затруднениях слияния букв в слоги и слогов в слова, что приводит к неправильному воспроизведению звуковой формы слова; в аграмматизме и искажении понимания прочитанного.

Дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма.

Таким образом, в логопедии выделяются 11 форм речевых нарушений, 9 из них составляют нарушения устной речи на разных этапах ее порождения и реализации и 2 формы составляют нарушения письменной речи, выделяемые в зависимости от нарушенного процесса.

Логопедическая ритмика, включая в себя двигательную и музыкальную основу, помогает разрушить «почву», на которой возникло речевое расстройство, содействует нормализации речи и общедвигательной функции. Средства логопедической ритмики можно представить как систему постепенно усложняющихся ритмических, логоритмических и музыкально-ритмических

упражнений и заданий, лежащих в основе самостоятельной двигательной, музыкальной и речевой деятельности.

Направление логоритмической работы – развитие речи и речевых нарушений. Эта работа включает в себя развитие дыхания, голоса; выработку умеренного темпа речи и ее интонационной выразительности; развитие артикуляционной и мимической моторики; координацию речи с движением; воспитание правильного звукопроизношения и формирование фонематического слуха и восприятия [3].

Основной принцип построения музыкально-коррекционной работы – тесная связь движения с музыкой и включение речевого материала. Слово вводится в самых разнообразных формах: это тексты песен, хороводов, драматизации с пением, инсценировок на заданную тему, команды водящего в подвижных играх.

Введение слова дает возможность создавать целый ряд упражнений, руководимых не музыкальным ритмом, а ритмом в стихотворной форме, позволяющим сохранять при этом принцип ритмичности в движениях. Остановимся подробнее на музыкальных упражнениях, входящих в логоритмические занятия.

В начале занятий используются вводные упражнения, они дают установку на разнообразный темп движения и речи, поэтому внимание детей направляют на руководящую роль музыки. Ходьба включается в каждое занятие. Она является естественным видом движения и вместе с тем достаточно сложным по координации.

У детей с расстройствами речи часто отмечается нарушение координации движений во время ходьбы. Эти задания приучают ориентироваться в пространстве, в поворотах, в маршировке спиной назад, к центру и т.п.

Упражнение на координацию. Дети, стоят в кругу, сдвинув пятки вместе и положив руки на пояс. С началом звучания музыки отводят правую руку в сторону и на «раз» 2-ого такта возвращают ее на место. Делают такие же движения левой рукой, затем снова правой и т.д. На вторую часть музыки

выставляют вперед на носок правую ногу, возвращают ее на место, затем – левую вперед. Педагог негромко говорит «правая рука», «левая рука», «правая нога» и т.д. Затем вместо педагога проговаривает команды ведущий.

Содержание музыки, оттенки, темп ее и другие средства музыкальной речи могут быть использованы для упорядочения характера и темпа движения, особенно нужного детям, страдающим темповыми расстройствами речи, сочетающими часто с беспорядочным, беспокойным характером движений.

На логоритмических занятиях для развития звуковысотного слуха используют различные музыкальные инструменты.

Игра на металлофоне «Звуковая лесенка». Дети учатся различать направление звукоряда, расстояние между звуками.

Занятия с игрой на музыкальных инструментах также должны способствовать развитию моторики движений кисти руки. *Элементарное музицирование* на детских музыкальных инструментах. Вместе с развитием мелкой моторики, развивается чувство ритма, метра, темпа, улучшает внимание, память, а также остальные психические процессы, сопровождающие исполнение музыкального произведения.

Для развития тембрового слуха полезно сравнивать звучание не только различных инструментов, но и сходных по тембру и характеру звучания, например, бубенчика и бубна. Для развития динамического слуха применяются все инструменты, на которых дети могут произвольно усиливать или ослаблять звучание в зависимости от игровой ситуации.

Помимо музыкальной самостоятельной деятельности в логоритмике также используются упражнения для развития творческой инициативы. К таким упражнениям относятся, свободные двигательные импровизации под музыку, двигательные инсценировки песен, двигательно-музыкальные упражнения, в которых на первый план выдвигаются импровизация и творчество.

В заключение проводятся упражнения, цель которых, успокоить занимающихся детей, переключить их внимание на другие занятия. Физическая и психическая нагрузка должны быть доведены до минимума.

Таким образом, логоритмические занятия способствуют коррекции речевых нарушений детей и должны быть построены по принципу постепенно усложняющихся ритмических, логоритмических и музыкально-ритмических упражнений.

Список литературы

1. Волкова Г.А, С.Н. Шаховская. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов – М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
2. Лурия. А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. – М.: 1975.
3. Вокально-хоровой практикум. Волегова, Ю.Б., Рослова, П.А., Плохов, А.В., Теплова, Н.В., Фалетрова, О.М. Часть I: методические рекомендации. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – 51 с.

Фалетрова Ольга Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент.
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия.
Таранова Наталья Николаевна,
магистрант.
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА МУЗЫКИ В КЛАССАХ КОРРЕКЦИИ

В Законе РФ «Об образовании» провозглашается принцип «адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников. В логике этой работы педагог обязан организовать образовательный процесс с учетом особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Основной задачей является «обеспечение коррекции недостатков в физическом и/или психическом

развитии детей этой категории в освоении основной образовательной программы общего образования»[1, 13].

Отметим, что общими для всех обучающихся с задержкой психического развития, но в разной степени выраженности, являются недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности и достаточно часто встречающиеся нарушения речевой и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия пространственной ориентировки, умственной работоспособности и зрелости эмоциональной сферы. Все это мешает учащимся осваивать учебную программу в полном объёме.

Музыкально-коррекционное направление занимает определенное место в музыкальной педагогике. Круг исследований по музыкальной коррекции составили проблемы музыкально-ритмического развития детей (Ж. Далькроз, Н.А. Александрова), лечебная ритмика (В.А. Гиляровский, В.А. Гринер, А. Розенталь), музыкальное воспитание детей с нарушением слуха (Н.А. Рау, Е.Ф. Рау, З.Е. Пунина, Н.П. Збруева, Г.И. Яшунская), музыкальная коррекция детей с задержкой умственного развития (О.П. Гаврилушкина, Е.А. Медведева).

Опираясь в своём исследовании на труды о возможностях музыки в коррекции нарушений развития учащихся, мы проиллюстрируем опыт включения коррекционных методов в музыкально-образовательный процесс, не нарушая традиционные виды музыкальной деятельности.

Наряду с использованием методов, предложенных авторами программы «Музыка» (Г.П. Сергеева, Е.Д. Критская) мы используем музыкально-коррекционные методы, рассмотрим их более подробно.

Тонирование – чаще всего является частью распевания и подготовки голосового аппарата к пению учащихся, направлено на формирование и развитие навыков концентрации внимания и сосредоточения на голосовых реакциях и дыхательных ощущениях.

Вокалотерапия – пение с лечебно-коррекционным эффектом. Включает в себя различные виды дыхательных упражнений, среди которых особое

внимание уделяется освоению навыков брюшного (диафрагменного) и межрёберного типа дыханий как наиболее эффективных для снятия отрицательных эмоциональных состояний. Кроме этого важна работа над содержанием песни, поиск её жизненного смысла, соотнесением его с собственными эмоциями и социальным опытом учащегося. «Исполнение на уроке песен необходимо так организовать, чтобы ученики попытались «прожить» ту ситуацию, в которой оказался музыкальный герой, что крайне важно для развития эмпатии, умения сопереживать. Необходимо продумывать переход от слушания музыки к исполнению или разучиванию песен. Так выстраивается драматургия урока, где предметом изучения становится не какая-либо пьеса или биография композитора. Внимание направлено на осмысление значения музыки в саморазвитии, самосовершенствовании человека [2, 67].

Ритмотерапия и терапия творческим самовыражением – используется на уроке в ходе игры на музыкальных инструментах, в мелодических, пластических и ритмических импровизациях. Работа в группе даёт детям чувство уверенности, создаётся атмосфера эмоционального комфорта, развивает произвольное внимание.

Кинезитерапия – терапия движением. «У детей сенсорная информация о себе и окружающем мире соотносится с моторной реакцией. Отмечают связь двигательных реакций и обучаемости школьников: трудности в освоении учебного материала сопровождаются запоздалым развитием моторики» [4, 8]. Рассмотрим более подробно некоторые виды свободного дирижирования, имитации игры на музыкальных инструментах, пластических этюдов, танцевальных и сценических движений.

«Танец рук». По условию игры учащиеся пластичными и танцевальными движениями рук воплощают музыкальный образ. Для этого упражнения подбирается музыка созерцательного или легкого танцевального характера. Затем проводится рефлексивный анализ и обосновывается выбор пластических движений.

«Музыкальный поезд». Учащиеся усаживаются на всю глубину стула, ноги вместе. По команде учителя выполняют руками два хлопка перед собой и два хлопка по коленям. Так задается определенный темпоритм для движения поезда (в размере 4/4). На фоне хлопков учитель голосом пропевает короткую музыкальную фразу на любой слог (ля, та, ду и т.д.), укладываясь в заданный размер. Ученики, как эхо, вторят ему. Можно импровизировать: включать знакомые музыкальные темы, фразы из песен, гудеть на одном звуке, как сигнал машины или поезда и т.д. Упражнение развивает координацию, моторные реакции, произвольное внимание, снимает психоэмоциональное напряжение [3, 105].

Музыкально-коррекционные игры – имеют особое значение. «Снижают психоэмоциональное напряжение и моделируют ситуацию успеха, повышают учебную мотивацию, вызывают интерес к урокам, способствуют активизации восприятия музыки, накоплению музыкального интонационного багажа, изучению средств музыкальной выразительности, создают атмосферу психологического комфорта и успеха»[3, 21].

Для организации музыкально-образовательной деятельности классах коррекции и эффективного использования обозначенных методов необходимо учитывать ряд организационно-педагогических условий.

Первым условием включения в классах коррекции музыкально-коррекционных методов является учёт особенностей эмоционального состояния школьников. Для реализации этого условия в начале урока детям предлагается отметить свое настроение. Педагог обеспечивает это условие разными средствами: это и карточки с базовыми цветными спектрами, карточки с вербальными формулами, соответствующими цвету, например, грусть (голубой), спокойствие (желтый) или криптограммы с изображением эмоционального состояния.

Вторым условием является организация и обустройство пространства. Недопустимо пересаживать детей на новое место, у каждого ученика должно

быть только его рабочее место. Это обусловлено тем, что внимание наших учеников неустойчиво, воля слабая, эмоциональность крайне подвижна.

Третье условие – обеспечение наглядности. В организации урока музыка в коррекционном классе важно подготовить тексты песен, слова-характеристики, выражающие эмоциональные состояния человека. А также репродукции картин (образы природы и жизни людей, портреты композиторов и др.), иллюстрации персонажей литературных и музыкальных произведений, мультфильмы и т.д.

Таким образом, требования государственного стандарта являются обязательными, достижение планируемых результатов обучения необходимо обеспечить для каждого ребенка. Особенностями организации урока музыка в классах коррекции являются учет психолого-педагогической характеристики учащихся, включение в урок специальных методов, в том числе, тонирования, вокалотерапии, ритмотерапии, терапии самовыражением, использование игровых приемов работы, обеспечение наглядности. При этом важным является соблюдение ряда педагогических условий организации музыкально-образовательного процесса

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»№ 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года.
2. Фалетрова О.М. Социальная педагогика. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции : учебное пособие для вузов / О.М. Фалетрова; под ред. Л.В. Байбородовой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 154 с.
3. Преподавание музыки в начальной школе: учебное пособие для СПО / Л. В. Байбородова, О.М. Фалетрова, С.А. Томчук. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 172 с.
4. Фалетрова О.М., Жиганова К.С.Музыкотерапия в образовании: методические рекомендации. – Ярославль.: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 47 с.

Фетисова Ольга Олеговна,
магистрант.
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия,

СУЩНОСТЬ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) привело к перестройке организационной и методической деятельности в образовательном процессе. И основное значение во ФГОС НОО уделяется требованиям к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования – личностным, метапредметным и предметным [6, 5]. Эти требования определяют специфику урочной и внеурочной деятельности, в ходе чего младший школьник научится действовать, чувствовать, принимать решения, то есть обучающийся должен овладеть универсальными учебными действиями (УУД), которые должны способствовать обеспечению усвоения содержания образования на всех его этапах и формирования возрастных особенностей психики детей.

Понятие «универсальные учебные действия» рассматриваются в двух смыслах: широком и узком. Используя термин в широком смысле, подразумевают, что субъект саморазвивается и самосовершенствуется, осваивая новый социальный опыт, то есть его умение учиться.

Умение учиться основывается на универсальных учебных действиях, которые позволяют шире ориентироваться во всех областях знаний и выстраивании своей учебной деятельности. Рассмотрев процесс формирования умения учиться, можно заметить, что оно включает в себя полное освоение всех компонентов учебной деятельности. К этим компонентам можно отнести познавательный учебный мотив, учебную цель, учебные задачи и действия. Умение учиться является важнейшим фактором, повышающим эффективность

освоения всех предметных знаний, формирующим необходимые компетенции и морально-нравственные характеристики личности [4, 34].

По мнению ряда исследователей, основной функцией универсальных учебных действий является обеспечение возможности самостоятельного осуществления учебной деятельности. Это означает, что обучающийся самостоятельно умеет определять цель своей учебной деятельности, планировать ее, искать пути ее достижения, контролировать и оценивать результаты своей деятельности. По мнению профессора С.Г. Воровщикова, универсальные учебные действия являются целостной системой, в которой один вид деятельности тесно связан с остальными видами, они дополняют друг друга, опираясь на возрастные и индивидуальные особенности школьников [2, 28].

Психолог А.Г. Асмолов считает проявление универсального характера учебных действий в их метапредметном и надпредметном характере, реализации целостности личностного, познавательного и общекультурного саморазвития и развития личности [1, 43]. Еще одна функция универсальных учебных действий заключается в преемствен6ности между всеми ступенями образования; они призваны осуществлять организацию и регуляцию деятельности обучающихся.

В своих работах А.Г. Асмолов и О.А. Карабанова отмечают, что по-новому ФГОС НОО в составе универсальных учебных действий выделяются основных четыре блока: регулятивный, познавательный, коммуникативный (в составе метапредметных результатов обучения) и личностный [1, 44]. Ученые сходятся во мнении, что основополагающими универсальными учебными действиями являются метапредметные универсальные учебные действия, так как именно они являются базой для всей учебной деятельности. Метапредметные универсальные учебные действия включают в себя регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия.

Подробнее остановимся на метапредметных универсальных учебных действиях. Метапредметные универсальные учебные действия включают в себя:

- регулятивные;
- познавательные;

- коммуникативные.

Метапредметные универсальные учебные действия, как и все остальные универсальные учебные действия, входят в составтребований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования [6, 7]. Остановимся подробно на каждом блоке метапредметных универсальных учебных действий.

Регулятивные универсальные учебные действия нацелены на организацию учебной деятельности обучающихся. Этот вид универсальных учебных действий включает компоненты, обеспечивающие регуляцию не только учебной, но и любой деятельности человека. Важную часть регулятивных универсальных учебных действий составляет такой компонент, как саморегуляция – мобилизация индивидом своих сил и возможностей, возможность предпринять волевое усилие в своей деятельности и преодолеть препятствия [7, 29].

Познавательные универсальные учебные действия подразделяются на общеучебные, логические действия, действия по постановке и решению проблемы. К группе общеучебных универсальных действий следует отнести поиск и формулирование индивидуальной познавательной цели, умение самостоятельно добывать необходимую информацию, используя различные методы поиска, умение пользоваться компьютерными средствами [7, 31].

Логические универсальные учебные действия включают такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию, определение понятия, нахождение соответствий, умение установить причинно-следственные связи, строить логические цепочки своих рассуждений, выдвигать гипотезы и обосновывать их. Учебные действия, связанные с постановкой и решением проблем, основываются на формулировке проблем и самостоятельном поиске их решения.

Коммуникативные универсальные учебные действия основаны на формировании социальных компетентностей обучающихся, развивают такие умения, как умение слушать и понимать собеседников, вести диалоги,

обсуждать в форме диалога или полилога что-либо, формируют умение взаимодействовать с группой сверстников и с людьми, старшими по возрасту. Один из основных видов, составляющих коммуникативные универсальные учебные действия, – умение планировать сотрудничество в ходе обучения с учителем или же со сверстниками [7, 33].

Психологи А.Г. Асмолов и Г.В. Бурменская разрабатывают в ходе своей деятельности концепцию, связанную с универсальными учебными действиями. Ими отмечено, что при развитии системы действий необходимо учитывать возрастное развитие школьника, его эмоционально-волевую,познавательные сферы и другие аспекты в их неразрывном единстве. При воздействии процесса обучения формируются ближайшие зоны, в которых происходит развитие универсальных учебных действий и складывается учебная деятельность школьника. Именно таким образом происходит сопоставление и поиск соответствий универсальных учебных действий и возрастных особенностей обучающихся [1, 51].

Особенно отмечается то, что для лучшей сформированности универсальных учебных действий важно их понимание, правильная постановка и следование их учебным целям. Исходя из этого определяют содержание и организационные особенности образовательного процесса. Следующее условие таково, что универсальные учебные действия должны формироваться в ходе изучения любой школьной дисциплины. Третьим условием является то, что содержание и качественные характеристики универсальных учебных действий определяют эффективность усвоения знаний и умение формирования основных компетенций учащихся [3, 38].

Таким образом, универсальные учебные действия обучающихся составляют способы их действий, которые позволяют сформировать умения самостоятельно добывать и усваивать качественно новую необходимую информацию. Все универсальные учебные действия подразделяются на группы: личностные и метапредметные, включающие в себя коммуникативные, познавательные и регулятивные универсальные учебные действия. Между

этими группами универсальных учебных действий существует тесная неразрывная связь, которые оцениваются с учетом возрастных особенностей обучающихся.

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Салмина Н. Г., Молчанов С. В. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. – М.: Просвещение, 2014.
2. Воровщиков С.Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать. / С.Г. Воровщиков М.М. Новожилова: 4-е изд. – М.: 5 за знания, 2009.
3. Игнатьев В.И., Розанов Ф.И. Образование в информационную эпоху // Философия образования. – 2008. – № 2.
4. Карабанова О.А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны / О.А. Карабанова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – № 2.
5. Новикова, Т. «Портфолио» – новый и эффективный инструмент оценивания /Т. Новикова // Директор школы. – 2008. – № 2.
6. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – № 12. – 22.03.2010; Российская газета. – 2011. – 16 фев. – № 5408.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010.
8. Цукерман Г.А., Чудинова Е.В. Диагностика умения учиться. – М.: Педагогика, 2016.

Хаустова Валентина Николаевна,
учитель начальных классов.
МАОУ «Средняя политехническая школа №33»,
г. Старый Оскол, Россия.
Кошевая Олеся Геннадьевна,
учитель музыки.
МАОУ «Средняя политехническая школа №33»,
г. Старый Оскол, Россия.

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКЕ КАК ОСОБОЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЛИЧНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ

Отечественное музыкальное образование предусматривает разнообразие подходов и путей воспитания музыкальной культуры учащихся. Необходимо многостороннее эмоциональное воздействие на личность ребенка, так как в обществе, и конкретно в подростковой среде, складываются некоторые негативные процессы: активное воздействие средств массовой информации; безразличное отношение к истинной красоте; извращенное представление об эстетических идеалах; недостаток ярких эмоциональных впечатлений – все это приводит учащихся к самостоятельному их поиску, результаты которого могут быть весьма печальными. Поэтому учителю необходимо мобилизовать все возможные методы и средства для преломления данной ситуации.

Через искусство воспитывается эстетическое отношение к человеку, природе, обществу, зарождается чувство прекрасного, ощущение единства с окружающей действительностью. Оно играет огромную роль и в передаче моральных ценностей. Виды искусства многочисленны, границы между ними гибки и подвижны. Необходимо использовать средства выразительности различных видов искусств, объединяя их, то есть синтезируя. Синтез искусств – это соединение разных искусств в едином произведении, которое возникает как органическое целое, обладающее особым художественным воздействием. Формы синтеза весьма разнообразны.

Интересна форма, которая объединяет пространственные и временные искусства, это разные виды театрального действа, которые включают

литературный текст, все виды исполнительского искусства, музыку, изобразительное искусство, кино и т. д. Именно эта форма синтеза является наиболее приемлемой на уроках музыки. Соотношение видов искусства в синтезе может быть различным, то есть какой-то вид искусства может являться доминирующим, в данном случае – это музыка.

С первых уроков производим подбор песенного материала в соответствии с естественными потребностями учащихся в движении. Поэтому песни не просто исполняются, а обыгрываются, что повышает интерес к исполняемому произведению. Именно здесь проявляется синтез танца и музыки. Простые танцевальные движения доступны и интересны детям. Они доставляют не просто удовольствие, вызывают желание быстрей выучить песню. К тому же вокальное исполнение и ритмическое воспитание развивают точную реакцию, координацию мышления и движения. Часто учащиеся сами предлагают варианты музыкально – ритмических движений. Именно здесь проявляется способность к творчеству и эмоциональному восприятию произведений.

Критерием подбора песен стали художественная ценность и увлекательность для школьников, то есть педагогическая целесообразность и природосообразность. Особенно учащимся начальных классов нравятся следующие песни: «Хоровод» сл. В. Семерниной, муз. А. Бирковой, «Возле елки» сл. И. Черницкой, муз. М. Парцхаладзе, «Песенка про Карабаса» сл. В. Степанова, муз. Е. Рыбкина; «Кис-кис» С. Путинцевой.

Специфика школы позволяет со второго класса вводить в программу песни на английском и немецком языках: «Новый год» сл. А. Граневской, муз. Т. Смирновой; «The Mulberry Bust»; «The More We Are Together». Для удобства разучивания песенного материала со 2-го полугодия 1 класса применяю плакаты, написанные крупными печатными буквами. Такое исполнение помогает более ускоренному и успешному приобретению навыков чтения в соответствии с методикой А. Занкова и способствует выработке выразительного пения, так как ребенок и слышит, и видит одновременно.

Использование поэтического текста позволяет говорить о роли литературы на уроке музыки. Поэтический текст способен придать музыке новое звучание, он обогащает ее смыслом, оттенками чувств, красочностью тембров. Учащиеся знакомятся на уроках с произведениями, в которых текст неразрывно связан с музыкой, стал с ней единым. Дети осуществляют анализ музыкально-поэтического образа при помощи словаря эстетических эмоций Ражникова. Он обогащает словарный запас и помогает также на уроках русского языка и литературы. Обязательно используем словарь эстетических эмоций, проводя интегрированные уроки по развитию речи совместно с преподавателями русского языка и литературы в 8-9 классах.

Исследования музыкально – художественного образа продолжаются в 6-8 классах. Знакомя семиклассников с творчеством композиторов – романтиков обращаю внимание на тесную связь музыки и литературы, возникновение нового жанра – музыкальной баллады, в которой музыка тесно связана с сюжетным развитием поэтического текста («Лесной царь» Ф.Шуберта) [1, 90].

Сравнительный анализ музыкального и поэтического языка помогает понять жизненный замысел, развитие чувств в произведении и найти эмоциональный отклик у детей. Никого не оставляет равнодушным прослушивание баллады «Лесной царь» Ф. Шуберта на стихи Гете (6 класс), «Весенние воды» С. В. Рахманинова сл. Тютчева(6класс), «AveMaria» Ф. Шуберта (7 класс), «Лакримоза» В. А. Моцарта.

Литература и музыка тесно связаны между собой. Прежде всего, основой многих музыкальных произведений являются произведения литературы. Так, знаменитая симфоническая сюита Н.А. Римского-Корсакова «Шехеразада» создана по мотивам «1001 ночи», либретто оперы А.П. Бородина «Князь Игорь» основано на «Слове о полку Игореве». Взаимосвязь музыки и литературы подчеркиваю на уроках 1 полугодия 5 класса. Учащиеся с интересом находят произведения в различных литературных жанрах, полностью зависящие от музыки («Басни» Крылова, сказки разных народов

мира, рассказы К. Паустовского). Познавательно-поисковая работа позволяет расширить свой кругозор и не зацикливаться только на учебной программе. Она невольно заставляет читать, что особенно актуально в наше время, когда дети больше предпочитают проводить время за телевизором и компьютером, чем за книгой [3, 16].

Учащиеся 5-8 классов знакомятся и с возрожденными поэтическими произведениями, которые без вмешательства композитора, просто прекратили бы свое существование, и были бы преданы забвению. Это цикл «Прекрасная мельничиха» Ф. Шуберта (8класс), «Жаворонок» М. Глинки. Музыка и изобразительное искусство образуют более сложный союз, так как изобразительное искусство – это явление пространственное. Однако это не мешает им взаимодействовать.

Обязательным дополнением на уроках музыки считаю иллюстративный материал. Он важен и необходим и для 1 и для 8 классов. Композитор воспринимает картину природы слухом, живописец ту же самую картину воспринимал бы зрением, наслаждаясь не звуками, а красотой форм, игрой линий, горением цвета. Один и тот же предмет – родная и близкая человеку жизнь природы, схватывается и живописцем, и музыкантом и соответственно отражается в разных видах искусства, через разные свои стороны и проявления. Но в результате воспринимается и отражается одна и та же действительность. В начальной школе это яркие образы, доступные пониманию малышей. Картины художников, рисунки, фотографии на уроках музыки значительно обогащают и дополняют изучаемый материал, позволяют ребенку наиболее полно представить характер произведения. Рассказывая о музыке, услышанной на уроке, описывая свои впечатления, ученики часто обращаются к терминам, характеризующим произведения изобразительного искусства: колорит, оттенки, краски [2, 55].

Знакомясь с музыкальным портретом, учащиеся, основываясь на полученных умениях и навыках после сравнительного анализа картины «Протодьякон» И. Репина и музыкального портрета «Варлаама» М.П. Мусоргского, смогли сами «нарисовать» характерные портреты «Гнома» и «Бабы Яги» из цикла «Картинки с выставки» М.П. Мусоргского.

Сопоставление живописной и музыкальной картин позволяет ученикам как бы сопереживать авторам, знакомится с миром их чувств. Все эти сравнения разных видов искусств, производимые детьми на уроках музыки, позволяют им осознавать общность идеи искусства вообще, как отражения действительности. Эмоциональное воздействие на учащихся через синтез искусств позволяет им сформировать положительный духовный опыт, пробудить чувство доброты, эмоциональной отзывчивости в процессе освоения эстетической культуры.

Урок музыки – это урок творчества, в котором эмоционально-смысловой анализ произведений музыки, живописи, литературы, хореографии связаны одной темой в сознании детей в одну неразрывную область человеческого мышления и художественно-эмоционального переживания.

Список литературы

1. Бородай,Ю.М. Воображение и теория познания [Текст] / Ю.М. Бородай. – М., Просвещение. – 2006. – 187 с.
2. Ветлугина Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость. Восприятие музыки [Текст] / Н.А. Ветлугина; под ред. В.Н. Максимова. – М., 2008. – 219 с.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М., 2008. – 416 с.
4. Ветлугина Н.А. Музыкальный букварь [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 2009. – 75 с.

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

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Проблема формирования духовного мира человека третьего тысячелетия сегодня является актуальной и современное образование призвано создать условия для нравственно-эстетического воспитания личности.

Перед общеобразовательной школой особо остро ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее в мире и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивой духовной культуры личности школьника.

«Одной из важнейших задач воспитания как человекообразующего процесса является, согласно концепции профессора Е.В. Бондаревской, его возвращение в контекст культуры. Необходима интеграция образования в культуру. Это означает его ориентацию на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, гуманизацию процесса воспитания, гуманитаризацию содержания обучения и воспитания» [3].

«Формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения осуществляется различными методами и средствами, в частности, в ходе воздействия на личность различных видов искусств: музыки, литературы, живописи» [4, 10]. Несомненно, приобщение детей к искусству приобретает большое значение не само по себе, а, в качестве средства всестороннего развития личности. Использование музыки как средства воспитания с древнейших времён, в большей или в меньшей степени, осуществлялось во всех идеологических системах.

Благодаря огромной силе эмоционального воздействия музыкальное искусство обладает большими воспитательными возможностями, благоприятствует развитию внутреннего мира ребёнка. Эта особенность музыки была признана многими выдающимися умами прошлого. Роль и сила влияния музыки на личность была отмечена античными философами, такими, как Аристотель, Пифагор, Платон. Подлинное музыкальное искусство является носителем гуманистического смысла, такова позиция просветителей, философов и писателей – Гегеля, Гёте, Дидро, Канта, Лессинга, Шеллинга, Шиллера. «Музыка – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие» [6, 35], – говорил В.А. Сухомлинский.

Несмотря на многочисленные исследования проблемы формирования духовной культуры: А.И. Арнольдова, Е.В. Боголюбовой, Г.А. Брандт, В.Е. Давидовича, В.Д. Диденко, З.А. Дорониной, Ю.А. Жданова, Л.Н. Когана, Л.К. Кругловой, Е.В. Соколова и др., нам представляется, что данная проблема недостаточно полно находит свое практическое решение в рамках традиционного урока музыки в общеобразовательной школе, так как, нередко, образовательный процесс выстроен по принципам единообразия и усредненности, школьники слабо подготовлены к деятельности в сфере музыкального искусства, практически отсутствует гармонично развивающая звуковая окружающая среда.

В современных условиях музыкальная индустрия ориентирует школьников на музыкальные образцы сомнительного эстетического качества, рассчитанные на невзыскательный вкус и, в силу лёгкости восприятия, в школьной среде широкой популярностью пользуется «Поп», «Реп», «Диско» и т.д.

Музыкальный репертуар в большей степени определяет содержание процесса музыкального воспитания, поэтому, именно классическая музыка способна формировать «устный музыкально-интонационный словарь». По сравнению с музыкой лёгкой, классическая серьёзная музыка является

самодостаточной, несёт ценность в себе самой, оказывает влияние на становление социальной зрелости личности. Она поднимает слушателя до своего уровня и приобщает его к вечным идеалам всего человечества.

«Усвоение любого языка начинается в раннем детстве и музыкальный язык не является исключением. В раннем возрасте у ребёнка ещё не сложились принятые в обществе стереотипы вкусов, мышления. Поэтому так важно воспитывать детей на шедеврах мирового искусства, расширять их представления, отдавая предпочтение классической музыке. Накопление разнообразных музыкальных впечатлений позволяет сформировать у детей интонационный музыкальный опыт» [2, 209].

В. Медушевский подчеркивает: «Искусство отражает дух жизни либо высокой и окрыленной, либо низкой и пошлой. Соответственно интонация искусства, вбирая в себя энергии, действующие в обществе, и образует атмосферу жизни. К высокому искусству относится классика, понимаемая как высоконравственная музыка прошлых столетий, выдержавшая испытания временем и отражающая духовные идеалы» [5, 49].

«Воспитательное значение искусства сегодня как никогда актуально. Важно понимание урока музыки в воспитании эстетической культуры детей как наиболее воздействующего на сферу нравственных, душевных переживаний. Ведь музыка всегда являлась самым чудодейственным тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности. В наше время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества, музыкальное искусство решает задачи гуманизации образования подрастающего поколения» [4, 104].

Актуальным и ценным ресурсом, способствующим решению культурных и духовно-нравственных задач в рамках образовательной сферы, является ***регионализация*** школьного музыкального обучения. Использование национально-культурных особенностей региона в образовательном процессе является одной из стратегических линий современного образования. Все это способствует осознанию человеком себя как личности, как достойного

гражданина своей исторической Родины, помогает расширению кругозора и, безусловно, служит формированию у школьников общечеловеческих ценностей: нравственных, интеллектуальных, и эстетических чувств.

Интересный опыт приобщения к детскому репертуару может быть приобретён, благодаря знакомствус произведениями для детей известных ростовских композиторов: В. Ходоша, В. Красноскулова, А. Матевосян, С. Халаимова, А. Хевелева, А. Кудряшова, А. Доренского, Г. Балаева и других.

Сочинения донских композиторов являются благоприятным материалом для музыкально-эстетического и духовно-нравственного воспитания школьников. Эта музыка не только для детей, но и о детях. Яркая мелодичность, ритмическая гибкость, богатство интонационных и динамических оттенков – все эти качества делают детскую музыку донских композиторов незаменимым материалом для формирования духовно-нравственных ценностей школьников.

Говоря о роли нравственного начала в музыкальном воспитании на современном этапе, обратимся к книге Ю.Б. Алиева «Настольная книга школьного учителя – музыканта», в которой автор пишет: «Искусство – это рождённый обществом способ обобщения, ценностного переживания и конкретно чувственного воплощения явлений действительности» [1, 17].

Поэтому духовно-нравственное воспитание должно стать приоритетным направлением становления личности.

Таким образом, учитывая, что в современном обществе постоянно происходит обновление концепции образования, чрезвычайно острой является проблема формирования духовных ценностей у детей, и, в связи с этим, совершенно очевидна необходимость обращения к музыкальному искусству, как одному из важнейших средств раскрытия духовного потенциала личности, стимулирования её развития.

Необходимо подчёркнуть важность формирования мировоззрения детей через осмысление классической и региональной музыки, чему способствует её высокая идейность.

Обогащение знаний в области классической и региональной музыки может стать надёжным фундаментом в формировании духовной культуры и совершенствовании художественного вкуса школьников.

Список литературы

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000.
2. Асафьев Б.В. О музыкально-творческих навыках у детей // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд.2. – Л.: Музыка, 1973.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов на Дону: Изд-во РГПУ, 2000.
4. Жарковская Т.Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях / Т.Г. Жарковская // Стандарты и мониторинг в образовании. – М.: Просвещение, 2003. – № 3. – С. 9-12.
5. Медушевский В.В. Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе / В.В. Медушевский – М.: Моск. консерватория, 2001.
6. Сухомлинский В. А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973.

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, Республика Мордовия

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИРИЖЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЬНИКОВ

Эффективность обучения школьников на уроках музыки во многом зависит от объема и качества их коммуникаций с музыкальным искусством.

Как составляющий элемент и средство достижения ведущей цели данного процесса, особую значимость в нем приобретает разнообразие видов учебной музыкальной деятельности, рассматриваемые одновременно и как формы приобщения учащихся к музыке, то есть совокупно в музыкальном и педагогическом аспектах [1, 86]. Множественность разновидностей указанного функционирования школьников, реализуемая в современном образовании, объясняется субъектно-ролевой основой социализации музыки, а также подчинением существующим педагогическим требованиям, том числе и нормативным. Среди них можно выделить главные, которые вызваны необходимостью: 1) освоения школьниками максимально большего количества видов контактов с музыкой; 2) создания в образовательном процессе благоприятных условий, учитывающих индивидуальные особенности учащихся, которые имеют относительно изучаемой дисциплины разные уровни подготовленности и развития способностей; 3) оптимальной смены видов деятельности детей, снижающей их утомляемость и поддерживающей интерес к содержанию обучения.

В контексте изложенного заслуживает внимания практика музыкального исполнительства детей, позволяющего освоить произведение не только через социализацию, но и умножить опыт слушательского и аналитического познания опуса, выводя его на новый уровень. Исполнительство также создает базу для музыкально-композиционного творчества, поскольку освоение навыка осмысленного, адекватно эмоционального воспроизведения существующего материала, формирует элементы умений импровизации и создания нового (сочинения). На школьных занятиях исполнительство учащихся традиционно представлено вокальной и инструментальной социализацией музыки, при варьировании количества реализующих ее субъектов (соло, ансамбль, хор, оркестр). Долю осуществления каждой из этих форм деятельности в структурной единице процесса определяют требования конкретных условий обучения. Но ограниченность времени уроков музыки и то, что учащиеся класса все без исключения должны иметь возможность для полноценного

музыкального развития, делают обязательным и рациональным использование на занятиях коллективных форм.

Известно, что слаженность художественного и технического начал в воспроизведении музыки коллективом, является ведущей задачей данных форм исполнительства, что требует четкой организации процесса такой социализации. Эту руководящую функцию обеспечивает дирижер, в роли которого на уроках музыки выступает учитель. Зачастую реализация им комплекса данных действий даже не осознается учениками как дирижерская и ее значимость остается для них не всегда до конца понятной. Сложившуюся ситуацию можно, на наш взгляд, восполнить в ходе апробации детьми элементов функционирования дирижера, что будет способствовать пониманию ее сути на более высоком уровне и создаст благоприятные условия для повышения эффективности музыкального развития школьников. Основой тому должна служить многогранность дирижерских действий, часть которых посильна для реализации детьми.

Пролонгированное общение дирижера с музыкальным произведением, в отличие от других исполнителей, имеет определенные отличающиеся по направленности и содержанию функционирования этапы, связанные не только с прямыми контактами дирижера с опусом, но и с опосредованными, осуществляемыми через исполнительский коллектив. Руководящая позиция дирижера в реализации такого процесса требует от него осуществления в комплексе широкого спектра направлений деятельности (музыкантской, исследовательской, психолого-педагогической, организаторской и т. д.) и проявления развитых личностных качеств. Дирижер должен уметь определять образно-эмоциональную драматургию исполняемых произведений, но также и быть способным доказательно подтвердить состоятельность и убедительность выработанной им трактовки, что позволит «заставить» коллектив людей подчиниться и озвучить его «точку зрения» [4, 109]. Только в этом случае собрание исполнителей «проникнется» конкретной интерпретационной концепцией и будет стремиться вместе с руководителем к достижению единой

цели, станет с ним «целостной исполнительской единицей с общими художественными устремлениями»[4, 109]. Более того, деятельность дирижера даже в репетиционный период, носит публичный характер и находится в большой зависимости от психологического состояния «инструмента» – собрания живых людей. Значит, руководитель должен уметь общаться с коллективом, формировать в нем деловую, творческую, доброжелательную психологическую атмосферу, что требует от него развитых организаторских и коммуникативных качеств.

Сказанное дает представление о содержании деятельности дирижера, о ее богатейшем музыкально-педагогическом и личностно-развивающем потенциале, который может быть использован в музыкальном образовании школьников. Вместе с тем, анализ научно-методической литературы, а также школьных учебных программ по предмету «Музыка» показывает, что в них дирижирование как вид учебно-музыкального исполнительства учащихся отсутствует. Исключение составляет «свободное дирижирование», которое рассматривается в качестве разновидности художественно-образной музыкально-пластической деятельности детей. В то же время, обращение к дирижированию как музыкально-исполнительской деятельности учителя, свидетельствует о достаточно свободной трактовке указанного понятия, подразумевающей также выполнение функций режиссера, декоратора, костюмера, балетмейстера и т. д. [1, 165-168]. (Следует согласиться, за исключением руководителей профессиональных коллективов с большим штатом вспомогательных кадров, дирижеру действительно зачастую приходится совмещать свои прямые обязанности с некоторыми вышеперечисленными, особенно в условиях школы.) При этом данную практику предлагается осуществлять совместно с детьми, что без сомнения является положительным и целесообразным. Но в таком случае, на наш взгляд, уместно говорить о выполнении указанных элементов дирижерской деятельности и школьниками, а значит и об овладении ее элементами учащимися.

Вышесказанное не исчерпывает возможности применения дирижерской деятельности школьниками на музыкальных занятиях. Так, учитывая, что функционирование дирижера состоит из различных компонентов, дети могут, освоив некоторые из них, в дальнейшем дополнять действия учителя. Например, работа над партитурой всегда может иметь посильные для учеников составляющие, такие как сбор информации о композиторе и поэте, эпохе их творчества, сюжетных прототипах произведения и истории его создания; определение образно-эмоциональной драматургии; поиски художественно-выразительных средств исполнения и т. д. Данным образом приобретенное знание «дает то, что при восприятии музыки ее анализ, а значит и постижение, становится более глубоким, многосторонним, научно обоснованным» [3, 73].

Как правило, когда речь заходит о введении в урок музыки дирижерской деятельности школьников, вопрос сужается до проблемы техники дирижирования и сложности ее освоения учащимися. В данном случае наиболее рациональным мы считаем путь сближения дирижирования с художественно-образной музыкально-пластической деятельностью детей, по аналогии с «пластическим дирижированием». Это позволит, сосредоточившись на художественно-эмоциональном прочтении музыки и отойти от «схем». Основу тому может составить мнение Б.Ф. Смирнова о том, что дирижирование «есть явление, пограничное между управлением и пластическим искусством» [2, 9]. Следовательно, для школьников целесообразно акцентированное обращение не к «ремесленной» (по Б. Ф. Смирнову), а к «художественной» технике, близкой к пластическому искусству и отражающей художественное в произведении.

Известно, базовых технических приемов дирижирования не очень много, но, варьируясь и дополняясь, они составляют полномерный арсенал дирижера во всем разнообразии. Это подтверждают мануальные действия дирижеров, которые являют собой существенное многообразие, доказывая значимость выразительности и ясности передачи задач исполнительскому коллективу, а также установления контакта с ним. Примером здесь могут служить знаменитое

выступление «без рук» Л. Бернстайна, действия на концертах В.Т. Спивакова, а также хормейстеров народных коллективов и дирижеров-баянистов самодеятельных хоров, одновременное руководство пением учащихся и аккомпанирование учителя на уроках музыки, встречающееся в быту управление спонтанно сложившейся группой певцов. В целом, сказанное показывает возможность обучения учащихся некоторым элементам дирижирования. Этому способствует постепенное и последовательное освоение таких умений детьми (например, показа метрической пульсации), при компенсации недостающего учителем (вступлений, снятий, цезур и т. д.).

Использование на уроках дирижерской практики школьников имеет множество музыкально и личностно развивающих приоритетов, не характерных для иных видов учебного исполнительства. Так, дирижер должен не петь, а слышать и слушать звучащее. Это дает возможность проявить себя не только более подготовленным в музыкальном отношении учащимся, но и тем, у кого есть метро-ритмическое чувство, музыкально-эмоциональная отзывчивость на фоне недостаточной способности точно интонировать мелодию. Более того, для дирижирования важнейшими являются организация и управление исполнением коллектива, что служит прекрасным средством для развития музыкальных и личностных качеств детей, а также представляет собой фактор стимулирования интереса к музыке и активизации их деятельности, через публичность, демонстративность, лидерскую позицию ее реализации.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. / Э. Б. Абдуллин Е.В. Николаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Смирнов Б.Ф. Дирижерское искусство как художественный и социокультурный феномен: автореф. дисс. ... докт. искусствоведения: 17.00.02 / Смирнов Борис Федорович. – СПб, 2004. – 28 с.

3. Чинякова Н.И. Значение аналитической деятельности обучающихся в системе непрерывного музыкального образования / Н. И. Чинякова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – №4 (20). – С. 71-75.
4. Чинякова Н.И. Значение художественного контекста музыкальных произведений в учебном аннотировании студентов педвузов/ Н.И. Чинякова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – №11. – С. 108-111.

Яненко Лариса Павловна,
кандидат педагогических наук, учитель музыки.
МОБУ Лицей № 7, г. Таганрог. Россия

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ШКОЛЕ ПО ПРЕДМЕТУ «МУЗЫКА» КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Внеурочная деятельность в школе является важнейшей частью образовательного процесса и позволяет реализовать требования ФГОС в полном объёме. Главной особенностью внеурочной деятельности является предоставление школьникам возможности широкого выбора занятий, направленных на их развитие. Под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной.

Целью внеурочной деятельности является создание условий для проявления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных и культурных ценностей. Предмет «Музыка» в школе является одним из основных предметов освоения искусства как духовного наследия человечества.

Составленная мною программа внеурочной деятельности по музыке «Веселые нотки» основана на трёх направлениях: слушание музыки, вокально-хоровая работа и пластическое интонирование. Программа имеет художественно-эстетическое направление и предполагает получение дополнительного образования в сфере музыкального искусства. Программа

составлена в соответствии с нормативными документами по организации дополнительного образования учащихся.

Во время занятий, наблюдая за детьми, можно заметить, что первым источником незаинтересованной радости детей является звучащая музыка. Восприятие музыки – это процесс целостного, эмоционально-осознанного, постижения содержания музыкального произведения. «Ребенок еще в младенчестве, не понимающий слов, успокаивается под пение, затем старается воспроизвести услышанную мелодию сам. С этих пор у ребёнка и появляется потребность в песне. Пение – один из самых любимых видов музыкальной деятельности детей, любовь к которому не проходит со временем» [2, 67].

В рамках урока недостаточно времени уделяется вокально-хоровой работе, и в большинстве случаев эта работа сводится к разучиванию песен. При подготовке внеклассных мероприятий основной акцент ставится на постановку ярких номеров и разучивание эффектных, современных песен, соответствующих сценарию, но никак не возможностям и возрастным особенностям ребёнка.

В связи с этим целью моей программы по внеурочной деятельности явилось формирование благоприятной среды для обучения навыкам слушания классической музыки, формирование исполнительских навыков в области пения, музицирования, а также воспитание чувства любви и интереса к вокальным произведениям.

Задачи:

- создать условия для самовыражения учащихся, актуализации их личностных качеств;
- вызвать эмоциональный отклик на музыкальные произведения.
- воспитание желания и потребности в музыке;
- развитие певческого диапазона голоса, формирование его естественного звучания;
- совершенствовать певческие способности детей, формирование правильного дыхания, артикуляции, дикциив пении;
- развивать у детей творческое начало, поощрять самостоятельность, инициативу и импровизационные способности в пении;

- активизировать творческий потенциал в разных формах и видах музыкальной деятельности [1, 15].

Реализацию программы обеспечивают следующие принципы обучения:

1. Занятия строятся согласно логике творчества – от творческой до достижения творческого результата.
2. Занятия строятся таким образом, чтобы в активной работе могли участвовать все обучающиеся.
3. Занятия строятся так, чтобы дети имели возможность сменить типы и ритмы работы[1, 65].

Внеурочные занятия не только повышают общую музыкальную культуру, способствуют проявлению индивидуального творческого начала, но и в значительной степени способствуют всестороннему развитию обучающихся и формируют мировоззрение.

Методы обучения:

1. Музыкальное сопровождение как методический приём. Учитель своими пояснениями может помочь детям приобрести умения начинать и заканчивать исполнять песню вместе с музыкой.
2. Словесный метод – с помощью слова можно углубить восприятие музыки, сделать его более осмысленным, образным. Особенностью данного метода в воспитании детей является то, что здесь требуется образная речь для пояснения содержания песен.
3. Наглядно-зрительный метод применяется для того, чтобы усилить впечатления, разбудить фантазию, проиллюстрировать незнакомые явления, образы. Зрительная наглядность должна сочетаться со слуховой, помогать слуховому восприятию.
4. Игровой метод – у младших школьников игра – ведущий вид деятельности. Следовательно, занятия должны быть так составлены, чтобы они напоминали игру, но в тоже время отвечали задачам, которые необходимо решать на данном этапе занятия.

В результате «дети должны иметь устойчивый интерес к песне, уметь ярко и эмоционально исполнять её. Расширять певческий диапазон детей, уметь правильно передавать мелодию, петь как индивидуально, так иколлективно.

Ребята должны использовать песню в самостоятельной деятельности, изъявлять желание участвовать в праздниках, в конкурсах, в театрализациях» [3, 12].

Педагог В.А. Сухомлинский писал: «Воспитание заключается в том, чтобы умело, умно, мудро, тонко, сердечно прикоснуться к каждой из тысяч граней, найти ту, которая, если ее, как алмаз, шлифовать, засияет неповторимым сиянием человеческого таланта, а это сияние принесет человеку личное счастье. Открыть в каждом человеке его, только его, неповторимую грань – в этом искусство воспитания» [4].

В заключении хотелось бы сказать, что успешность важна для каждого ребёнка. Надо доказать и показать каждому ребенку, что его работа имеет значение и для группы, в которой он работал, и для всего класса, и для учителя, и для родителей. Необходимо в ребятах вызывать интерес к занятиям во внеурочной деятельности, стремление активно участвовать в различных конкурсах, фестивалях, проводимых в школе и за ее пределами.

Список литературы

1. Дмитриева Л.Т., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания. – М.: «Академия», 2000.
2. Назарова Т.Н. Художественно-эстетическое воспитание в школе: структура, программы, опыт работы /Т.Н. Назарова. – В., 2009. – С. 67-68
3. Кутузова И.А., Кудрявцева А.А. Музыкальный калейдоскоп: методическое пособие для педагогов общеобразовательных учреждений. – М.: ИИП, 2002. – С.12.
4. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника. – М.: Учпедгиз, 1961. – С. 101-102.

Горбулич Галина Валентиновна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкознания
и инструментального исполнительства
ГОУ ВПО ЛНР«Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко» г. Луганск, ЛНР

К ПРОБЛЕМЕ СОДЕРЖАНИЯ КОМПОНЕНТНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТАВА МУЗЫКАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

Проблема формирования интереса к искусству получила свое активное развитие в культурологии, психологии, педагогике и социологии 70-х – 90-х гг. XX столетия. Среди ученых, занимавшихся этой проблемой, можно назвать Е. Алексеева, П. Андруковича, Л. Беляеву, А. Болгарского, Е. Бурлину, М. Верба, Д. Дондурей, И. Логинову, Л. Масол, Л. Невлер, Е. Торшилову, Ю. Фохт-Бабушкина, В. Цукермана, Б. Юсова и др.

Современные исследователи художественного интереса, в частности, музыкального, преимущественно сужают его роль в формировании музыкальной культуры личности до рамок познавательной направленности. В этой связи необходимо напомнить о работах Б. Додонова, в которых автор рассматривает интерес как свойство личности, проявляющееся в непреходящем увлечении определенной деятельностью. При этом ключ к пониманию сущности интересов ученый видит в анализе динамики отношений между потребностями и эмоциями. Эмоции, выступающие как индикаторы потребностей человека, постепенно становятся «предметом» особых психологических потребностей личности, «приобретают известную «самоценность», начиная заранее предвкушаться личностью» [3, 149].

Выделяя две группы интересов, – процессуальные и процессуально-целевые, – Б. Додонов подчеркивает, что целостность процессуально-целевого интереса «обеспечивается двуединой функцией его целевого компонента: последний как раз и определяет деятельность, которая своей процессуальной стороной удовлетворяет прежде всего потребность в эмоциональном

насыщении, а своей результативной стороной – многие другие материальные и духовные потребности человека» [3, 155].

Осознание психологического аспекта музыкального интереса как деятельности, насыщающей личность значимыми эмоциональными переживаниями, привело нас к необходимости выявления содержания компонентного эмоционального состава музыкального интереса. С этой целью мы воспользовались методом компонентного анализа эмоционального состава склонностей, разработанного Б. Додоновым [2; 3].

В эмоциональном содержании интересов, по мнению автора метода Б. Додонова, могут быть выделены три состава эмоций. Первый – константный состав, к которому относятся эмоции, переживаемые при функционировании данного интереса всеми лицами, у которых он сформирован. Второй – вариативно-групповой состав эмоций, который оказывается различным у достаточно больших групп людей. Третий состав эмоций интереса – индивидуально-специфичный, то есть входящие в него эмоции отмечаются лишь в виде исключения у отдельных субъектов. Таким образом, константный эмоциональный состав интереса определяется особенностями деятельности, ставшей предметом интереса, а вариативно-групповой и индивидуально-специфический составы характеризуют саму личность респондента.

«Мотивационная структура любой деятельности, – по мнению Б. Додонова, – может быть представлена с помощью четырехчленной формулы, фиксирующей значимость для субъекта результата его занятий, приятность их процесса, влияние предвидимого вознаграждения и принуждение. Все эти четыре возможных мотивационных компонента целенаправленной человеческой активности имеют свое эмоциональное выражение» [2, 145]. При этом автор метода обращает особое внимание на эмоции, которые относятся к приятности процесса деятельности, так как именно они представляют основу удовлетворения потребности человека в эмоциональном насыщении.

Для выявления содержания компонентного эмоционального состава музыкального интереса мы обратились к студентам Института культуры и

искусств ЛГПУ имени Тараса Шевченко (184 человека студентов-музыкантов) [1]. Респондентам были розданы карточки с обозначением словесных моделей эмоций. Выполняя компонентный анализ музыкального интереса, студенты выбирали среди карточек те, на которых описаны эмоции, систематически возникающие у них в процессе удовлетворения анализируемого интереса.

Результаты исследования показали, что константный состав музыкального интереса, непосредственно характеризующий музыкальную деятельность, представлен тремя эмоциональными переживаниями: лирическим, эстетическим и праксическим. Подчеркнем, что Б. Додонов рассматривает лирическое переживание как специальную модификацию эстетического [3]. По мнению многих ученых, эстетические эмоции в боле или менее чистом виде вызываются, как правило, теми видами искусства, в которых форма и содержание неразделимы, и к которым, прежде всего, относится музыка. В этой связи становится понятным представленность на две трети в константном составе музыкального интереса эстетических эмоций.

Праксические эмоции или «праксические чувства» (П. Якобсон) – это переживания, вызываемые деятельностью, ее изменением в процессе осуществления и завершения.

Вариативно-групповой состав музыкального интереса, характеризующий переживания, испытываемые личностью в процессе музыкальной деятельности, представлен коммуникативными, романтическими и альтруистическими эмоциональными переживаниями.

Коммуникативные эмоции возникают при потребности в общении и представляют собой реакцию на стремление к эмоциональной близости. Музыка, как вид искусства, обладает коммуникативной функцией, поэтому потребность личности в музыке как близком, сочувствующем «собеседнике», передающем соответствующее эмоциональное переживание, нашла свое выражение в составе музыкального интереса в виде коммуникативной эмоции.

Романтические эмоции понимаются Б. Додоновым как стремление к необычайному, таинственному. Типичная «романтическая эмоция»

проявляется, как правило, в тех случаях, когда личность «ощущает» собственную включенность в число загадочных, одухотворенных объектов [3]. Отметим, что механизм восприятия (исполнения) музыки предполагает включенность личности на психофизиологическом и духовном уровнях, чем объясняется, на наш взгляд, присутствие романтической эмоции в вариативно-групповом составе музыкального интереса.

Альтруистические эмоции – это переживания, возникающие на основе «потребности в содействии» (Б. Додонов) [3]. Эти эмоции личность может испытывать в процессе отождествления себя с воображаемым благородным героем. Альтруистические переживания нередко близки коммуникативным.

Индивидуально-специфичный состав музыкального интереса отражает личностные особенности носителя данного интереса, поэтому в нем предоставлены своеобразные «эмоциональные идиомы» [3, 197]. Среди таких переживаний в исследуемой группе респондентов были отмечены гностические, глорические и гедонистические переживания. Реже повторяется выбор акизитивной и пугнической эмоций.

Мы так же провели сравнительный анализ компонентного эмоционального состава музыкального [1, 128-131] и педагогического интересов [2] и выявили, что для константного состава обоих интересов общей является праксическая эмоция, которая характерна для процесса целенаправленной деятельности. Поскольку деятельностный компонент является структурной составляющей понятия интереса, то можно предположить, что константный эмоциональный состав любой разновидности интереса будет включать в себя праксические чувства как эмоциональное переживание процесса целенаправленной деятельности (П. Якобсон).

Однако вариативно-групповой состав музыкального интереса содержит альтруистическую и коммуникативную эмоции, определяющие педагогический интерес. Следовательно, мы можем считать, что составы музыкального и педагогического интересов частично «перекрещиваются» и имеют формально сходную эмоциональную структуру. Значит, объективно формирование

музыкальных интересов у будущих учителей наиболее перспективно.

Содержание компонентного эмоционального состава интересов

Таблица

Компонентный эмоциональный состав интереса	*Разновидность интереса*	
	Музыкальный интерес	**Педагогический интерес**
Константный эмоциональный состав	Лирические, эстетические, праксические переживания	Альтруистические, коммуникативные, праксические переживания
Вариативно-групповой эмоциональный состав	Коммуникативные, романтические, альтруистические переживания	Гностические, глорические переживания
Индивидуально-специфичный эмоциональный состав	Гностические, глорические, гедонистические, акизитивные, пугнические переживания	-

Таким образом, исследование компонентного содержания эмоционального состава музыкального интереса показало, что лирические, эстетические и праксические переживания, входящие в его константный состав, – это те виды переживаний, к которым стремится личность, избирающая музыкальное искусство и связанные с ним виды музыкальной деятельности в качестве своего интереса, своей духовной потребности.

Список литературы

1. Горбуліч Г. В. Формування музичних інтересів майбутніх учителів початкових класів: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Горбуліч Галина Валентинівна. – Луганськ, 2004. – 308 с.

2. Додонов Б.И. Компонентный анализ эмоционального содержания интересов, мечтаний и воспоминаний личности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1977. – №2. – С.145-155.

3. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

Сведения об авторах

УЧАСТНИКИ II 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. **Алексеева Л.Л.,** доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, Институт художественного образования и культурологи Российской академии образования, **г. Москва, Россия.**
3. **Антонова Ю.В.,** магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», **г. Ярославль, Россия.**
4. **Безниско О.Н.,** кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», **г. Краснодар, Россия.**
5. **Беккерман П.Б.,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», **г. Москва, Россия.**
6. **Бердник Т.О.,** кандидат философских наук, профессор, заведующая кафедрой «Дизайн», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**
7. **Боженский А.В.,** старший преподаватель, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, **г. Дрогобыч, Украина.**
8. **Бреусова Т.А.**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественно-эстетического воспитания, ФГБОУ ВО

«Оренбургский государственный педагогический университет», **г. Оренбург, Россия.**

9. **Букша О.В.,** преподаватель ПЦК «Фортепиано», ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», **г. Таганрог, Россия.**
10. **Бурякова Л.А.,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**
11. **Бычкова Н.В.,** кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории и методики преподавания искусства, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **г. Минск, Беларусь.**
12. **Вашкевич Н.Н.,** магистрант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **г. Минск, Беларусь.**
13. **Витченко Е.В.,** учитель музыки, МБОУ Михайловская СОШ, **Красносулинский район, Ростовская область, Россия.**
14. **Вищаненко В.Г.,** преподаватель, МБУ ДО «Школа искусств», **г. Шахты, Россия.**
15. **Власенко Т.К.,** магистрант, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», **г. Оренбург, Россия.**
16. **Воронина И.В.,** преподаватель, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», **г. Таганрог, Россия.**
17. **Воронова А.В.,** магистрант, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**
18. **Гагарин А.А.,** преподаватель, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», **г. Таганрог, Россия.**
19. **Галкина И.А.,** преподаватель по классу флейты, МАУ ДО ДМШ № 8, **г. Пермь, Россия.**

20. **Гафиятуллина Л.А.,** кандидат философских наук, доцент кафедры этнохудожественного музыкального творчества и образования, ФГБОУ ВО «Казанский государственный университет культуры и искусств», **г. Казань, Республика Татарстан.**
21. **Гладкова Н.А.,** учитель начальных классов, МАОУ «Средняя политехническая школа № 33», **г. Старый Оскол, Россия.**
22. **Горбанева Е.А.,** магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**
23. **Горбулич Г. В.,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкознания и инструментального исполнительства, ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», **г. Луганск, Луганская Народная Республика.**
24. **Горушкина Л.А.,** заведующая теоретическим отделением, преподаватель теоретических дисциплин, МБУ ДО «ДМШ с. Вареновка», **Неклиновский район Ростовской области, Россия.**
25. **Горчакова Л.Н.,** музыкальный руководитель, МБДОУ д/с №45 «Ромашка», **г. Таганрог, Россия.**
26. **Дегтярева Р.Б.,** преподаватель, МБУ ДО Детская школа искусств Белокалитвинского района, **г. Белая Калитва, Ростовская область, Россия.**
27. **Долгова Е.В.,** студентка 4 курса, факультет «Консерватория», ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», **г. Краснодар, Россия.**
28. **Дорохович Н.А.,** аспирант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **г. Минск, Беларусь.**
29. **Дробот О.Е.,** преподаватель, ГБУ ДО города Москвы «Детская школа искусств имени Милия Алексеевича Балакирева», **г. Москва, Россия.**

30. **Душный А.И.,** кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент МАНПО, заслуженный деятель эстрадного искусства Украины, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, **г. Дрогобыч, Украина.**
31. **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.**
32. **Еникеева А.Р.,** кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой этнохудожественного музыкального творчества и образования, ФГБОУ ВО «Казанский государственный университет культуры и искусств», **г. Казань, Республика Татарстан.**
33. **Ефремова И.В.,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», **г. Елец, Россия.**
34. **Жикривецкая И.М.,** преподаватель по классу фортепиано, Музыкальная студия, **г. Чикаго, штат Иллинойс, США.**
35. **Жученко Е.П.,** магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал), ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», учитель начальных классов, МОБУ Лицей № 7, **г. Таганрог, Россия.**
36. **Калачёва Л.А.,** магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», концертмейстер, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», **г. Таганрог, Россия.**
37. **Каминская Е.А.,** доктор культурологии, проректор по учебно-методической работе, доцент, АНО ВО «Институт современного искусства» **г. Москва, Россия.**
38. **Каргаполова С.Ф.,** младший научный сотрудник, ГБУК РО «Таганрогский художественный музей», **г. Таганрог, Россия.**

39. **Карнаухов Н.В.,** заслуженный работник культуры РФ, доцент, директор, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», **г. Таганрог, Россия.**

40. **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.**

41. **Кнышова Г.А.,** директор, преподаватель фортепиано, МБУ ДО «Детская музыкальная школа» Зерноградского района, **Ростовская область, Россия.**

42. **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.**

43. **Ковтун Ю.А.,** магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**

44. **Колесниченко В.Л.,** кандидат педагогических наук, доцент, ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

45. **Корецкая С.С.,** старший преподаватель, Инженерно-технологическая академия Южного федерального университета, **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

46. **Корсак О.В.,** кандидат филологических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **г. Минск, Беларусь.**

47. **Корскова Н.А.,** магистрант, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

48. **Косилкин М.Ю.,** и.о. доцента кафедры оперной подготовки, ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**
49. **Кошевая О.Г.,** учитель музыки, МАОУ «Средняя политехническая школа № 33», **г. Старый Оскол, Россия.**
50. **Кравцова В.В.,** преподаватель хорового народного пения, МБУ ДО «Детская школа искусств» станицы Октябрьской, **Крыловской район, Краснодарский край, Россия.**
51. **Красильников И.М.,** доктор педагогических наук, доцент, ФГБ НУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», **г. Москва, Россия.**
52. **Крылова К.А.,** аспирант, АНО ВО «Институт современного искусства», **г. Москва, Россия.**
53. **Кузина З.И.,** магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», **г. Ярославль, Россия.**
54. **Кузнецов А.С.,** магистрант, ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры», **г. Пермь, Россия.**
55. **Кузьмина Т.А.,** преподаватель, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», **г. Таганрог, Россия.**
56. **Лабинцева Л.П.,** кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой музыкознания и инструментального исполнительства, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» **г. Луганск, Луганская Народная Республика.**
57. **Латыйпова В.М.,** старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры», **г. Казань, Республика Татарстан.**

58. **Лащева Е.В.,** кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», **г. Краснодар, Россия.**

59. **Левенец Е.В.,** преподаватель, МБУ ДО «Детская художественная школа им. Н. В. Овечкина, **г. Новошахтинск, Россия.**

60. **Лиманская Н.А.,** студент, Инженерно-технологическая академия Южного федерального университета, **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

61. **Литвинова Т.А.,** кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории музыки, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова», **г. Санкт-Петербург, Россия.**

62. **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.**

63. **Лупандина Е.А.,** старший преподаватель, ФГБОУ ВО Оренбургский государственный педагогический университет, **г. Оренбург, Россия.**

64. **Малецкая Ю.С.,** преподаватель, ГБПОУ «Курганский областной колледж культуры», **г. Курган, Россия.**

65. **Мартынова Ю.А.,** кандидат исторических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», **г. Казань, Республика Татарстан.**

66. **Масол Л.М.,** кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, **г. Киев, Украина.**

67. **Мациевская С.В.,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-педагогического образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **г. Минск, Беларусь.**

68. **Мацуева М.А.,** студентка, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**

69. **Менжулова Р.В.,** кандидат педагогических наук, доцент, педагог дополнительного образования, учитель музыки, МОБУ СОШ № 24, **г. Таганрог, Россия.**

70. **Мещерякова Н.А.,** кандидат искусствоведения, профессор кафедры сольного пения, ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

71. **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.**

72. **Мингазова Л.П.,** кандидат педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Казанский государственный университет культуры», **г. Казань, Республика Татарстан.**

73. **Монова А.П.,** преподаватель, методист, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», **г. Таганрог, Россия.**

74. **Монова Е.И.,** преподаватель, методист, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», **г. Таганрог, Россия.**

75. **Мостицкий В.А.,** заслуженный артист РФ, профессор, преподаватель ДШИ им. А.П. Артамонова, ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

76. **Надлер С.В.,** кандидат искусствоведения, преподаватель, ГБПОУ РО «Таганрогский музыкальный колледж», **г. Таганрог, Россия.**

77. **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.**

78. **Науменко Л.А.,** директор, преподаватель, МБУ ДО «Егорлыкская детская школа искусств», **ст. Егорлыкская, Ростовская область, Россия.**

79. **Олексюк М.В.,** соискатель, преподаватель кафедры теории и методики музыкального искусства, Гуманитарно-педагогическая академия, **г. Хмельницкий, Украина.**

80. **Панкова А.А.,** кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», **г. Санкт-Петербург, Россия.**

81. **Паршина И.О.,** 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.**

82. **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.**

83. **Петрик В.В.,** кандидат искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой народных инструментов, ГОУ ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского**», г. Луганск, Луганская Народная Республика.**

84. **Петрова Е.Г.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**

85. **Петрова Н.О.,** профессор, заведующая кафедрой сольного пения, ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

86. **Петрова С.В.,** кандидат педагогических наук, доцент, ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и

профессиональной переподготовки работников образования», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

87. **Петрусева Н.А.,** доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой теории и истории музыки консерваторского факультета, руководитель Информационного центра современной музыки, ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры», **г. Пермь, Россия.**

88. **Петченко А.Ф.,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкознания и инструментального исполнительства, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», **г. Луганск, Луганская Народная Республика.**

89. **Пиджоян К.В.,** председатель цикловой комиссии отделения духовых и ударных инструментов, ГОБПОУ «Елецкий государственный колледж искусств им. Т.Н. Хренникова», **г. Елец, Россия.**

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

91. **Пирязева Е.Н.,** кандидат искусствоведения, главный специалист по методической работе, ФГБ НУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», **г. Москва, Россия.**

92. **Плотников К.Ю.,** кандидат педагогических наук, учитель музыки, МАОУ Центр образования № 47 города Иркутска, **г. Иркутск, Россия.**

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

94. **Прохоренко О.Н.,** аспирант, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет», преподаватель математики, физики, информационных

технологий, ГБПУ РО «Ростовское областное училище (колледж) олимпийского резерва, **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

95. **Рудзик М.Ф.,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального искусства и образования, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», **г. Курск, Россия.**

96. **Рыбалко Е.А.,** аспирант кафедры музыкознания и инструментального исполнительства, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», **г. Луганск, Луганская Народная Республика.**

97. **Савоненко М.Н.,** учитель начальных классов, МАОУ «Средняя политехническая школа №33», **г. Старый Оскол, Россия.**

98. **Сазоненко Е.А.,** магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**

99. **Салий В.С.,** кандидат педагогических наук, доцент, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, **г. Дрогобыч, Украина.**

100. **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.**

101. **Семёнова Т.А.,** учитель музыки, МБОУ СОШ № 26, **г. Таганрог, Россия.**

102. **Сергиенко Р.И.,** доктор искусствоведения, профессор кафедры теории музыки, УО «Белорусская государственная академия музыки», **г. Минск, Беларусь.**

103. **Сернова Т.В.,** кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-педагогического образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **г. Минск, Беларусь.**

104. **Сипиёва А.О.,** магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия,** педагог дополнительного образования, ГБПОУ РО «Таганрогский металлургический техникум», **г. Таганрог, Россия.**

105. **Склемина Е.Д.,** магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**

106. **Слота Н.В.,** кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой музыкального педагогического образования, ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт», **г. Донецк, Донецкая Народная Республика.**

107. **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.**

108. **Соболева А.О.,** студентка IV курса кафедры сольного пения, ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

109. **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.**

110. **Соколова Е.В.,** магистрант, Академия архитектуры и искусств Южного федерального университета, **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

111. **Спиридонова О.Ю.,** магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**

112. **Сухова А.М.,** магистрант, Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», преподаватель, МАУ ДО

«Детская музыкальная школа № 4», **г. Набережные Челны, Республика Татарстан.**

113. **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.**

114. **Таранова Н.Н.,** магистрант, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», **г. Ярославль, Россия.**

115. **Тихонравова О.О.,** преподаватель, МБУ ДО «Детская школа искусств с. Николаевка», **Неклиновский район, Ростовская область, Россия.**

116. **Ткачева И.О.,** магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог, Россия, педагог дополнительного образования, МБОУ ДО СЮН, **г. Кропоткин, Краснодарский край, Россия.**

117. **Томчук С.А.,** кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования», **г. Ярославль, Россия.**

118. **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.**

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

120. **Фалетрова О.М.,** кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», **г. Ярославль, Россия.**

121. **Фетисова О.О.,** магистрант, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**

122. **Фрозен А.Р.,** студентка IV курса кафедры сольного пения, ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

123. **Ханжов Ю.Г.,** профессор кафедры музыкальных инструментов и сольного пения, Институт культуры и искусств ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», **г. Махачкала, Дагестан.**

124. **Харьковская В.М.,** преподаватель, МБУ ДО «Детская школа искусств с. Покровское», **Неклиновский район, Ростовская область, Россия.**

125. **Хаустова В.Н.,** учитель начальных классов, МАОУ «Средняя политехническая школа №33», **г. Старый Оскол, Россия.**

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

127. **Хурматуллина Р.К.,** кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», **г. Казань, Республика Татарстан.**

128. **Цзиньхуэй Ли,** магистрант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **г. Минск, Беларусь-Китай.**

129. **Чабан С.Н., профессор, заведующая кафедрой народного пения,** ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры», **г. Орел, Россия.**

130. **Чаоломэн,** аспирант, Белорусский государственный университет культуры и искусств, **г. Минск, Беларусь, Китай.**

131. **Череватенко Е.А.,** магистрант, Академия строительства и архитектуры ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

132. **Чернявская И.Ф.,** кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-педагогического образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **г. Минск, Беларусь.**

133. **Черняк В.А.,** кандидат искусствоведения, доцент кафедры музыкально-педагогического образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **г. Минск, Беларусь.**

134. **Четверикова Г.М.,** доцент кафедры музыкального и художественного образования, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», **г. Таганрог, Россия.**

135. **Чжан Мидун,** магистрант, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, **г. Минск, Беларусь-Китай.**

136. **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.**

137. **Шак Т.Ф.,** доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой музыковедения, ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», **г. Краснодар, Россия.**

138. **Шарма Е.Ю.,** кандидат искусствоведения, доцент кафедры академического пения, АНО ВО «Институт современного искусства», **г. Москва, Россия.**

139. **Шорлуян Т.В.,** заслуженная артистка ИР, член Вокального методического совета, профессор кафедры сольного пения, ФГБОУ

ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова», **г. Ростов-на-Дону, Россия.**

140. **Яненко Л.П.,** кандидат педагогических наук, учитель музыки, МОБУ Лицей № 7, **г. Таганрог. Россия.**

141. **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

Сборник материалов
II Международнойнаучно-практической конференции
Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»
Таганрог, 20 апреля 2018 года

Электронное издание

Научный редактор: Карнаухова Т.И.

Компьютерная верстка: Дядченко М.С.

ТАГАНРОГСКИЙ ИНСТИТУТ ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА
(филиал) «РГЭУ (РИНХ)»

Изд. № 93/3191 Объем 35,5 усл. печ. л.

Адрес: 347936, Таганрог, ул. Инициативная, 48