

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

**МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ
Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО
И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы
Всероссийской научной конференции

31 марта 2018 г.

*Ответственный редактор
кандидат педагогических наук, профессор М. В. Кревсун*

Ростов-на-Дону – Таганрог
2018

УДК78
ББК85.31р
М23

Редакционная коллегия:

*М.В. Кревсун (ответственный редактор),
М.И. Резникова, М.Л. Платонова*

М23 Музыкально-педагогическое наследие Д. Б. Кабалевского и актуальные проблемы современного музыкального образования: Материалы Всероссийской научной конференции 31 марта 2018г. / отв. ред. М.В. Кревсун. – Ростов н/Д.: Изд-во РГЭУ (РИНХ), 2018. – 209 с.
ISBN 978-5-7972-2464-8

Сборник составлен по материалам Всероссийской научной конференции «Музыкально-педагогическое наследие Д. Б. Кабалевского и актуальные проблемы современного музыкального образования». В нем представлены статьи студентов, магистрантов, педагогов дополнительного образования и преподавателей высших учебных заведений по актуальным вопросам музыкально-педагогической теории и практики.

Адресован преподавателям, студентам и магистрантам средних и высших музыкальных учебных заведений, всем, кого интересуют вопросы музыкального воспитания и образования.

УДК78
ББК85.31р

ISBN 5-9878-7972-2464-8

© Коллектив авторов, 2018

© Кревсун М.В., ответственный редактор, 2018

© РГЭУ (РИНХ), 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. КОНЦЕПЦИЯ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
<i>Помазкина Н. Ф.</i>	
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Д.Б. КАБАЛЕВСКОГО И ЕЕ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	7
<i>Ильяева Л. П.</i>	
МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Д.Б. КАБАЛЕВСКОГО В ЛЮБИТЕЛЬСКОМ ХОРОВОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ	10
<i>Минасян Н. Г.</i>	
АКТУАЛЬНОСТЬ КОНЦЕПЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДМИТРИЯ КАБАЛЕВСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	14
<i>Ковалёва К. В., Покатилова Т. И.</i>	
ПРИНЦИПЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ Д.Б. КАБАЛЕВСКОГО В СЛУШАНИИ МУЗЫКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (на примере симфонической сказки С. Прокофьева «Петя и волк»).....	18
РАЗДЕЛ 2. МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ.....	23
<i>Азацкая И. В.</i>	
САМООБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	23
<i>Атанелова Е. А., Кревсун М. В.</i>	
МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ...	27
<i>Березовская В. А.</i>	
ЭКОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ РОССИИ	31
<i>Жукова О. А.</i>	
ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКИ	35
<i>Красильщикова Л. С., Кревсун М. В.</i>	
РЕЛИГИОЗНАЯ ТЕМА В ТВОРЧЕСТВЕ АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ	38
<i>Лукьянова Д. А., Самарцева С. Л.</i>	
ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ.....	42
<i>Малацай Л. В.</i>	
МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЦИКЛА М. Р. РАУХВЕРГЕРА «ВРЕМЕНА ГОДА»	48

<i>Смирнова И. Л.</i>	
ИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ А.Б. ГОЛЬДЕНВЕЙЗЕРА	56
<i>Чернова Л. В.</i>	
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ.....	64
<i>Шамонова Ю. А.</i>	
ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ МУЗЫКИ	70
РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ МУЗЫКИ.....	74
<i>Анипко К. А.</i>	
ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	74
<i>Жукова О. А.</i>	
НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	78
<i>Митус И. В., Сергеева П. А.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКИ В ВОСЬМОМ КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	80
<i>Горбачева М. Ю., Шипилкина Т. А.</i>	
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	86
РАЗДЕЛ 4. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ	91
<i>Анипко К. А.</i>	
ПРИМЕНЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ «УЧЕНИК-УЧИТЕЛЬ» В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА	91
<i>Бычкова Д. С. Митус И. В.</i>	
ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА ПОДРОСТКОВ	95
<i>Горбачева Е. П.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ	100
<i>Кудрич Н. И., Кревсун М. В.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ХОРОВЫХ ПАРТИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ХОРЕ: ПОСТАНОВКА ВОПРОСА	103
<i>Новоселов В. А.</i>	
ФЕСТИВАЛИ-КОНКУРСЫ КАК ПЛОЩАДКА ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ЮНОГО МУЗЫКАНТА.....	108

<i>Пичугина Л. Н.</i>	
СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ХОРОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	114
<i>Плотников К. Ю.</i>	
ОБЩЕЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВОМ ВЕКЕ: ВОКАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	121
<i>Сорокотудова Г. А.</i>	
ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕВЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	125
<i>Тулба М. С., Никитина Е. Н.</i>	
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ХОРОВОМУ ПЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ ИСПОЛНЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА	130
<i>Талаев Н. С.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ-ПОДРОСТКОВ К МУЗИЦИРОВАНИЮ НА ГИТАРЕ.....	134
<i>Тювикова Т. Н., Кревсун М. В.</i>	
ДУХОВНАЯ МУЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ...	138
РАЗДЕЛ 5. ДОШКОЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ	144
<i>Горбачева Е. П.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ	144
<i>Горчакова Л. Н.</i>	
РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ – ДУША НАРОДА.....	148
<i>Казакова Л. А.</i>	
РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	152
<i>Кравченко Е. А.</i>	
МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ	156
<i>Лаврищева Д. Н.</i>	
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	160
<i>Ештокина Е. Д., Платонова М. Л.</i>	
СИНТЕЗ ИСКУССТВ В РАЗВИТИИ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ.....	163

Якименко Г. М.

ЗНАЧИМОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ..... 168

РАЗДЕЛ 6. ВОКАЛЬНО-ХОРОВАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА 173

Кириллова В. Ю., Абросимова Т. Н.

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ И ОТНОШЕНИЯ
К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА
КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА..... 173

Никитина В. А.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЕЙ
ДИРИЖИРОВАНИЯ..... 178

Ростенко А. И., Богатов В. В.

ФУНКЦИИ ДИРИЖЁРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ 182

Стулов И. Х.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ В ПЕНИИ..... 188

Стулова Г. П.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ПЕВЦОВ
В ВОКАЛЬНОЙ РАБОТЕ МАРИИ МОИСЕЕВНЫ МИРЗОЕВОЙ..... 195

Чернов Д. Е.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ОСНОВЫ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ..... 204

РАЗДЕЛ 1. КОНЦЕПЦИЯ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО И ЕЕ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

*Помазкина Нонна Филипповна –
руководитель хорового коллектива трех поколений
Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

Аннотация. В статье предпринята попытка актуализировать музыкально-педагогическую концепцию Д. Б. Кабалевского в современном музыкальном образовании школьников: её цель (духовно-нравственное развитие), принципы (педагогика сотрудничества, саморазвитие и самосовершенствование личности) и задачи по формированию эстетической и музыкальной культуры созвучны образовательным концепциям личностно-ориентированной направленности и являются ключевыми в современных программах по предмету «Музыка».

Ключевые слова: Д. Б. Кабалевский, музыкальное воспитание, урок музыки, музыкально-педагогическая концепция.

На современном этапе общего и музыкального образования школьников в условиях общеобразовательной школы создается большое количество новых программ, учебных пособий (Л. В. Горюнова, Л. В. Школяр, В. А. Школяр, В. О. Усачева, Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, Т. С. Шмагина, Т. И. Науменко, Т. Н. Кичак, В. В. Алеев, М. С. Красильникова, Ю. Б. Алиев и другие). Традиционные взгляды на художественно-эстетическое развитие детей пересматривается.

Что же сейчас происходит в массовом музыкальном образовании? Исторически сложившееся отношение к музыкальному искусству, как средству воспитания, порой вытесняются из теории и практики музыкального образования. В связи с кризисом в духовной сфере общества, зачастую

отношение к музыке представляется как упрощенное преподавание предметов искусства.

Еще в 1986 году известный композитор, ученый, музыкант-просветитель, педагог-исследователь Дмитрий Борисович Кабалевский писал: «Сегодня становится ясным, что все негативные явления, которые, к сожалению, очень густо всплыли сейчас на поверхность, что все результат не того, что плохо учили химии, географии или математике, а того, что не воспитывали душу человеческую, сердце не воспитывали, сознание не воспитывали.» [1, с. 36] Однако, своей актуальности это мудрое высказывание Кабалевского не утратило в современном воспитании и обучении школьников, являясь главной задачей, которая стоит и перед учительством в целом, в том числе и перед учителями музыки.

В настоящее время, в условиях вариантности различных программ, методик музыкального образования школьников, особую актуальность имеет то, какую воспитательную функцию имеет та или иная программа и в какой степени в ней заложена реализация главной цели музыкального образования. Она четко сформулирована в принципах и методах программы «Музыка» разработанной коллективом специалистов по музыкальному образованию детей под руководством Д. Б. Кабалевского. Эпиграфом к этой программе стали известные слова В. А. Сухомлинского, что музыкальное воспитание это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека [3, с. 4]. Опираясь на это высказывание, Кабалевский создает музыкально-педагогическую концепцию, в основе которой цель формулируется как формирование такой музыкальной культуры у учащихся, которая является основой их духовно-нравственного развития. В связи, с чем необходимо решать следующие задачи:

- привить детям любовь к музыке во всем богатстве ее форм и жанров;
- эмоционально откликаться на музыку, отличая в ней хорошую музыку от плохой на основе сформированного художественного вкуса;
- уметь не только слушать, но и слышать, анализировать музыку;
- выразительно исполнять вокально-хоровой репертуар, успешно реализуя принцип программы «музыка» – «каждый класс – хор»;
- развивать у учащихся творческое начало;
- сформировать понятие, что музыка и жизнь – едины.

В результате, у ребенка через музыку формируется нравственное отношение к действительности. Все эти задачи, можно реализовать только на основе педагогики сотрудничества, которая позволяет установить диалог между

учителем и учениками. Однако этот диалог способен установить лишь тот учитель, который профессионально образован, сам увлечен музыкой и способен передать эту любовь детям.

Музыкально-педагогическая концепция Д. Б. Кабалевского создает широкие возможности, как самому учителю, так и учащимся в области их саморазвития и самосовершенствования. Учитель развивается как педагог и музыкант, а у детей, после успешного урока, возникает желание слушать музыку различных жанров, исполнять ее, посещать концерты, желательно, вместе с родителями.

На сегодняшний день, к сожалению, существуют противоречия между реальными потребностями музыкального образования школьников и уровнем подготовки выпускников вузов. Подготовку педагогов-музыкантов необходимо совершенствовать с учетом современных образовательных тенденций новой социокультурной ситуации в опоре на богатейшие традиции музыкального образования, созданные Д. Б. Кабалевским и его соратниками.

Необходимо всемерно способствовать пропаганде идей, изложенных в концепции Д. Б. Кабалевского в работе с детьми, как в урочное, так и в неурочное время. А в системе подготовки и повышения квалификации учителей музыки раскрывать современность этой концепции и ее высокий духовно-нравственный потенциал.

Положительным моментом в реализации идей Кабалевского в современном музыкальном образовании и подготовке учителей музыки в вузах важно отметить работу кафедры хорового дирижирования Таганрогского института им. А. П. Чехова (заведующий кафедрой, заслуженный работник культуры РФ, профессор Кревсун Маргарита Владимировна). Ежегодно преподаватели кафедры проводят конкурсы вокального и дирижерского мастерства студентов и магистрантов, научные конференции, посвященные актуальным вопросам школьного и дополнительного музыкального образования («Музыкально-педагогическое наследие Д. Б. Кабалевского и актуальные проблемы современного музыкального образования», «Дополнительное музыкальное образование: актуальные проблемы и перспективы».) А учителя музыки, выпускники нашего института, успешно работают в общеобразовательных школах города Таганрога, сохраняя традиции программы «Музыка», разработанной на основе музыкально-педагогической концепции Д. Б. Кабалевского.

Идеи Кабалевского не имеют временных границ. Он сумел достойно ощутить не только свое время, но и видеть в перспективе, будущее музыкального образования.

Один из сподвижников Кабалевского, Г. Пожидаев дал высокую оценку личности Кабалевского: «Когда думаешь о том, что сделал Дмитрий Борисович для нас, для нашего общества, начинаешь понимать, что время не только не отделяет его от нас, но, наоборот, приближает все крупнее и ярче, как будто действует некий закон «обратной перспективы»[3, с. 3]. И требования прошлых лет, которые четко отражены Кабалевским в музыкально-педагогической концепции, как никогда актуальны и сегодня. Важно воспитать гармонично развитого и высоко культурного человека. И музыка при этом имеет важное значение.

Библиографический список

1. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
2. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
3. Пожидаев Г. Дмитрий Борисович Кабалевский. 4-е изд. – М.: Музыка, 1987. – 78 с.
4. Современное музыкальное и художественное образование (опыт, проблемы, перспективы): мат. Международ. научно-практич. конференции-съезда, декабрь 2005 года. – М.: Изд-во МГПУ, 2006.

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО В ЛЮБИТЕЛЬСКОМ ХОРОВОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ

Ильяева Лариса Павловна –
художественный руководитель
МБУК «ДК им. В. П. Чкалова», г. Белая Калитва,
магистрант ТИ им. А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО ««РГЭУ (РИНХ)»», г. Таганрог
E-mail: alap1265@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются принципы музыкально-педагогической концепции Д. Б. Кабалевского и их применение в работе с любительским хоровым коллективом. Освещаются вопросы развития музыкаль-

ного мышления, творческого потенциала и духовного становления личности на материале вокально-хоровой музыки.

Ключевые слова: *любительский хор, музыкально-педагогическая концепция, вокально-хоровое образование.*

Хоровое пение является проверенным фактором формирования духовно-творческого потенциала у детей и взрослых. Это одна из самых доступных форм музыкального исполнительства и верный путь приобщения людей к сокровищам русской и зарубежной музыки, гениальным сочинениям композиторов прошлых столетий и современности. Вокально-хоровые коллективы имеют типовые (смешанные, женские, мужские, детские хоры), видовые (количество хоровых партий) и жанровые (академический, народный) отличия, и их основная задача заключается в эстетическом воспитании и развитии духовных ценностей населения, не зависимо от жанрово-видовой принадлежности.

Важным источником вокально-хорового образования является музыкально-педагогическая концепция выдающегося композитора, ученого-педагога Дмитрия Борисовича Кабалевского, в которой объединены общие идеи Б. В. Асафьева, Б. Л. Яворского, Л. А. Боренбойма, и отражены все принципы формирования музыкальной культуры личности. Известно, что программа Д. Б. Кабалевского ориентирована на детскую аудиторию, но практика доказывает, что вокально-хоровое образование взрослых, участвующих в любительских хоровых коллективах, может и должно осуществляться сквозь призму целевых установок, разработанных композитором.

В основу музыкального образования Д. Б. Кабалевского легли цели:

- воспитательная направленность, способствующая развитию эмоционально-ценностного отношения к музыке, эстетического вкуса, музыкально-творческих способностей, умений и навыков;
- опора на наследие мировой музыкальной культуры;
- развитие музыкального мышления и творческого потенциала в процессе слушания и исполнения музыкальных произведений.

Рассмотрим основополагающие принципы музыкально-педагогической концепции ученого-педагога и их применение в работе с любительским хоровым коллективом:

1. Ориентация на формирование интереса к репетиционным занятиям, на основе которой происходит вовлечение в процесс художественно-образного

музицирования и развивается эмоциональное восприятие вокально-хорового произведения.

Перед руководителем коллектива стоит непростая задача – пробудить интерес к хоровому пению у новичка, пришедшего на прослушивание. Для этого необходимо разработать определенную систему репетиционных занятий, на которых разучивание произведений будут проходить по принципу последовательного и постепенного усложнения. Хористы кроме исполнения, смогут совместно слушать, а затем обсуждать прослушанные вокально-хоровые произведения. Поскольку в диалоге рождается взаимопонимание между участниками и руководителем коллектива, и как следствие возникает желание приходить на репетиции снова и снова.

2. Направленность на эстетическое воспитание хористов, на формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части их духовной культуры.

В процессе развития вокально-хоровых навыков, кроме приобретения новых знаний, у хористов формируется ценностное сознание. Исполняемые произведения превращаются в достояние духовного мира личности.

3. Связь вокально-хоровой музыки с жизнью, которая осуществляется в отборе и раскрытии содержания произведений и методах их разучивания.

Выбор репертуара необходимо концентрировать на произведениях выходящего художественного содержания, которые несут в себе духовно-нравственные идеи, отражают жизнь в ее положительных проявлениях.

4. Введение участников хора в мир вокально-хорового искусства в широком понимании слова, знакомство с народными, классическими и современными образцами этого жанра.

Репертуар любительского хора обычно определяет его жанровая принадлежность. Если хор народной песни, то, как правило, он исполняет народные песни, если академический, то его репертуар строится только на произведениях композиторов-классиков. Согласно концепции Д. Б. Кабалевского, необходимо расширять рамки построения репертуарной программы коллектива. В исполнении академического хора должны звучать народные песни, а народный хор может исполнять произведения академического направления.

5. Построение репетиционных занятий таким образом, чтобы они имели целенаправленное и последовательное объяснение особенностей хорового пения: жанровых, интонационных, стилевых и раскрытие связи хоровой музыки с другими видами искусства.

Приступая к разучиванию нового произведения, хормейстер предлагает его послушать в исполнении профессионального коллектива, чтобы участники хора осознали – к чему должны стремиться. Можно обсудить услышанное, если есть возможность, показать видео слайды или репродукцию, близкие по содержанию прослушанному произведению, тем самым соединив два вида искусства – музыку и живопись. Далее ведется кропотливая работа по разучиванию партий, чистотой интонирования, артикуляцией и т. д.

6. Выявление сходства и различия видов и типов вокально-хорового жанра.

Известно, что задачи профессионального хорового коллектива заключаются в концертном исполнительстве и музыкальном просвещении населения. Любительский хор является способом проведения досуга и свободного времени, но, несмотря на это, он ставит своей целью образовательный процесс и популяризацию хорового искусства. Поэтому поющий в любительском хоре должен иметь начальные знания в области музыкальной грамоты, различать хоровые типы, виды и жанры.

7. Восприятие вокально-хоровой музыки как одного из видов музыкального исполнительства.

Весь репетиционный процесс, который проводится в хоровом коллективе, должен быть направлен на конечный результат. А результатом работы вокально-хорового коллектива является успешное концертное выступление на сценической площадке с присутствием зрительской аудитории.

8. Направленность репетиционных занятий на развитие у участников хорового коллектива творческого начала и музыкально-образного мышления.

В современном обществе хоровое пение вновь приобретает популярность, возобновило свою работу Всероссийское хоровое общество, благодаря которому хоровое искусство возведено в ранг национального достояния России и стало фундаментом Отечественной культуры. Д.Б. Кабалевский создавая свою концепцию музыкального воспитания писал: «Главное, к чему я стремился, – это вызвать ... ясное понимание и ощущение того, что музыка непростое развлечение...., которым можно пользоваться или не пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни, жизни в целом и жизни каждого человека,...»[3, с. 5]. Практика доказала, человек увлекающийся хоровым пением, пронесет свое увлечение через всю свою жизнь, не смотря ни на какие сопутствующие обстоятельства.

Библиографический список

1. Дорошенко С. И. Педагогика искусства и музыкальное исполнительство: Сб. научно-метод. тр. – Владимир, 2015. – 136 с.
2. Живов В. Л. Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика. – М.: Владос, 2018. – 57 с.
3. Кабалевский Д. Б. Программы общеобразовательных учреждений «Музыка» 1–8 классы. – М.: Просвещение, 2006. – 226 с.
4. Струве Г. А. Школьный хор. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 193 с.
5. Шкляр Л. В. Музыкальное образование в современном культурном пространстве: сб. науч. тр. К 110-летию со дня рождения Д. Б. Кабалевского. – М., 2015. – 321 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ КОНЦЕПЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ДМИТРИЯ КАБАЛЕВСКОГО В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Минасян Наталья Григорьевна –
канд. пед. наук, доц. кафедры музыкального
педагогического образования
ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»,
директор МОУ «Новоамвросиевская школа»
Амвросиевского района
Донецкой Народной Республики
E-mail: natashaminasian@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема актуальности концепции музыкального воспитания и образования Д. Кабалевского в современной школе. Автором представлена программа по музыкальному искусству, проходящая апробацию в Донецкой Народной Республике, ее актуальность, новизна и основы тематизма.

Ключевые слова: музыкальная культура учащихся, музыкальный материал, концепция, тематизм.

Проблема создания целостной гармоничной системы музыкального воспитания и образования была актуальной во все времена. Создавались теории и методические направления, различные формы музыкально-воспитательной работы, представители и создатели которых, вступали в споры, иногда – в острую

борьбу друг с другом. В этом педагогическом процессе всегда отражался поиск живой методической мысли, воплощались различные тенденции, известные крупные педагоги-воспитатели выражали свои индивидуальные устремления.

На современном этапе методической музыкальной мысли существуют различные взгляды, подходы, принципы к составлению программ по музыкальному искусству. Но, так или иначе, опираются они на концепцию музыкального воспитания и образования Д. Б. Кабалевского, как на систему взглядов на музыкальное воспитание учащихся. Время доказало ее актуальность, современность и непреходящее значение.

Концепция, опираясь на глубокую научность, возрастной психологизм, что является ее фундаментом, дает широкий простор для развития, внедрения многообразных музыкально-воспитательных практик. Примерами могут служить программы, учебники, учебные пособия Людмилы Масол, Елены Гайдамаки, Людмилы Аристовой, Ольги Лобовой, Людмилы Кондратовой (Украина) [2, 3, 4], Елены Гуляевой, Валентина Ковалива, Марии Горбуновой (Беларусь) и др.

Донецкая Народная Республика делает первые шаги в создании своей методической системы преподавания учебных предметов, учебных программ, методических пособий по всем учебным предметам, в том числе, и музыкального искусства. На данном этапе проходит апробацию программа авторов Н. Г. Минаян и С. А. Данильченко.

При составлении программы авторы оставили актуальный тематический принцип построения, структурированный в соответствии с логикой развития музыкального мышления и художественного восприятия учащихся.

Актуальность программы в том, что она направлена на формирование музыкальной культуры учащихся, как части культуры духовной. Это должно быть постулатом для любой программы. По словам профессора Н.Я. Брюсовой «*Искусство в школе должно быть в первую очередь методом воспитания*» [5, с. 3]. Актуальность программы и в том, что она ориентирована на погружение учащихся в мир искусства, приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям через собственное творчество в том числе. Программа дает школьникам четкие представления о взаимодействии музыки и искусства в целом с жизнью. Поэтому в ней предусматривается широкое привлечение жизненного опыта учащихся, ярких примеров из окружающей действительности.

Новизна данной программы заключается в том, что, не разрушая и не нарушая научно-психологическую музыкальную концепцию Д. Б. Кабалевского,

вертикально-горизонтальный тематизм, авторы обновили *принципы* подбора музыкального материала: *культурных регионов, культурно-исторических эпох, отображения вечных проблем в искусстве*. Это отразилось на музыкальных произведениях, как для восприятия, так и для исполнения. В программу введены музыкальные произведения композиторов Донетчины.

Так, содержание материала для 1 класса основано на принципе «погружения» ребенка в мир музыки. Единая тема «Музыка и я – верные друзья (погружение в мир музыки)» объединяет «четвертные темы» в единый смысловой контекст: 1 четверть – Музыка моего детства; 2 четверть – Мир музыкальных звуков, окружающий нас; 3 четверть – В музыкальных звуках – наша жизнь; 4 четверть – Как рассказывает музыка.

В программу 4 класса, например, введены новые темы: «Музыка в народных праздниках и обрядах народов мира» и «Музыка народов донбасского региона».

Программный тематический музыкальный материал 6 класса сформирован по признаку *культурных регионов*, что способствует выстраиванию в сознании учащихся целостной музыкальной картины мира.

Программный музыкальный материал 7 класса *впервые расположен по признаку культурно-исторических эпох*, основанный на методе интонационно-стилевого постижения музыки, что получит дальнейшее развитие на уроках мировой художественной культуры в старших классах и обеспечит преемственность в обучении.

Музыкальный материал 8 класса выстроен исходя из принципа отображения вечных проблем в искусстве, что особенно актуально на этапе нравственно-эстетического становления личности обучающихся, введена новая тема «Музыка родного края».

В содержании программы каждого класса определены смысловые *тематические доминанты*, представленные в поэтической или прозаической форме. Например: 3 класс «Любителями и знатоками музыки не рождаются, а становятся»; 5 класс «Музыка под сенью дружных муз»; 7 класс, 1-й семестр «Музыка побуждает нас красноречиво мыслить». 2-й семестр «Замысел, воплощенный в форме», «Музыка не может мыслить, но она может воплощать мысль»; 8 класс «Музыка – посредница между жизнью ума и жизнью чувств».

Новизна программы и в том, что в ней представлен Гимн Донецкой Народной Республики, богатый региональный музыкальный материал.

Доминантой программы является развитие творческого начала учащихся. Авторы руководствовались в этой работе актуальными в нашей современной жизни мыслями Дмитрия Борисовича, который подчеркивал, что «важнейшая задача эстетического воспитания в школе – развитие в учащихся творческого начала, в чем бы оно ни проявлялось – в математике или музыке, физике или спорте. Там, где появляется творческая инициатива, там всегда одновременно повышается результат» [1, с. 43–44]. В программе представлен богатый материал для приобщения школьников к разнообразным способам музыкальной и художественной деятельности, что направлено на раскрытие творческого потенциала.

Воспитательное значение программы заключается в возможности присвоения, пока еще, маленьким человеком духовно-нравственного опыта, кристаллизованного в музыкальных произведениях, познавательный же аспект заключается в постижении истины уникальным способом – через художественный образ, эмоционально одухотворенный, волнующий и, поэтому, глубоко проникающий в сознание. Главное – у обучающихся формируется ценностное отношение к музыке и жизни.

Современная практика преподавания музыкального искусства в общеобразовательной школе, характеризующаяся устойчивыми тенденциями обновления содержания, порождением новаторских идей доказывает актуальность и непреходящее значение концепции музыкального воспитания и образования Дмитрия Борисовича Кабалевского.

Библиографический список

1. Кабалевский Д.Б. Музыка и музыкальное воспитание. (Статьи и выступления разных лет). – М.: Знание, 1984. – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. *Серия. Эстетика*. – № 1.
2. Кондратова Л.Г. Музичне мистецтво: підручник для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. – 208 с.: іл. + 1 електрон. опт. диск (CD). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bohdan-digital.com/edu>.
3. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко Х. – Веста: Рано», 2006. – 256 с.
4. Масол Л.М. Мистецтво. Робочий зошит для учнів 5 класу: навч. посіб. / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Г.В. Кузьменко. – К.: Світоч, 2013. – 80 с.: іл
5. Пожидаев Г.А. И снова – «искусство в школе» // Искусство в школе. – 1991. – № 1. – С. 2–7.

**ПРИНЦИПЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ
Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО В СЛУШАНИИ МУЗЫКИ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(на примере симфонической сказки С. Прокофьева «Петя и волк»)**

Ковалёва Ксения Вячеславовна –
студентка бакалавриата
ФГБОУ ВО «Орловский государственный
институт культуры», г. Орёл;
Покатилова Татьяна Ивановна
ст. препод. кафедры хорового дирижирования
ФГБОУ ВО «Орловский государственный
институт культуры», г. Орёл
E-mail: t.pokatilova@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена использованию принципов музыкально-педагогической концепции Д. Б. Кабалевского в слушании музыки на уроках в начальных классах. Рассматриваются вопросы развития эмоциональной, эстетической и нравственной сфер личности учащегося. Отмечается значение педагогических принципов Д. Б. Кабалевского в слушательской деятельности учащихся.

Ключевые слова: педагогические принципы, воспитание, музыкальная деятельность.

На протяжении всех эпох музыка являлась незаменимым средством развития духовной культуры человека. Современная жизнь показывает, что музыка и сегодня занимает одно из первых мест в сфере интересов современной молодежи. Однако, часто в сфере внимания подрастающего поколения оказывается музыкальный материал, не обладающий высокими художественными достоинствами. В связи с этим необходима работа по формированию музыкальной культуры детей и подростков на музыкальных занятиях и уроках музыки в образовательных учреждениях. Одним из способов приобщения учащихся к «золотому фонду» музыки и вовлечения детей в мир музыки является слушание высокохудожественных музыкальных произведений.

Слушание музыки как вид учебной деятельности учащихся направлен на воспитание эмоционально-ценностного отношения к музыке, на развитие ху-

дожественно-познавательных способностей и творческого выражения в искусстве. Вопросам слушания музыки и восприятия музыки уделяли внимание в своих работах музыковеды Б. Л. Яворский и Б. В. Асафьев, педагоги В. Н. Шацкая, Н. Л. Гродзенская, Б. С. Рачина, Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Л. Г. Арчажникова, Л. А. Безбородова. В 1970–1980-х годах Д. Б. Кабалевский – композитор, искусствовед, дирижер, пианист, музыкант-педагог – создал новую для того времени концепцию музыкального воспитания детей и разработал совместно с коллективом авторов учебную программу по музыке. Основой музыкально-педагогической концепции Д. М. Кабалевского явился «..тезис о том, что музыка должна быть не изучаемым, а наблюдаемым явлением, и обоснован тем, что основная цель занятий музыкой в школе – общедуховное развитие учащихся на основе их общения с музыкой и обретения музыкальной культуры»[1, с. 18].

В своей программе музыкального воспитания Д. Б. Кабалевский главной задачей считает воздействие через музыку на духовный мир ученика, на его нравственность. Недаром своим девизом он выбрал слова известного педагога В. Сухомлинского: «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [2, с. 5]. Целью обучения Д. Б. Кабалевский ставит не овладение теми или иными навыками и знаниями, а формирование у учащегося подлинно музыкальной культуры на основе целостного представления о музыке, ее общественной роли и социальном назначении.

Принципы методической системы Д. Б. Кабалевского находят применение во всех видах музыкальной деятельности учащихся, в том числе и слушательской деятельности, осуществляемой, например, в процессе знакомства с симфонической сказкой С. Прокофьева «Петя и волк». Это произведение входит в музыкальный материал для слушания во втором классе начальной школы. Творчество С. Прокофьева, яркое, разнообразное по жанрам, вызывает интерес не только у взрослых, но и у детей. По глубокому убеждению Д. Б. Кабалевского «...С. Прокофьев не написал бы таких шедевров «детского искусства», как «Петя и волк», «Зимний костер», «Болтунья», если бы не владел высочайшими мастерством симфонического и оперного искусства» [3, с. 154]. Музыка сказки «Петя и волк», жизнерадостная, с конкретностью образов действующих лиц, способствует воспитанию любви к музыке – как к искусству и помогает развитию эмоционального восприятия школьниками музыки. В этом выражается ос-

новой принцип концепции Д.Б Кабалевского – формирование интереса детей к музыкальным занятиям.

Процесс слушания музыки, начинающийся с эмоционального аспекта, с пробуждения эмоций и завершающийся осмысленным восприятием музыкальных образов невозможен без музыкального анализа, разбора прослушанного музыкального материала. В системе Д. Б. Кабалевского важнейшим является приобщение учащихся к музыке в опоре на первичные жанры. По мысли Д. Б. Кабалевского, «Три кита» – песня, танец, марш – должны стать надежными мостиками, проводниками, благодаря которым учащиеся могут войти в любую область музыкального искусства. Поэтому, знакомясь с темами действующих лиц музыкальной сказки С. Прокофьева, нужно обратить внимание на их жанрово-интонационные особенности. Например, у Пети тема напоминает песню, танец и марш. Это характеризует Петю как активного мальчика, который, как и все дети, поет, играет, танцует, веселится. Мелодия Пети беззаботная, легко взлетающая вверх, а в конце произведения, звучит та же музыка, но здесь уже слышна торжественная поступь марша. Мальчика изображен «героем», который поймал злого волка. Таким образом, тема «Три кита в музыке», положенная в основу уроков музыки, начинаясь с первого класса и развиваясь в следующих классах, представляет собой «тематизм», как еще один важный педагогический принцип программы Д. Б. Кабалевского. Тематизм программы содержит познавательную сущность, в которой каждая новая тема становится очередной ступенькой лестницы, ведущей к овладению основами музыкальной культуры. Поэтому песня, танец, марш в симфонической сказке С. Прокофьева уже превращаются в понятия «песенность», «танцевальность», «маршевость», характеризующие средства эмоциональной выразительности.

Принцип выявления сходства и различия, сравнения или контрастного сопоставления на всех уровнях организации музыкального материала и во всех видах музыкальной деятельности имеет также основополагающее значение в концепции Д. Б. Кабалевского. В произведении «Петя и волк» каждый персонаж представлен определенным тембром того или иного музыкального инструмента симфонического оркестра. Роль храброго Пети С. Прокофьев поручил исполнять главным инструментам симфонического оркестра – скрипкам, альтам, виолончелям и контрабасам, а тему маленькой Птички исполняет флейта. Кошку, крадущуюся на мягких лапках, изображают отрывистые звуки кларнета. Неторопливую поступь Утки и ее кряканье – гобой, ворчливого дедушку – фагот. Охотники изображены духовыми инструментами – флейта,

кларнет, гобой и фагот, а также тарелки и большой барабан. Страшного Волка изображают валторны [4, с. 146]. Учащимся можно предложить сравнить звучание инструментов, входящих в одну группу духовых инструментов – деревянные духовые и медные духовые или сравнить звучание духовых инструментов с звучанием инструментов струнной группы, отметив роль инструментов в изображении разных действующих лиц и связь их с происходящими событиями в сказки.

Развитию нравственной сферы личности учащегося будет способствовать сравнение контрастных сопоставлений «злое-доброе», выраженных противоположными характеристиками персонажей сказки. Можно также напомнить учащимся о том, что они уже встречались с музыкальными темами в детской опере М. Коваля «Волк и семеро козлят» и предложить им сравнить исполнение тем в опере (вокальное) с исполнением тем в сказке С. Прокофьева (инструментальное).

Метод, который поможет учащимся прийти к обобщению на основе сравнения, является методом размышлений. В нем также проявляется идейная педагогическая направленность концепции Д. Б. Кабалевского, поэтому задача каждого педагога – воспитать у школьников «чувствующее» и «думающее» восприятие музыки [5, с. 13]. Этому помогут беседы о прослушанном произведении, вопросы о характере действующих лиц, о выразительных средствах инструментов оркестра. При этом, чтобы избежать трудности беседы на школьном уроке, необходимо, следуя совету Д. Б. Кабалевского, соблюдать предельный лаконизм и точность постановки вопроса, использовать запоминающиеся образы и примеры. Данный метод поможет при ознакомлении с симфонической сказкой «Петя и волк» С. Прокофьева выполнить задачи в слушании музыки, стоящие перед учащимися второго класса: учиться проникаться эмоциональным содержанием музыки, отражающей различные явления окружающей жизни, чувства и состояния человека; уметь более или менее самостоятельно определять характер произведения и средства выразительности, узнавать по внешнему виду и звучанию отдельные инструменты симфонического оркестра [6, с. 32].

Педагогические идеи музыкального воспитания детей Д. Б. Кабалевского не устарели и в наше время. Они стали отправной точкой в создании новых программ по музыке современными авторами, дали толчок развитию музыкально-педагогической науке и практике. Личность Д. Б. Кабалевского,

композитора и музыковеда, обладавшего педагогическим талантом, является ярким примером залога успеха педагогической и художественной деятельности.

Список использованной литературы

1. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пос. – 2-е изд. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2014. – С. 18.
2. Программы общеобразовательных учреждений Музыка 1–8 кл. – 3-е изд. / под рук. Д.Б. Кабалевского. – М.: Просвещение, 2006. – С. 5.
3. Кабалевский Д.Б. Как рассказать детям о музыке?: кн. для учителя. – 4-е изд. дораб. – М.: Просвещение, 2005. – С. 154.
4. Критская Е.Д. Методика работы с учебниками «Музыка»: 1–4 кл.: пособие для учителя / Е.Д. Критская, Т.С. Шмагина, Г.П. Сергеева. – М.: Просвещение, 2002. С.146.
5. Банникова Е.И. Методологический анализ музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского // Художественное образование: инновации и традиции. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. К 100-летию со дня рождения Д.Б. Кабалевского (Орел, 2004, 21 декабря 2004 г.). – Орел: Орловский государственный университет, 2005. – С. 13.
6. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Владос, 2002. – С. 32.

РАЗДЕЛ 2. МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО И ОБРАЗОВАНИЕ

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Азацкая Ирина Владимировна –
преподаватель МБУ ДО «Школа искусств» г. Шахты
магистрант ТИ имени А.П.Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: irina.azatsckaya@mail.ru;*

*Кревсун Маргарита Владимировна –
канд. пед. наук, проф. ТИ имени А.П.Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: krevsoun@mail.ru*

Аннотация. С позиции сущностного подхода в статье рассматривается система мер, направленных на формирование практических навыков и умений субъекта, детерминирующих процесс его самообразования.

Ключевые слова: творческая активность, познавательные потребности, конкурентоспособность, педагог дополнительного образования.

Педагог – одна из самых важных фигур в развитие личности ребёнка, его социализации, формировании его творческих способностей. Исходя из этого важно помнить, что педагог, который работает с детьми с детьми, был человеком творческим, был личностью особенной и неповторимой, владел высочайшим профессиональным мастерством, был «на одной волне» с учениками, стал для них авторитетом.

Быть авторитетным – означает стать осведомленным в современных вопросах, которые интересуют и педагогический коллектив, и школьников. Исходя из этого, нынешний педагог – это постоянно развивающаяся личность, которая открыта для всего современного и нового; это такой человек, готовый не только учить, но и учиться сам.

«Обществу XXI века нужен не просто учитель, а сознательная, целенаправленная творческая индивидуальность, способная осуществлять продуктивную профессиональную деятельность на высоком уровне» [3].

Одним из показателей профессиональной компетентности педагога является его способность к самообразованию, которое проявляется в неудовлетворенности, осознании несовершенства настоящего положения образовательного процесса и стремлении к росту, самосовершенствованию. «Активизация механизмов самообразовательной деятельности становится важным условием совершенствования современного специалиста, проблемой его профессионализма» [2]. Исходя из этого, «процесс индивидуального самообразования зависит от уровня творческой активности, саморегуляции, возраста специалиста, его профессиональной квалификации, педагогического стажа. Результаты самообразовательной деятельности педагога дополнительного образования отражаются в продуктивном творческом мышлении, психологической установке на достижение поставленных целей, личной свободе, высоком уровне самообразовательной и педагогической культуры, коррекции целей профессиональной деятельности» [1].

Самообразование педагога – это процесс творческого осуществления в профессии, которое связано как с развитием понимания, так и некоторых внутренних качеств и черт личности педагога, требующих от личности индивидуальных познавательных сил. Также можно сказать, что это есть самостоятельное изучение системы профессиональных ценностей. Педагог, у которого есть навык самостоятельной работы, обладает возможностью перейти к исследовательской и научно-практической деятельности. Таким образом, он сможет заинтересовать своих учеников выполнением исследовательских и проектных работ.

Новые технологии призывают педагога обладать достаточным объёмом знаний в сфере психологии ребенка, осознанного выбора методов обучения, а также целесообразности использования их в работе. Но на практике можно увидеть, что воспользоваться новыми технологиями и методами в полном объёме можно не всегда. Чаще всего педагогу просто не хватает знаний, необходимых для работы с современными технологиями. Поэтому возникает необходимость самообразования педагога.

«Суть самообразования заключается в овладении техникой и культурой умственного труда, умении преодолевать проблемы, самостоятельно работать не только над личностным самосовершенствованием, но и профессиональным» [4, с. 21].

Самообразование педагога дополнительного образования очень многогранно и многосторонне. Оно включает целый ряд направлений, а именно пси-

холого-педагогическое, методическое, музыкальное, общеобразовательное и специальное направления.

Процесс самообразования педагога дополнительного образования осуществляется в различных видах деятельности: учебной управляемой и самостоятельной, коммуникативной, творческой, научно-исследовательской и др. Среди вышеперечисленных видов особое внимание заслуживают творческий и научно-исследовательский вид, которые позволяют педагогу находиться в ситуации научного поиска ответов на определенные или возникающие вопросы, стимулирующих познавательные потребности, стремление к самообразованию и формируют готовность и опыт его осуществления.

Самообразование содействует профессионально-личностному росту, формированию человека как создателя своей концепции «Я-профессионала», который способен и сам получать знания, и успешно реализовывать их в жизни, соответствуя практическим требованиям современного мира.

Главными составляющими самообразования педагогов дополнительного образования можно считать:

- профессиональные умения и знания (в них включаются знания типологии собственного педагогического стиля, знание методик воспитания знаменитых педагогов, знание истории педагогики, знание инновационных форм и методов обучения);
- гностические умения (способность составлять план осуществления программы самообразования, владеть навыками работы с источниками информации, аннотирование и реферирование педагогических источников различных типов, анализ своих взглядов и позиций автора, составление рецензии на прогрессивный опыт коллег-педагогов);
- проектно-конструктивные умения (формулировка целей и задач самообразовательной деятельности по исследованию психолого-педагогических взглядов, способность прогнозировать направления самообразовательной деятельности, овладение новым материалом, видение проблем и подбор методов для их решения, навыки конструирования самообразовательной деятельности, учитывая профессиональные качества индивидуальности);
- информационные навыки (информационное обеспечение самообразовательной деятельности, умение «свободного информационного поиска», способность работать с компьютерными программами);

- творческие самообразовательные умения (создание и реализация профессионально-педагогических задач, реализация мотивации самоактуализации учителя).

«Важными качествами конкурентоспособности и успешности современного педагога дополнительного образования являются инновационные умения: организация работы по международному обмену опытом, владение средствами информационно-коммуникационных технологий, умение свободно общаться на иностранных языках, а также формирование базовых культурологических и искусствоведческих знаний о других странах мира» [1].

Целью современного самообразования является владение навыком самостоятельного проектирования и осуществления индивидуальной программы самообразования. Этот процесс включает в себя определение целей, действий и операций, которые обеспечивают успешную реализацию целей, корректировку характера самообразовательной деятельности, а именно проявления активной, целенаправленной, творчески поисковой позиции учителя. Это в комплексе даёт возможность формирования высокого уровня профессионализма.

Исходя из этого, задачами самообразовательной деятельности педагога дополнительного образования являются такие цели профессионального совершенствования, как расширение собственной научной и общественно-политической осведомленности; знакомство с последними достижениями различных наук, обращение к педагогическому наследию прошлого; обновление и расширение профессиональных знаний, усовершенствование профессиональных навыков и умений; усвоение прогрессивного педагогического опыта, усовершенствование методического и психолого-педагогического уровней подготовки на базе постоянного самообразования.

Каждый творческий педагог знает, что успешная работа приносит чувство глубокого удовлетворения. С годами это чувство становится все глубже, сопровождается радостными переживаниями, вызывает прилив творческой энергии, стремление мобилизовать свою волю на преодоление своих трудностей. Чем выше уровень педагогического мастерства педагога, тем глубже и разностороннее общекультурные, научно-педагогические и методические интересы, тем больше гарантий успеха в решении этой сложной проблемы. Педагог, обладающий высокой внутренней культурой, осознает, какие научные знания, умения и навыки ему необходимы в повседневной деятельности и целенаправленно работает над собой.

Таким образом, самообразование выступает необходимым элементом профессиональной деятельности современного педагога дополнительного образования, условием профессионального совершенствования, приобретая культурологическое, общественно-историческое значение в глобализированном обществе.

Библиографический список

1. Философский словарь / под ред. И. Фролова. Изд. 5. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
2. Ковальчук В. До питання про об'єктивні передумовії чинників модернізації професійної підготовки сучасного вчителя // Люди нознавч і студії: зб. наук. Праць Дрогобицького державного пед. ун-ту ім. Івана Франка / ред. кол. Т. Біленко (головний редактор), В. Кремінь, М. Чепіль та ін. – Дрогобич : Вимір, 2004. – Вип. 9. Педагогіка. – С. 192–196.
3. Дубровина И.В. Самообразовательная деятельность учителя музыки как условие профессионального совершенствования. Научно издательский центр «Социосфера». [Электронный ресурс]. URL: <http://sociosphaera.com>
4. Шабалина, О.Л. Современные методологические подходы к подготовке учителя / О. Л. Шабалина // Профессиональная подготовка учителя в условиях модернизации высшего образования: коллективная монография / Мар. гос. ун-т; под ред. Н.А. Бирюковой.- Йошкар-Ола, 2011. – С. 16–33.
5. Синявина Л.Ю. Самообразование преподавателя как фактор повышения качества образовательного процесса. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2011. – 11 января. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2011/0111-01.htm>.

МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

*Атанелова Екатерина Алексеевна –
музыкальный руководитель,
МБДОУ Петрушинский д/с «Золотая рыбка»,
Неклиновский район, Ростовская область,
магистрант ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: miniket2009@yandex.ru;*

*Кревсун Маргарита Владимировна –
канд. пед. наук, проф. ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: krevsoun@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются понятия музыкальной культуры личности и музыкальной культуры общества, их взаимосвязь и влияние на уровень духовности личности. Обозначаются компоненты музыкальной культуры и условия необходимые для формирования музыкальной культуры личности.

Ключевые слова: музыкально-эстетическая культура, музыкальная культура личности, музыкальная культура общества.

Выражением музыкальной культуры общества на уровне индивида выступает музыкальная культура личности. Специалисты дают разные определения, подразумевают под этим понятием «постоянную **потребность общения с искусством** в повседневной жизни, эстетические и нравственные чувства, рожденные художественным творением», а также «**социально-художественный опыт личности**, обуславливающий удовлетворение высоких духовных потребностей и формируемый, прежде всего, под непосредственным воздействием музыки» [1].

По мнению И.В. Груздовой понятие «музыкально-эстетическая культура» является интегративным и должно рассматриваться как «совокупность трехкомпонентного множества», состоящего из таких компонентов: культура, эстетика и музыка. Дифференцируя понятия «музыкальная культура общества» и «музыкально-эстетическая культура личности», автор рассматривает музыкальную культуру общества как показатель уровня музыкально-эстетической культуры личности. «Овладение музыкальной культурой становится объективной предпосылкой развития качественно нового уровня духовности личности, творческого переосмысления достигнутого, становления ценностных ориентаций и основ эстетического мировосприятия. Личностный уровень культуры проявляется как потребность и возможность входить в диалогическое общение с музыкальной культурой общества» [2].

Художественная культура личности, по мнению А. Г. Гогоберидзе, – это «процесс открытия человеком ценностей произведений искусства для себя, уровень их восприятия и освоения, индивидуальная интерпретация и ее значение в решении жизненных проблем» [3, с. 23]. Музыкальная культура личности

является выражением художественной культуры человека на уровне конкретного вида искусства – музыки. Она, как подсистема по отношению к художественной и эстетической культуре, является важнейшим показателем уровня эстетического и художественного развития личности [4, с. 6].

Она обладает присущими ей компонентами:

- художественные ценности, музыкальная эрудиция;
- художественно-образное мышление, понимание языка музыки;
- умение анализировать музыкальное произведение, выявлять его идеи, понимать единство содержания и формы; развитый музыкальный вкус;
- потребность в музыкальном искусстве, интерес к нему» [3].

Музыкально-эстетическая культура личности не является только частью личностного поля; она захватывает область исторического и философского континуума. Естественно также наличие социального поля музыкальной культуры, поскольку проблемы личности ее музыкально-эстетической культуры невозможно решить вне анализа взаимодействия индивида и его социального окружения. Поэтому важно при исследовании музыкальной культуры личности учитывать структуру социальной ситуации, той социальной атмосферы, в которой находится личность, той «философии музыки», которая формируется в процессе поведения ребенка и взрослого человека, в их общественном окружении [4, с. 64].

Музыкальная культура личности содержит характеристику ее отношения к музыкальному искусству. Само же музыкально-эстетическое отношение есть продукт музыкальной деятельности субъекта.

Исследователь Г.В. Шостак под музыкальной культурой личности понимает «сложное интегративное образование, включающее в себя умение ориентироваться в различных музыкальных жанрах, стилях и направлениях, знания музыкально-теоретического и эстетического характера, высокий музыкальный вкус, способность эмоционально откликаться на содержание тех или иных музыкальных произведений, а также творчески-исполнительские навыки – пения, игры на музыкальных инструментах и т.п.» [5]. При этом автор отмечает, что формирование музыкальной культуры личности ребенка определяется тремя условиями: качеством изучаемых произведений, интенсивностью общения с ними и индивидуальными музыкальными способностями учащихся.

В становлении и развитии музыкальной культуры личности роль природных задатков в формировании мелодического, ритмического, тембрового слуха

чрезвычайно велика. Педагогу-музыканту следует учитывать, что человек представляет собой целостное единство биологического, психического и социального уровня.

Музыкально-педагогическая наука усваивает выработанные философским знанием законы, категории и применяет их как метод в познании явлений музыкальной деятельности и сознания. Теория музыкального воспитания широко опирается на частные методы, методики, научные процедуры, которыми пользуются ученые и учителя-практики, формируя музыкальную культуру личности. Музыкальное сознание, являясь внутренним идеальным планом музыкальной деятельности, образует как бы второй изоморфный ей по содержанию, но отличный по форме компонент музыкальной культуры личности. Оно представляет собой форму отражения музыкальной действительности на основе социально-психических процессов, происходящих в человеке. С помощью сознания происходит постижение музыкальных произведений и своих собственных впечатлений от них, разворачиваются процессы музыкального мышления и творчества. Способ такого отношения к музыке со знанием и пониманием ее характеризует музыкальное сознание личности.

Музыкальная культура личности вырастает не только на основе чисто духовного отношения человека к миру. Она тесно связана с практическими целями человеческой деятельности, с потребностями целостной общественно-исторической практики людей. В музыкальной культуре личности, таким образом, соединены, органически слиты духовные и практически заданные цели, художественная и практическая стороны отношения человека к миру. В ней духовно и практически осваивается действительность в соответствии с реальным исторически конкретным общественным бытием, с действительной жизнью человека.

Таким образом, музыкальная культура личности – это характеристика целостного эстетического отношения человека к миру музыки, и как таковая не сводится только к составляющим это отношение компонентам: музыкальной деятельности и музыкальному сознанию. Она имеет глубокую сущностную определенность, сопряженную с процессами музыкального развития личности. Реальный процесс музыкального развития происходит на основе музыкального воспитания и образования. Однако образованность или теоретическое знание не есть показатель сформированности мировоззрения. Только те образы музыкального искусства, которые заняли определенное место в нравственно-эстетическом мире личности, в ее индивидуальном сознании, осмыслены и пережиты ею, способны выступить частью «культурного события» (термин

М.М. Бахтина) человека. Следовательно, музыкальная культура личности есть итог всей музыкально-воспитательной и образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Резниченко Л.В. Формирование музыкальной культуры младшего школьника. [Электронный ресурс]. URL: <http://gdmshkola.ru/index.php/roditelyam/sovetuem-prochitat/formirovanie-muzykalnoj-kultury-mladshego-shkolnika>
2. Груздова И. В. Характеристика эстетического компонента в структуре музыкально-эстетической культуры дошкольников / Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Тольятти, 2013 (1) – С. 314–318 [Электронный ресурс]. URL: <https://journal.tltsu.ru>
3. Гогоберидзе А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пос/ для студ. высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
4. Тельчарова Р. А. Музыка и культура. – М.: Знание, 1986. – 62 с.
5. Шостак Г. В. Музыка массовых жанров как фактор формирования музыкальной культуры подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев: Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, 1996 [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-muzyka-massovyh-zhanrov-kak-faktor-formirovaniya-muzykalnoy-kultury-podrostkov>

ЭКОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ РОССИИ

*Березовская Василиса Алексеевна –
ст. препод.
кафедры хорового дирижирования
ТИ имени А.П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: vasilisa.berezovskaya@yandex.ru*

Аннотация: с позиции культурологического подхода в статье рассматриваются основы природной и культурной среды в окружающей человека действительности, являющиеся тесно взаимосвязанными, применяемые в процес-

се обучения в педагогических вузах, а также представляющие собой культурное наследие России.

Ключевые слова: *образование, культурное наследие, экологизация, памятник культуры.*

В современном мире наука экология, занимающаяся охраной и безопасностью окружающей среды и ее восстановлением, постепенно начала изучаться в педагогических вузах страны. Однако следует понимать, что для полноценной жизни человека и всего человечества помимо сохранения природной биологической среды необходимо сохранение культурной среды, созданной многовековой культурой. Культурная среда на протяжении всей жизни человека находится с ним в неразрывной связи, как бы охватывая ее, в результате субъект получает необходимые ему знания, духовно-нравственную силу, с помощью чего постепенно приобщается к истории своего народа.

Задача сохранения естественной природной и искусственной культурной среды является очень важной в настоящее время. Природа является биологически необходимой для жизни человека, но для формирования полноценной личности не менее важна культурная среда, обеспечивающая духовно-нравственное, эстетическое, этическое развитие, позволяющая субъекту добиться особой любви и привязанности к родному краю, его самодисциплине [2].

В прогрессивном XXI в., несмотря на бурное развитие политики, экономики, социологии, педагогики, остается малоизученным вопрос нравственной экологии, то есть подлежат рассмотрению и анализу отдельные, обособленные виды культуры и фрагменты культурного прошлого, но не берется во внимание духовно-нравственное значение и воздействие могущественной силы на человека посредством цельной культурной среды во всех ее корреляциях.

2017 год в Российской Федерации был объявлен годом экологии, а также годом особо охраняемых природных территорий (ООПТ). 5 января 2016 года президентом России Владимиром Путиным был подписан Указ «О проведении Года экологии в 2017 году». Основными задачами года стали привлечение внимания граждан к проблемам экологии в стране, охрана и безопасность имеющихся экосистем, сохранение богатого разнообразия биологических видов.

Система высшего профессионального образования в Российской Федерации в настоящее время претерпевает высокоактивную модификацию, откуда следует, что в образовательном процессе в педагогических вузах страны необходимо наличие экологического компонента. Учебный процесс в российских педагогических вузах должен быть построен структурно и грамотно, включая в

план обучения дисциплины экологического характера, то есть важной составляющей является экологизация образовательной среды.

Суть экологического образования заключается в постоянном процессе обучения, воспитания и развития личности студентов педагогического вуза и социума, направленном на формирование системы научных и практических знаний и умений, духовно-ценностных ориентаций, деятельности и поведения, дающих возможность обеспечения экологически приемлемого, рачительного отношения субъектов к окружающей природе и к собственному общественному здоровью [3]. Основная цель экообразования – это формирование и развитие инвайроментальной культуры личности субъекта и всего социума как комплекса духовного и практического опыта взаимодействия и взаимовоздействия его с окружающей природой, обеспечивающего не только выживание человеческого общества, но и его модернизированное соразвитие с биосферой.

Природа неразрывно связана с культурой, они взаимодополняют друг друга, образуя жизненную среду обитания субъекта, являясь основными и обязательными условиями для его существования. Природа олицетворяет собой некий фундамент, остов, а культура становится самим зданием бытия субъекта. Если природа служит во благо человеческого существования как физического существа, то культура, считаясь «второй природой», делает это существование собственно человеческим, санкционируя субъекту быть разностроннеразвитой, гармоничной, креативной личностью. Так, сохранение и развитие культуры является обязательным и естественным, как и сохранение природных экосистем и природы в целом.

В настоящее время в России главную роль в деле сохранения историко-культурного наследия играют две организации: Всероссийское общество охраны памятников истории и культуры (ВООПИК) и Российский фонд культуры, в задачи которого входит поиск, выявление, анализ, сохранение, применение и популяризация культурного и природного наследия.

Экология природы имеет тесную взаимосвязь с экологией культуры. Если природа веками коллекционирует, поддерживает и передает генетическую память субъекта, то культура реализует те же действия, только с его социальной памятью. Так, скарификация экологии природы несет глобальный вред генетическому коду человека, может привести к его вымиранию, а нарушение экологии культуры губительно воздействует на личность человека, что может привести к полной его деградации.

Глобальной проблемой человечества во всем мире, а также в частности в Российской Федерации является охрана окружающей естественной природной и искусственно-созданной культурной среды. Появление такой серьезной проблемы вызвано многими факторами: быстрый скачок роста использования минерального сырья и топлива; стремительное уменьшение природного запаса невозобновляемых источников энергии (нефть, газ, уголь); колоссальное потребление природных ресурсов; рост городов и мегаполисов; молниеносное ускорение темпов научно-технического прогресса, техногенного воздействия на природу исчезновение целых видов растений и животных и др. – все это приводит к экологическому дисбалансу, вследствие чего возникает экологический кризис [1].

Скарификация экологического эквilibра в процессе антропогенного воздействия на окружающую среду создает угрозу биологическим основам человеческой жизни, его здоровью, генетике, нанося вред генетическому фонду человечества. Экологизация социального сознания характеризуется воспитанием чувства собственной ответственности субъекта за состояние природы, установкой на положительное, благотворное по отношению к ней поведение, выработкой желания высокоактивных действий по ее сохранению и преобразованию [1]. Экология природы и экология культуры синтезируют между собой.

Термин «экология культуры» был введен знаменитым светским филологом Д. С. Лихачевым, отмечавшим острую потребность в сохранении культурного наследия совместно с сохранением собственно экологии. По мнению ученого, они благотворно влияют на совершенствование духовно-нравственной жизни личности и социума. Гуманистическая культура является обязательным условием дальнейшего гармонического сосуществования субъекта и природы, субъекта и культурной среды обитания. Культурная среда на протяжении всей жизни человека находится с ним в неразрывной связи, как бы охватывая ее, в результате субъект получает необходимые ему знания, моральную силу, с помощью чего постепенно приобщается к истории русского народа. Аккуратное отношение к культурному наследию мировой и отечественной истории является неотъемлемой частью так же, как охрана природы от загрязнения и защита ее от уничтожения. Все это необходимо для сохранения исторической памяти, передаваемой от поколения к поколению, исчезновение культурных памятников наносит непоправимый урон современникам, а также будущим человеческим поколениям, окарикатуривая истинную картину культурного прошлого. Так, терпит разрушение и погибает не только сам шедевр, но и уникальные секреты

мастерства наиболее ранней культурной эпохи. Возрождение потерянного зачастую происходит посредством использования инновационных технологий и материалов. Новое произведение искусства и культуры может быть неотличима от оригинала, однако это копия, не имеющая валидности подлинности и не способная в полной мере нести исходную первоначальную духовную нагрузку [1].

Д. С. Лихачев утверждал, что, в природе возможно хотя бы частичное, а иногда и полное восстановление утраченного, чего нельзя сказать о памятниках культуры. Так, несмотря на возможность создания различных проектов разрушенного здания, нет возможности его восстановления в первоначальном виде как «свидетеля» своей эпохи, то есть любой культурный памятник, лишенный документальности, деформируется навсегда, теряется навечно [2].

Российская история и культура заключается в памятниках фольклора, письменности, скульптуры, архитектуры и искусства, представляющих национальное духовное наследие России и фундамент социальной памяти народа. Только благодаря духовно-нравственному развитию общества, в том числе в процессе обучения в педагогическом вузе, воспитанию самосознания, саморефлексии и внутренней культуры личности человека возможно сохранение культурного достояния своей страны.

Библиографический список

1. Жуков В.Ю. 2004. Основы теории культуры: учеб. пос. для студентов вузов. – СПб.: СПбГАСУ. – 227 с.
2. Лихачев Д.С. 2000. Избранное о культурном и природном наследии // Экология культуры: Альманах Института Наследия «Территория» / сост. Ю.Л. Мазуров. – М.: Институт Наследия. – 216 с.
3. Смышляев В.А. 2011. Экополитология (Политическая экология): учеб. пос. – Воронеж: ВГУ – ВГТУ – «Научная книга». – 363 с.

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЗЫКИ

*Жукова Ольга Александровна –
учитель музыки МБОУ СОШ № 1,
слобода Большая Мартыновка, Ростовская область
магистрант ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: ya.zhukowa2014@yandex.ru*

Аннотация: с позиции аксиологического подхода в статье рассматривается влияние музыки на формирование детей и подростков, анализируется эстетический потенциал музыкального произведения, позволяющий раскрыть персональный баланс личности.

Ключевые слова: субъект образования, музыка, эстетика, восприятие, музыкальное понимание.

Одним из важнейших для человеческой жизни видов искусств является музыка. Музыка – это Вселенная, которую человек постигает разумом. Музыка – это огромный мир, который воспринимается аудиально, это универсум, который можно конструировать и трансформировать[1, с. 24].

Мы рассмотрим прикладную ипостась музыки, так как (в первую очередь) музыка – это эстетическое наслаждение, красота звуков, великолепие образов, изящество исполнения, фееричность пассажей.

Музыка – это исполнительское искусство, имеющее разные формы музыкального понимания. Для всех детей и подростков важно научиться слушать музыку. Слушание музыки предполагает создание особой эстетической системы «исполнение – восприятие». Эстетический потенциал музыкального произведения велик, чтобы услышать то, что задумал донести до слушателя композитор, нужно *уметь слушать*.

Другая особенность эстетического потенциала музыки заключается в восприятии музыки. Детей также нужно учить воспринимать музыку, расшифровывать закодированный в музыке смысл. Если обучаемый понимает смысл музыкального произведения, то возникает диалог, общение между композитором и слушателем. Это наиболее целостная, завершенная форма музыкального восприятия, направленная на эстетическое развитие субъекта образования[2, с. 130].

Возникновение взаимопонимания между композитором и слушателем возможно в том случае, если оба говорят на одном языке. Но потенциал музыкального произведения неизмеримо больше, а эстетическое наслаждение музыкой может быть практически безграничным, если педагогу и родителям удастся повысить музыкальную восприимчивость детей, воспитать зачатки музыкального вкуса, получить музыкальные знания[5, с. 19].

Музыкальные знания – это та информация, те достижения в музыке, которые за многие века накопились в практике музыкального образования. Постепенно музыкальные знания систематизировались, появилась необходимость придать им универсальный характер для того, чтобы другие люди могли ис-

пользовать имеющуюся информацию [3, с. 160]. Благодаря этой потребности появился музыкальный тезаурус (понятия, термины), правила, законы построения музыкальных произведений, которые сформировали потенциал музыки.

Эстетический потенциал музыки складывается из множества компонентов и операций: кодирование и декодирование смысла, перевод дискретного языка в континуальный, герменевтические процедуры [4, с. 271]. Приведем пример. В таблице 1 представлены компоненты, формирующие эстетический потенциал музыки, а также критерии оценки компонентов музыкальных представлений.

Таблица 1 – Компоненты эстетического потенциала

Компоненты музыкальных представлений	Критерии оценки компонентов музыкальных представлений
Эстетический вкус	понимание и оценка эстетического в искусстве, формирование и развитие вкуса
Эмоциональная отзывчивость	музыкально-образные представления
Творческое воображение	умение входить в образ, перевоплощение, постижение сущности музыки
Аудиальное понимание	словесные индикаторы
Эстетический отклик	реакция на различные жанры музыки
Методы	объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, эвристический, исследовательский, фонетический
Подходы	целостный, концентрический, лингвистический
Рефлексия	повествование о музыке, рисунок, поделка

Эстетический потенциал музыки включает в себя не только теоретический, но и практический план. Развитие практических музыкальных умений – это синтез определенных действий, их понимание и тренировка. Иными словами, это определенный алгоритм, с помощью которого музыкальные знания можно реализовать на практике [6, с. 63].

Знания, практические умения, эмоции, чувства, эстетические начала создаются как в учебной, так и в практической деятельности, образуя между собой сложную взаимосвязь, которая может трансформироваться под воздействием проявленного интереса, расширяющегося кругозора, тренируемой памяти и т.д.

Библиографический список

1. Алиев Ю.Б., Безбородова, Л.А., Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пос. для студентов музыкальных факультетов педвузов. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 416 с.

2. Быкасова Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде. Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, 2016. – № 2. – С. 129–132.
3. Быкасова Л.В. Индивидуальность как медиум современной культуры. Всероссийская конференция «Клио и логос: история и культурология в пространстве взаимодействия». – СПб.: Астерион, 2017. – С. 159–165.
4. Быкасова Л.В. Научно-образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ: дис... д-ра пед.наук. – Ростов н/Д., 2009. – 451 с.
5. Дубровская, Е.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 32 с.
6. Лесовиченко А. М. Детская музыкальная литература: учеб. пос. – Новосибирск: ИИЦ «Вестник НПСОО», 2006. – 154 с.

РЕЛИГИОЗНАЯ ТЕМА В ТВОРЧЕСТВЕ АЛЬФРЕДА ШНИТКЕ

*Красильщикова Людмила Сергеевна –
студентка бакалавриата ТИ имени А.П.Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: pantera.713@mail.ru;*

*Кревсун Маргарита Владимировна –
канд. пед. наук, профессор ТИ имени А.П.Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: krevsoun@mail.ru*

Аннотация. Цель данной статьи – выявить религиозный аспект творчества А. Шнитке. В биографическом ключе рассмотрена закономерность создания духовных сочинений. За основу взяты два крупных произведения «Второй скрипичный концерт» и «Хоровой концерт на слова Григора Нарекаци». Религиозность творчества Шнитке выявляется через отражение нравственных заповедей библии, а также применение новых музыкальных средств выразительности.

Ключевые слова: библейские образы, многожанровость, музыкальные концепции, полистилистика, дифференцированная оркестровая и ансамблевая фактура.

Библия – вечный источник мировой музыкальной культуры. К ней обращались Бах и Гендель, Глюк и Гайдн, Стравинский и многие другие композиторы. Через библейские сюжеты и образы раскрывались вечные темы, волнующие человечество – жизнь и смерть, добро и зло, красота и любовь, вечное и земное. Годы атеизма первой половины XX века наложили на музыкальную культуру России запрет, и библейская тема была закрыта для целого поколения русских композиторов.

Однако в начале 60-х годов в творчестве молодых композиторов стала звучать все чаще религиозная тематика. Это была реакция нового поколения на все запреты, которым подвергалась в те годы творческая интеллигенция. Яркими представителями этой творческой молодежи были Альфред Шнитке и его соученик по консерватории Алемдар Караманов. Шнитке об Алемдаре Караманове говорил так: «Мы все таланты, а он – гений! Он создал самые замечательные симфонические произведения, которые повлияли на меня в юности и оказывают воздействие сейчас».

Альфред Шнитке – один из малоисследованных композиторов, творчество которого отличается многожанровостью произведений: симфонические и камерные концерты, оркестровые пьесы, балеты и сценические композиции, вокальные и хоровые сочинения, музыка для кинофильмов. Его музыку отличает концептуальность замыслов, масштабность, экспрессия; для нее типичны сложно дифференцированная оркестровая и ансамблевая фактура, полистилистика, системы цитат.

Неоднозначность его персоны в ряду отечественных композиторов привлекала таких исследователей, как В. Назайкинский, У. Отт, Е. Петрушанская, Е. Рагожкина, К. Разлогов. В частности, В. Назайкинский писал: «Творчество Альфреда Шнитке по философской глубине обобщения сущностных проблем Бытия, всеохватности опыта композиторов предшествующих эпох, по энергии открытия новых путей развития музыки – занимает особое место в искусстве и культуре современности» [1, с. 85].

По мнению А.Н. Сохора, Шнитке – прирожденный создатель крупных музыкальных полотен, концепций в музыке. Дилеммы мира и культуры, добра и зла, веры и скепсиса, жизни и смерти, наполняющие его творчество, делают произведения советского мастера эмоционально выраженной философией.

Альфред Шнитке к библейским образам в своем творчестве обращался неоднократно. Это не удивительно, поскольку он был верующим человеком¹.

В 1966 г. Шнитке написал «Второй скрипичный концерт», программу которого не раскрывал. Только спустя около 10-ти лет он в беседе с музыковедом-теоретиком Д.И. Шульгиным автор раскрыл концепцию, которая основана на евангельском сюжете о деяниях, страданиях, смерти и воскрешении Христа, о предательстве Иуды, о духовном возрождении.

Концерт – жанр не театральный, но Шнитке сумел создать в нем театрализованную наглядность. Инструменты в нем представлены как театральные герои: скрипка – Христос, контрабас – Иуда, струнные (их 12) – апостолы, ученики Христа; медь, дерево и ударные – толпа. Традиционное сопоставление солиста и оркестра превращено в коллизию 2-х солистов, а точнее солиста и анти-солиста и сопровождающей массы инструментов-сообщников. В программе концерта Шнитке точно указал эпизоды из Евангелия: вступление – Христос в пустыне, сбор учеников, Иуда, толпа. Лирический эпизод – тайная вечеря, поцелуй Иуды. Тихая кульминация – пленение и допрос, отказ от ответов, приговор толпы, повешение Иуды, землетрясение. Трагическая кульминация – смерть Христа, оплакивание и погребение. Кода – Воскресение Христа. Концерт выразил острую боль Шнитке за ненаказанность и предательство, за пострадавших товарищей, непризнанных официальными кругами. После московской премьеры Софья Губайдулина скажет: «В этом сочинении Шнитке не только новое отношение к музыке, но и новое отношение к жизни» [2, с. 54].

Не менее выдающимся сочинением Альфреда Шнитке является «Хоровой концерт на слова Григора Нарекаци» (без сопровождения), который стал лучшим творением композитора в сравнительно недавно освоенном жанре религиозно-медитативной музыки [4, с. 69]. Хоровой концерт стал символом того перелома, который в 1985 году наступил во всем обществе: началась «перестройка», породившая в людях самые светлые надежды. Хоровой концерт был написан при активном участии и настойчивости дирижера Валерия Полянского, который приглашал Альфреда Гарриевича на свои концерты, где исполнялись произведения Д. Бортнянского. Он обращал внимание композитора на такие крупные хоровые формы, как «Литургия» или «Всенощная» Рахманинова, «Мессия» Генделя. В результате Шнитке нашел религиозные стихи средневе-

¹ Первое соприкосновение с религией произошло в детстве. Его бабушка – католичка, читала ему Библию и беседовала с ним о ней. В зрелые годы интерес к религиозной литературе вернулся у Шнитке после прочтения романа Пастернака «Доктор Живаго». Особенно композитор ценил стихи из этого романа (цикл евангельских стихотворений доктора Живаго).

кового армянского поэта Григора Нарекаци и в 1984 году в Стамбуле, в бывшем православном соборе Св. Ирины состоялась премьера хорового концерта. Успех был колоссальным [4, с. 72].

Долгая продолжительность концерта приближает его к жанру литургии. Четыре акта концерта построены с нарастанием своеобразной музыкальной стилистики, в которой был воплощён тон истинного покаяния. Шнитке нашёл тайный, невидимый контакт с ритмикой стиха. Столь важное стихотворное слово он «проговорил» в ритмике прозы, а непрерывно пульсирующий строгий ямб использовался для завораживания слушателя ритмом от начала до конца в огромном произведении. Мелодика произведения – язык переживающего; острый, щемящий, эмоциональный колорит пропевания предельных и самых высоких в хоровом диапазоне звуков. Особенно они впечатляют, когда к ним идет крутой мелодический подъем. Также в своих песнопениях Шнитке применяет священную семантику колоколов для хора без инструментального сопровождения. На скорбном перезвоне колоколов построена вторая часть: перезвон имитируют партии хора. Именно она «составляет центр сумрачной покаянной скорби, с завораживающими повторами: повторяются минорные перезвоны колоколов хора, заунывные мотивы мелодии [3, с. 216]. По мнению В. Н. Холоповой, «хоровой концерт Альфреда Шнитке, написанный на вдохновенный текст поэта-монаха, судящего себя строгим судом совести, выдержанный в религиозно-сосредоточенном тоне покаяния, стал кульминационным духовным «аккордом» в творчестве композитора» [3, с. 216].

Таким образом, религиозная тематика творчества Альфреда Шнитке заключается в его отношении к жизни: через свои произведения он хотел отразить идеи библии, несущие в себе человеческие эмоции, страсти, чувства верности и преданности, неизбежности, возмездия. Отсюда и новые музыкальные особенности и приёмы, которые он использовал для выражения верующей души, скитающейся, какой-то период скрывавшую свою веру. Будучи внешне не религиозным человеком, внутренне он жил по заповедям, но не какой-то конкретной религии, а по общечеловеческим ценностям; как гений – он отражал и придерживался лучшим качествам личности, какие только могли быть в ней.

Библиографический список

1. Белячкова Т.П. Евангельские образы в творчестве А. Шнитке. Музыкально-эстетический лицей им. А.Г. Шнитке, 2011 г. – 420 с.
2. Ивашкин А.В. Беседы с Альфредом Шнитке. – М.: РИК «Культура», 2005. – 297 с.

3. Холопова В.Н. Композитор Альфред Шнитке. – М.: Аркаим, 2003. – 240 с.
4. Шнитке А.Г. Беседы, выступления, статьи. – М.: Дизайн, 1994. – 313 с.

ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ

Лукьянова Дарья Александровна –

студентка бакалавриата

ФГБОУ ВО «Самарский государственный

социально-гуманитарный университет», г. Самара;

Самарцева Светлана Леонидовна –

канд. пед. наук, доцент кафедры музыкального образования,

ФГБОУ ВО «Самарский государственный

социально-гуманитарный университет», г. Самара

E-mail: dasha110199a@mail.ru

Аннотация: Эффективность учебно-воспитательного процесса во многом зависит от умения учителя быть выразительным, то есть быть убедительным и понятным в интонациях, жестах в преподнесении учебного материала, в общении с обучающимися. В статье рассматриваются понятия «профессиональное мастерство учителя», «педагогическая техника», «выразительность». Определяется место «выразительности» как важного компонента в структуре профессионального мастерства учителя.

Ключевые слова: профессиональное мастерство учителя; педагогическая техника; выразительность.

В основе профессиональной деятельности учителя лежат научные знания, знания методики преподавания предметов. Теоретическая и практическая подготовленность учителя к осуществлению своей профессиональной деятельности – это ядро профессионального мастерства. Обратим внимание на практическую составляющую профессионального мастерства, представив человека, обладающего огромным багажом знаний в области своей профессиональной деятельности, но не способного к живому, творческому общению. Состоится ли в этом случае педагогический процесс, который предполагает, в первую очередь,

взаимодействие, сотрудничество и сотворчество педагогов и обучающихся (воспитанников)? Достигнет ли он своей цели? Ответ очевиден.

О том, что учитель – «хранитель» знаний, который должен уметь передавать свои знания доходчиво, образно, легко для понимания и усвоения своим ученикам, говорили многие педагоги-исследователи: А. С. Макаренко, Ю. П. Азаров, Н. Е. Щуркова, В. М. Мындыкану, А. А. Гримоть и П. П. Шоцкий и др.

А. С. Макаренко, педагог, определивший способ педагогического мышления в XX веке, писал: «Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым... себя вести так, чтобы каждое его движение воспитывало» [3].

К вопросу педагогической техники обращались многие известные отечественные педагоги-исследователи. Так, например, А. А. Гримоть, П. П. Шоцкий рассматривали педагогическую технику как «комплексумений, которые позволяют учителю более ярко, творчески выразить себя как личность, добиться оптимальных результатов в труде, донести до учащихся свою позицию, мысли, душу» [7].

Умение говорить грамотно и выразительно, способность технично работать жестами, мимикой, искусно выражать взглядом свои чувства и отношение к предмету, умение управлять своим психическим состоянием и видеть себя со стороны – всё это влияет на успешность педагогического общения.

Педагогическая техника включает знания, умения и навыки, которые педагог должен эффективно применять в учебно-воспитательном процессе. Другими словами – это не что иное, как педагогическое мастерство учителя. Это та важная составляющая, которая делает педагогический процесс успешным.

Однако педагогическая техника в структуре педагогического мастерства не является главным элементом. Более значимыми являются профессиональные знания и личность педагога, что особенно ценят дети.

Педагогическая техника – это внешнее проявление, форма педагогического мастерства. Преподавателю важно конкретно излагать свои мысли, быть уверенным в материале, который он объясняет своим воспитанникам; соблюдать правильность произношения текста; преподносить материал в максимально простой и доступной форме; украшать свою речь специальными художественными средствами выразительности; иметь богатый словарный запас, хоро-

шую дикцию; правильно расставлять паузы и смысловые ударения, так как ему необходимо передавать своим ученикам устное мастерство [4].

В понятие «педагогическая техника» входит группа компонентов, связанных с умением педагога управлять своим поведением:

а) владение своим организмом (мимика, пантомимика);

б) управление эмоциями, настроением (снятие излишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия);

в) социально – перцептивные способности (внимание, наблюдательность, воображение);

г) техника речи (дыхание, постановка голоса, дикция, темп речи).

Перечисленные компоненты мы подразделяем на внутренние (б, в) и внешние (а, г). Способность к убедительному внешнему выражению мыслей, эмоций и чувств с помощью выразительных движений и голоса можно определить как выразительность. То есть, чтобы в полной мере овладеть педагогической техникой, педагогу необходимо научиться быть выразительным. Подтверждение этой мысли находим у А.С. Макаренко, который писал, что «в будущем в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и владение своим лицом, и без такой работы я не представляю себе воспитателя»[5].

В психологии термин «выразительность» рассматривается в нескольких аспектах. Выразительным мы называем человека, который убедительно выражает своё мнение, свою точку зрения, рассказывает о себе, своих планах, идеях. Ярким примером проявления выразительности являются деятели искусства - танцоры, музыканты, художники, которые проявляют себя в своей профессиональной деятельности, выражая свои чувства и передавая их зрителям, слушателям.

В более узком значении термин относят к таким телесным проявлениям, как покраснение, смех, расширение зрачка, дрожь в коленках. Еще одним важным аспектом проявления выразительности является манера (стиль) поведения человека. Он связан с косвенным отражением личностных черт человека. Все представленные типы выразительности говорят нам о субъекте, но для того, чтобы в полной мере определиться с понятием «выразительность», нам необходимо рассмотреть вопрос более подробно.

Под определением «выразительность» нельзя дать конкретного однозначного ответа. Так, в словаре русского языка данное понятие определяется как «хорошо выражающее что-нибудь, яркое по своим свойствам, внешнему

виду»[6]. Выражение – внешний вид, отражающий внутреннее состояние. В словаре по психологии понятие «выразительность» – это латинское слово «экспрессия» (от латинского *expressio* –выражение) – выразительность; сила проявления чувств, переживаний, эмоций.

Б. М. Теплов под «выразительностью» понимал «способность выражать мысли, чувства, настроения» [10]. Л. С. Рубинштейн определял «выразительность» как «переход внутренних динамических качеств, присущих данному предмету или явлению, во внешние – именно переход, процесс перехода, а не завершенность его» [9].

Большое значение имеет эмоциональная выразительность, которая заключается в способности педагога искусно говорить. Между педагогом и детьми должен быть установлен эмоциональный контакт. Только в этом случае педагог может достичь цели в образовании и воспитании. Как будет преподнесён излагаемый материал сухо или он будет эмоционально окрашен, зависит от личных качеств педагога. Положительные эмоции педагога будут способствовать формированию таких же эмоций у детей и наоборот отрицательные эмоции повлекут за собой конфликтные ситуации, раздражение, отсутствие желания работать на уроке, общаться с окружающими. Ведь дети очень отзывчивы на эмоциональное поведение взрослых. Педагог в общении с детьми всегда должен быть тактичным и толерантным, доброжелательным и позитивным. Из выше сказанного следует то, что эмоциональная выразительность важна для окружающих и оценивается положительно, так как выразительность делает человека понятным, а общение с ним интересным. От уровня развития мимики, степени развития пластики тела человека, использования различных выразительных движений, богатства жестикуляции, характера личности, энергетики человека зависит эмоциональная выразительность.

Выразительными действиями не только определяется, но и формируется чувственная сфера, что очень важно для участников педагогического процесса. Подтверждением этого служат слова С. Л. Рубинштейна: «Выразительное движение (или действие) не только выражает уже сформированное переживание, но и само, включаясь, формирует его; также как, формируя свою мысль, мы тем самым формируем наше чувство, выражая его» [9].

Важным компонентом педагогического мастерства и педагогической техники, мастерства внешней выразительности учителя является мимическая выразительность.

А. С. Макаренко был глубоко убежден, что не может быть хорошим воспитателем тот учитель, который не владеет своей мимикой, который не может придать своему лицу необходимое выражение или сдержать свое настроение [5].

Изучая вопросы педагогического мастерства, И. И. Рыданова утверждает, что «ложно понятый педагогический авторитет, стремление к самовозвышению побуждает некоторых учителей, в обыденной жизни веселых и жизнерадостных, надевать на себя маску нарочитой официальности, мимической невозмутимости и эмоциональной сухости. Такая тенденция затрудняет переход от ролевого взаимодействия к межличностному, снижает силу личного влияния педагога» [8].

Пантомимика – это движения рук, ног, поза человека. Пантомимическими средствами являются осанка, походка, поза и жест.

Исключительной силой экспрессии обладают жесты, движения рук. Е. Н. Ильин называет руку учителя «главным техническим средством». «Когда она развернута, – пишет он, – это картина, иллюстрирующая слова и иллюстрированная словами, поднятая вверх или на кого-то направленная – акцент, требующий внимания, раздумий; сжатая в кулак – некий сигнал к обобщению, концентрации сказанного и т.д.» [2].

От того, как педагог пользуется культурой телодвижений, владеет техникой поз, держит осанку и обладает легкой походкой, зависит его пантомимическая выразительность. Об этом не раз в своих работах упоминает И.И. Рыданова: «Телесная расслабленность, неконтролируемость внешнего рисунка поведения, круглая спина, выпяченный живот, привычка не опускаться на стул, а грузно «плюхаться», широко расставлять ноги, беспорядочное хождение взад и вперед или топтание на месте – критически осмысливаются детьми, вызывают насмешки, отвлекают внимание от предмета разговора» [1].

Вся пантомимическая выразительность педагога должна быть четко продумана и гармонично спланирована, так как дети, посещающие занятия, чувствуют настроение педагога, его отношение к себе, предмету, уроку.

Пантомимическая выразительность делает информацию более понятной и доступной для детей.

Насколько педагог будет выразителен в таких внешних составляющих, как легкость и изящество в движениях, жестах рукой, головой, сделанных своевременно в процессе урока, будет зависеть и результативность учебно-воспитательного процесса и, самое важное для детей, – их внутреннее душевное состояние. Позитивный фон урока повышает интерес к предмету, само-

оценку, побуждает учащихся к самостоятельной деятельности, укрепляет желание учиться.

В условиях современной школы главным условием достижения качества образования школьников является профессионализм педагога, результат которого – высокий уровень успеваемости и воспитанности школьников.

Выразительность является важным компонентом в структуре профессионального мастерства педагога, так как без выразительной подачи материала, мысли, воспитательных моментов педагогический процесс малоэффективен.

Библиографический список

1. Емельянова М. В., Журлова, И. В., Савенко, Т. Н. Основы педагогического мастерства: Курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета. – Мозырь: УО «МГПУ», 2005. – 150 с.
2. Ильин Е. Н. Шаги навстречу: Из опыта работы учителя. – М., 1986.
3. Иохвидов, В. В. Мастерство воспитателя – успех развития полноценного коллектива в педагогическом наследии А. С. Макаренко // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 65–67. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2023/>.
4. Крутецкий В. А., Недбаева С. В. Профессионально-необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование // Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей. – М., 2012. – С. 3–16.
5. Макаренко А. С. О воспитании: для педагогов, родителей и студентов педвузов / Сост. Д. И. Латышина. – М.: Школьная пресса, 2003.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Основы педагогического мастерства: учеб. пос. для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасевич и др. / под ред. И. А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
8. Рыданова И. И. Основы педагогики общения. – Минск: Бел. навука, 1998. – 319 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
10. Теплов Б. М. О музыкальном переживании – Тбилиси, 1945.

МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЦИКЛА М. Р. РАУХВЕРГЕРА «ВРЕМЕНА ГОДА»

*Малацай Людмила Викторовна –
доц., д-р искусствоведения
ФГБОУ ВО «Орловский государственный
институт культуры», г. Орёл
E-mail: 1441970@mail.ru*

Аннотация: На основе музыкально-теоретического и исполнительского анализа было выяснено, что основной мыслью, связывающей все номера воедино, является идея показа трудового человека, способного любоваться картинами природы в разную пору. Активность, позитивный настрой переданы за счет подвижной темпо-ритмической организации и превалирования мажорного ладового наклонения. Мелодико-гармонический язык цикла не сложен и доступен для детского восприятия. Удобные тесситурные условия, плавное голосоведение позволяют использовать цикл в учебно-концертном репертуаре детского хорового коллектива.

Ключевые слова: М. Р. Раухвергер, хоровой цикл, детские хоры, музыкально-исполнительская концепция.

Исполнительство с одной стороны развивает и обогащает музыкально-теоретические знания, представления, удовлетворяет музыкальные потребности и интересы самих исполнителей, с другой – решает задачу общения со слушательской аудиторией. Для слушателей хор во главе с дирижером открывает произведение, доносит его образно-смысловое содержание. Чем богаче воображение, тем глубже проникновение в художественный замысел произведения, а это помогает осознанному его исполнению, творческому самовыражению, преодолению внешних обстоятельств, мешающих выразительному исполнению.

В музыкальной культуре XX века есть много имен русских композиторов, чье творчество и по сей день не нашло подобающего отклика в исследованиях. В их числе композитор М. Р. Раухвергер, в хоровой музыке которого нашли отражение картины природы, душевной теплоты, искреннего чувства, лиризма. Его творческое наследие приводит к мысли о неординарности мышления композитора, умении понятно и доступно музыкальными средствами передать и настроение, и пейзажную зарисовку, и собственное отношение к происходяще-

му. Цикл композитора «Времена года» представляет определенный интерес с позиций современного исполнительского искусства, что и объясняет актуальность проводимого исследования.

В цикл М. Р. Раухвергера входят четыре композиции, этот цикл, поражает по-простому свежим и оригинальным видением природы, как бы глазами детей, не случайно стихи к этим миниатюрам написали школьники и детские писательницы. Язык и образы этих стихов просты. «Времена года» поражают слушателя точно найденными звуковыми красками, поэтично живописующими картинами природы.

Цикл «Времена года» включает в себя четыре хора:

1. «В краю урожаяев» (Лето) на слова Э. Измайловского;
2. «Улетели птичьи стаи» (Осень) на слова В. Тушновой;
3. «Первый снег» (Зима) на слова Н. Гай;
4. «Весна хлопочет» (Весна) на слова М. Ивенсен.

Язык и образы этих стихов просты. Хоры поражают слушателя точно найденными звуковыми красками, поэтично живописующими картинами природы. Для передачи настроения каждой миниатюры композитор применяет разные средства. Всегда удивительно точно, бережно следуя за текстом, раскрывает его мельчайшие детали: каждый изгиб поэтической мысли тотчас находит отражение в музыке. Драматургия гармонических смен, ритма, игра тембра в мельчайших нюансах создают зримую картину.

Соответствуя общему названию цикла «Времена года», каждый из хоров отражает наиболее значимые события одного из четырех времен года: лета, осени, зимы, весны. Свой «календарь» композитор начинает с самого важного для человека времени года – плодородного лета. Заканчивается цикл образной характеристикой весны, которая несет идею обновления, зарождения новой жизни, то есть в конце цикла музыкальное повествование не останавливается, а стремится к продолжению.

Все хоры ориентированы на показ движения: активной полевой работы летом, полета птиц в теплые страны осенью, мягкого кружения снега зимой, бурное цветение природных сил по весне. Возможно, именно поэтому в цикле преобладают подвижные темпы (в 1-м, 3-м и 4-м номерах). Исключение составляет 2-й номер, передающий элегические настроения с оттенком грусти, запечатлевший медленное движение каравана птиц в теплые страны.

Рассмотрим первый номер цикла – хор «В краю урожая» (лето). Произведение написано на слова Эдика Измайловского – школьника из села Локти, Омской области. С первых тактов композитор пытается изобразить средствами музыкального языка сибирское лето, образ бескрайней степи, освященной лучами солнца в период покоса. В содержании литературного текста также упоминается о песне колхозников, в которой повествуется о том, что когда-то это была целинные земли.

По жанровым характеристикам это произведение можно отнести к хорovým песням, так как в нем явно слышится присутствие 3-х куплетов с припевами. Однако композитор излагает каждый куплет в вариационной форме, используя темброво-колористические эффекты (так мелодия во 2-м куплете поручена альтам), несколько видоизменяется припев вплоть до вариантного изложения музыкального материала. Вследствие этого форму второго плана можно определить как сложную трехчастную. Деление в отдельных частях на уравновешенный в смысле характера куплет и контрастный по музыкальному материалу более оживленный в связи с использованием коротких длительностей нот – восьмых, припев.

I часть начинается одноголосным вступлением у сопрано при уровне динамической организации *forte* в основной тональности *F dur*, с ярким зачинным скачком на квинту в 1-м такте. Мелодическая линия отличается скачкообразным построением, будто бы стремясь охватить необъятный простор степи. Часть внутри может быть условно разделена на куплет (8 тактов) и последующий припев (12 тактов), расширение во втором подразделе связано с применением имитационного развития музыкальной ткани. В 5-м такте куплета вступают альты при уровне динамической организации *piano*, обозначая начало второго предложения периода, в форме которого написан 1-й подраздел части.

В развитии второго подраздела характерно отметить выписанную композитором в тактах с 15-го по 20-й модуляцию в *a moll* (это тональность 1-й степени родства – верхней медианты *F dur*) в которой и заканчивается I часть. Имитационное изложение, имеющее место во втором подразделе, сообщает движению несколько беспокойный, торопливый характер.

Вторая часть тонально и структурно неустойчива. В ней изображается утренний пейзаж, возникающий после ночного покоя – восход над степью, который медленно и тихо только начинает появляться над рекой, а затем уверенно и величаво встает. Отражая краски уходящей ночи, композитор избирает минорное ладовое наклонение (звучит *d moll* – тональность минорной параллели на-

чального *F dur*), приглушенный динамический колорит – *pianissimo*. Мелодию проводят альты, бархатный тембровый колорит которых вносит элемент умиротворения, некоторой статики. Первый подраздел части (8 тактов – с 21-го по 28-й) представляет собой разомкнутое построение с остановкой на доминанте заявленного *d moll*. Второй подраздел отличает активное гармоническое развитие. В частности, следует отметить отклонение в начале второго подраздела через гармоническую доминанту в *g moll*, далее, через доминанту с повышенной квинтой в *C dur*, и закрепление его в конце II-й части в качестве основной тональности, то есть остановки на тонике *C dur* в конце части.

Второй подраздел средней части традиционно для большинства произведений является зоной кульминации, в данном случае эта кульминационная зона обозначает местную кульминацию, то есть кульминацию внутри 2-й части. В анализируемом произведении второй подраздел не только насыщен гармоническим развитием, тональной неустойчивостью, обусловленной использованием автентических оборотов, но и отмечен накоплением громкостной динамики (уровень динамической организации простирается от *piano* в 28-м такте до *fortissimo* в 36-м). Нагнетание звучности сопровождается повышением тесситурных условий хоровых партий.

Третья часть – синтетическая реприза. В ней изображен бескрайний простор, во время уборки урожая звучит песня, которая напоминает о том, что в недавнем прошлом ныне плодородная степь была целиной.

Второй номер цикла – хор «Улетели птичьи стаи» (осень). Хор написан на стихи В. И. Тушновой для солиста и женского (детского) хора. Осень – пора увяданья природы и сбора урожая, пора подведения итогов деятельности человека. Перед нами возникает красота вступающей в свои права осени, и в тоже время грусть по погожим денькам, природа запечатлена в ее движении, смене явлений. В этом хоре поется о осенней поре, когда опадают листья, улетают птицы на юг, засыпает земля, когда уже закружил снег в тишине.

В хоре преобладают терцово-квартовые, секундовые интонации, пунктирный ритм, а также половинные с точкой ноты все это изображает ленивую походку осени, которая всю природу усыпляет, остановки на длинных нотах изображают задумчивость. В тексте есть несколько приемов олицетворения, например, «ходит осень не спеша» или «замолчали опустевшие поля», «спят поля», «спят побеги и ростки» и т.д. Благодаря олицетворению, как одному из

разновидностей метафоры, удастся достичь того, что перед нами предстает картина живой природы.

Темп медленно неизменен на протяжении всего произведения, тональность *c moll*, придает образу печальную окраску. Размер 4/4 на протяжении всего произведения. Форма простая 3-частная.

Первая часть начинается и заканчивается в *c moll*, она начинается 2-тактным вступлением у хора на *pianissimo*. Начинают сопрано из-за такта со словами «тишина» и остаются на звуке ля, а альты им вторят и вступают на 4-ю долю 1-го такта получается у хора небольшая переключка во вступлении и остановка на секстаккорде шестой ступени, все это настраивает на характер произведения, динамика *piano* (2 такт). Далее (3–4 такты) хор продолжает петь вокализ на гласную «а», а в это время тема проходит у солиста гибкая и волнообразная с широким диапазоном. Эта часть тонально неустойчивая. Неустойчивость подкреплена секвенцией, выписанной в 6–8-м тактах, в 9–10 тактах идет отклонение в *C dur*.

Вторую часть поет весь хор (12–22 такты). Здесь композитор изображает как земля после трудов, наконец-то отдыхает, спят побеги и ростки, спят посевы в борозде, все затихает, постепенно засыпает. Тональность *c moll* в начале и в конце. Тонально и тематически эта часть не контрастна, а строится полностью на материале I части, только тему солиста поет хор. Эта часть является кульминационной, за счет уплотнения фактуры, и динамики *mezzo-forte* – это самая громкая динамика, не меняется на протяжении всей части.

Реприза (23–30 такты) написана в тональности *c moll*. Партия солиста в точности повторяется как в I части (2–10 такты) в III части 23–30 такты, хор поет закрытым ртом и ритмическим движением, имитирует колыбельную, землю баюкают и желают ей счастливых снов, и даже снег как мягкое и легкое одеяло укутывает мир, все спит, и тишина. Кода 31–35 такты, тональность *c moll*, строится на теме солиста. Рисует картину тихо идущего снега ночью, разные по величине снежинки изображаются разными длительностями: восьмые, четверти, шестнадцатые, половинные с точкой и целые. Динамика *piano-pianissimo*, и *pianissimo*, утверждение основной тональности (*c moll*).

Третьим номером цикла является – хор «Первый снег» (зима). Хор написан на слова московской школьницы Наташи Гай. «*Был вечер колок и взъерошен, всю ночь качалась в небе мгла...*» – эти строки, помогают ясно увидеть эту картину природы. Благодаря сравнениям читатель видит, как время осени подходит к концу, и вот-вот с минуты на минуту в свои права вступит зима. Сколь-

ко радости и веселья приносит первый снег. Живописно и ярко описывает автор наступление зимы и первого снега. А на утро вокруг чисто, бело. Еще вчера поля и луга были серыми, однообразными, а сегодня все убрано в белое кружево и серебристый бисер.

Хор написан для женского (детского) четырехголосного состава исполнителей. Темп «*Скоро с движением*» – и в 14–16 тактах «*Спокойно*» – с возвращением в 17 такте к *a tempo*. Имеются агогические отклонения *poco ritenuto* (постепенно замедляя) в 6–7такты, 12–13такты. Размер 4/4 на протяжении всего произведения. Разнообразная динамика от *forte* 1–4 такты, *pianissimo* 4–6 такты, до *fortissimo* 32–35 такты. Тональность *As dur*.

Форма простая трехчастная. Первая часть занимает по объему 13 тактов. Перед нами возникает картина холодного, колкого вечера, который перешел в ночь, и вдруг утром на землю легла пороша. Вторая часть (14–24 такты) – единого строения, тематически однородна. Строится на элементах темы I части. Отмечена развитием динамики (от *piano* до *forte*). Нагнетание звучности сопровождается повышением тесситурных условий хоровых партий. II часть тонально неустойчива отклонения в *C dur* (13-й такт), *F dur* (14-й такт), что характерно для срединных разделов. Появляются шестнадцатые паузы и ноты, разрыв слова «лёгкие» посередине – изображение прерывистого дыхания во время быстрой езды на лыжах. Заканчивается в родственном *Es dur*. Третья часть – реприза (24–35 такты). Тональность *As dur*. Тональных изменений нет. Здесь изображается радость и гордость за Отчизну, за ее красоту и бескрайний простор. Появляются более крупные длительности, которые помогают показать «вольный свет Отчизны». Реприза видоизменена, повторяются лишь первые 2 такта из I части.

В произведении «Весна хлопочет» композитор М.Р. Раухвергер бережно относится к стихотворному тексту, его вокальная декламация точна и отчетлива. Точно следуя за текстом, он передает все тончайшие оттенки пейзажной лирики. Природа у поэтессы М. И. Ивенсен является носителем смысла жизни, пьянящая радость ощущения единения во всем живом. Она восторженно удивляется новому расцвету природы. Образ ранней весны, первого весеннего цветка связывается с пробуждением сил человека после зимнего оцепенения, сумрака морозов и вьюг – к новым чувствам, свету, солнцу. Цветы, травинки, почки, растущие прямо из-под снега, становятся символом этих свежих чувств, символом извечного стремления к жизни. М. Р. Раухвергер в партитуре «Весна

хлопочет» стремиться раскрыть настроение поэтического текста в ярком мелодическом образе, показывая его в динамике и развитии, точно следуя за стихотворным текстом.

В произведении «Весна хлопочет» перед нами предстает картина, в которой во время наступления весны природа одевается в новые чистые одежды, быстро прорастает трава, из почек на ветвях деревьев прорываются молодые листики, радостно щебечут птицы. Посредством образов природы, ее теплого дыхания, божественной красоты, величия объясняется гармония мироощущения человека, безусловное принятие мира и всего, что в нем происходит, воспевается красота, покой, органическая связь с ней. Мир природы – мир зрительных и слуховых впечатлений и связанных с ними переживаний. Согласованность и слитность смысла, слова и музыки усиливают этот эффект, проявляясь не как статичное, а подвижное, динамическое единство.

М. Р. Раухвергер уделяет большое внимание функциональности голосов музыкальной ткани, красочности тембров, чуток к поискам новых тембровых комбинаций. Отсюда особенности его голосоведения – то слияние, то противопоставления хоровых партий, разрастание всей хоровой фактуры из почти из унисона, разного рода остинатность. Бережное отношение к слову, к фразе, драматургия динамических оттенков, выдержка быстрого темпа – все это способствует выявлению образного смысла.

Хоровая партитура написана в куплетной форме (2 куплета), во втором куплете с элементами варьирования. Быстрый темп (у композитора темп живо) – сохраняется на протяжении всего произведения.

Первый куплет(1–24 такты) взволнованного, радостного характера, воссоздают образ постепенно просыпающейся весенней природы после зимы. Тональность *D dur* придает образу светлую окраску. Размер 6/8.

Первый и второй куплеты каждый написаны в двухчастной форме.

В произведении М. Р. Раухвергера «Весна хлопочет» мелодия, легко запоминающаяся, эмоционально насыщенная, написанная с великолепным знанием возможностей детского голоса. Тесситура всех партий в этом произведении необычайно удобна, динамика умеренно громкая, построенная по классическому принципу. Если мелодия движется вверх – динамика вырастает, мелодия в среднем и низком регистре – динамика растворяется до *piano*.

Произведение «Весна хлопочет» поражает слушателя точно найденными звуковыми красками, поэтично живописующими картину весеннего пробуждения природы, щебетанье птиц, таяние снегов, появление травинок и почек.

Мелодика живая, взволнованная. Поступенное движение мелодии (иногда «топчущаяся на месте») сменяются немногочисленными скачками (интервалы кварты и квинты). Гармонический план произведения не сложен. Начинается и заканчивается произведение в тональности *D dur*.

Для передачи настроения каждого хора композитор применяет разные средства. Всегда точно и бережно следуя за текстом, раскрывает его мельчайшие детали: каждый изгиб поэтической мысли находит отражение в музыке. Драматургия гармонических смен, ритма, игра тембра в мельчайших нюансах создают зримую картину. Гибки и подвижны динамические оттенки, играющие важную драматургическую роль. Композитор проявляет незаурядное мастерство в умении выразить многое в хоровой миниатюре для детей. Музыка досказывает, дополняет текст, носит черты изобразительности.

Цикл «Времена года» является значительным достижением композитора. Это своего рода «картинная поэтическая галерея», где представлены «живописные полотна» самых разных настроений и жанров, которые понятны даже детям и рисующие тонкий и глубокий мир художника-музыканта, удивительно своеобразного мастера.

Список использованной литературы

1. Батюк И.В. Современная хоровая музыка: теория и исполнение: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Лань, Планета музыки, 2015. – 216 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://e.lanbook.com>).
2. Воропаева В.А. Сказочник музыкального искусства [Раухвергер Михаил Рафаилович] // Исторические личности Кыргызстана // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.time.kg/index.php?newsid=3173>
3. Репертуар школьных хоров без сопровождения. Вып. 20 / сост. А. Свенков. – М.: Советский композитор, 1971. – 40 с.
4. Слатина Л.А. Об аналитической работе дирижера хора как фундаменте в формировании исполнительского замысла в индивидуальной трактовке хорового сочинения // Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования: сборник научных трудов / под ред. М.В. Кревсун. – Таганрог: Изд-во Ступина А.Н., 2007. – С. 186–189.

ИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО НАСЛЕДИЯ А.Б. ГОЛЬДЕНВЕЙЗЕРА

*Смирнова Ирина Леонидовна –
канд. пед. наук, доц. кафедры теории, истории
музыки и музыкальных инструментов
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет», г. Екатеринбург
E-mail: kavaler@yandex.ru*

Аннотация. Автор освещает свое становление музыканта-исполнителя, педагога, композитора, далее профессора Московской консерватории по классу фортепиано, рассказывает о ярчайших музыкальных событиях своей творческой жизни, о выдающихся музыкантах, с которыми встречался, сотрудничал и дружил, о своей многогранной деятельности исполнителя, педагога, композитора и музыкального редактора.

Ключевые слова: А. Б. Гольденвейзер, музыкальная педагогика, исполнительство, композиторская деятельность.

В издательстве «ДЕКА-ВС», Москва, 2009, впервые в полном объеме вышла книга Александра Борисовича Гольденвейзера «Воспоминания» [2].

Имя А. Б. Гольденвейзера в культурной среде известно, прежде всего, как имя автора мемуаров «Вблизи Толстого»: ни один исследователь творчества великого писателя не пройдет мимо этой книги. Гольденвейзер не просто знал Толстого, общался с ним, периодически живя в Ясной Поляне, много играл ему, особенно его любимого Шопена. Он входил в ближайший круг писателя, был одним из трех лиц, подписавших знаменитое завещание Толстого, присутствовал при его последних днях в Астапово, и именно ему выпало на долю оповестить родных и корреспондентов, а через них весь мир о кончине Л. Н. Толстого.

А. Б. Гольденвейзер (1875–1961) – пианист, композитор, педагог, музыкальный редактор – прожил большую, яркую жизнь, был свидетелем великих социальных потрясений, встречался с выдающимися музыкантами своей эпохи, со многими его связывала творческая дружба. Сам он был одним из могикан русской пианистической школы, воспитавший целый ряд пианистов, составляющих ее славу.

«Воспоминания» Гольденвейзера представляют собой ценнейший документ эпохи, написаны прекрасным литературным языком, исключительно интересны, высвечивают удивительно цельную и обаятельную личность автора.

Большой объем книги – она составляет более пятисот страниц, – с одной стороны, и ее ограниченный тираж, с другой – дают мне повод и основание рассказать о ней – с надеждой, что студентам-музыкантам будет небезынтересно узнать о Гольденвейзере, о котором сегодня, к сожалению, вспоминают незаслуженно редко, познакомиться с его взглядами: на жизнь, на музыкальное искусство, на тех исключительных людей, с которыми он встречался, а также окунуться в совершенно иную эпоху, еще, казалось бы, совсем недавно прошедшую, но уже столь далекую от нашей.

Конечно, мои впечатления от книги будут носить в какой-то мере субъективный характер, – это, разумеется, неизбежно. Я не ставлю своей задачей сделать подробный анализ книги или кратко ее пересказать. Мне бы хотелось обратить внимание читателя на те высказывания автора, которые мне показались особенно примечательными: рисующими его редкую, совершенно оригинальную сущность, необычайную искренность, его требовательность к себе и к другим, его скрытый юмор, а порой неожиданность суждений. В Воспоминаниях много рассказов о замечательных музыкантах, Я остановлюсь лишь на некоторых и даже не на самых громких именах, потому что, например, Воспоминания о Рахманинове и Скрябине были опубликованы ранее и пользуются широкой известностью.

Детство Гольденвейзера прошло в Кишиневе, где его отец в качестве адвоката приобрел хорошую практику, и семья жила без материальных забот. К сожалению, через несколько лет обстоятельства изменились, и долги преследовали отца вплоть до ранней юности Александра Борисовича, когда он и его старший брат стали зарабатывать и выплатили долги отца.

Переезд семьи в Москву был вынужденным и сопровождался надеждами на лучшее, но материального облегчения семье не принес. Зато Гольденвейзер, которому тогда было 8 лет, навсегда запомнил путешествие из Кишинева в Москву со всеми его остановками, встречами и прощаниями с многочисленными родственниками.

Он был ребенком чрезвычайно впечатлительным и благодарным: так, например, он вспоминает тетушку, которая в его раннем детстве угощала его вкусными пирожками, бабушку, с которой они встретились лишь однажды в

жизни во время упомянутого путешествия и которая, несмотря на то, что была очень бедна, прекрасно их приняла, не знала, куда усадить и чем угостить. Ребенком он это запомнил на всю жизнь.

Вообще чувство семьи было развито у Гольденвейзера в высшей степени, что было заслугой его родителей и, в первую очередь, матери. В его понимании, семья включала не только отца и мать, братьев и сестер, но в нее входили братья и сестры отца и матери и их дети. Ношу ответственности за семью Гольденвейзер пронес через всю жизнь. Так, рассказывая об одном из дядей, он замечает: «В дальнейшем, до самой кончины, он был полностью на моем иждивении». Вспоминая об одной из сестер матери, он признает, что у тетушки был настоящий дар рукодельницы – она прекрасно вышивала, – но тут же уточняет, что тетушка никогда не делала попытки использовать этот свой талант как способ зарабатывать деньги. Она тоже до конца своей жизни была на полном попечении Гольденвейзера. Многим другим родственникам он помогал эпизодически.

Глубокая порядочность, добровольно взятая на себя ответственность, за окружающих людей, житейская и профессиональная честность, – вот те качества, которые Гольденвейзер предельно развил в себе и которые он неизменно ценил в других. В его Воспоминаниях нередко встречается слово «чистота» – при характеристике того или иного человека, Именно это качество он ценил в людях, как никакое другое.

Играть на фортепиано Гольденвейзер начал лет с пяти – шести. Его старшая сестра Татьяна, умевшая немного играть, показала ему ноты, и он стал разбирать все, что попадало на глаза. Благодаря этому в высшей степени развил навыки чтения нот с листа, чем во взрослой артистической жизни поражал воображение самых выдающихся музыкантов, с которыми ему доводилось совместно музицировать, даже великого Пабло Казальса.

До восьми лет А. Б. музыке ни у кого не учился. А в школе или гимназии он вообще не учился никогда. Домашних учителей у него тоже не было. Читаем в Воспоминаниях: «...Я представляю собой в одном отношении довольно редкий пример, какого в такой же мере мне не удалось встретить в жизни. Я являюсь чистейшим образцом автодидакта, то есть человека, который в области общего образования, если не считать самой ранней поры моего детства, когда меня сестра учила грамоте, никогда ничему ни у кого не учился. У меня никогда в жизни не было ни одного учителя по общеобразовательным предметам, и никогда я ни в одном учебном заведении, кроме консерватории, не обучался.

Научные классы в консерватории я не посещал. ...Если я знаю что-нибудь, то этим обязан только самому себе. Когда я в консерватории приближался к окончанию, то должен был сдать экзамены по научным предметам. Перед каждым экзаменом я за два-три дня брал книгу, по которой нужно было эти экзамены сдавать – и все это было мне знакомо и легко. В такой мера самоучек мне в жизни встречать не приходилось» (с. 184–185) Все это время, начиная с переезда в Москву, семья жила бедно, несколько раз даже была угроза описи имущества за долги: отец зарабатывал недостаточно и нерегулярно. Поэтому А. Б. начал давать частные уроки фортепианной игры с 15–16 лет и быстро приобрел репутацию известного педагога. Он считал, что столь раннее начало педагогической деятельности пошло ему на пользу. «Разумеется, не будь у меня всю жизнь таких тяжелых материальных условий и необходимости набирать уроков выше головы, я достиг бы в своем искусстве менее скромных результатов, чем мне это удалось» [2, с. 126].

С некоторыми учениками складывались длительные дружеские связи, судьбы которых он прослеживал на протяжении многих лет, иные оставили глубокий след на всю жизнь.

Весной 1889 года Прокунин повел своего ученика в консерваторию. Это был момент, когда Танеев передавал свое директорство Сафонову и они слушали его оба. Решено было определить Гольденвейзера на тогдашнее старшее отделение, в так называемый, профессорский класс, на шестой курс, к профессору Зилоти, на седьмом курсе у которого в это время учились Рахманинов, Максимов и Игумноем музыкальном развитии» [2, с. 188].

Александр Ильич Зилоти, двоюродный брат С.В. Рахманинова, был обаятельным человеком, красивым, талантливым, сердечно относился к своим ученикам. Так же, как впоследствии Рахманинов, Зилоти в свое время жил и учился у Н. С. Зверева, затем перешел в класс Н. Г. Рубинштейна, после смерти которого завершил свое образование у Ф. Листа. В период своего обучения у Листа Зилоти был его любимцем.

У Зилоти Гольденвейзер проучился два года – на шестом и седьмом курсах, – вплоть до отъезда за границу Зилоти, который стремился к независимой артистической деятельности.

После ухода Зилоти из Московской консерватории Гольденвейзер перешел в класс Пабста. Павел Августович Пабст был человек большой доброты, но внешне производил впечатление величавости, что создавало некоторое рас-

стояние между ним и его учениками, к которым он между тем относился с большой сердечностью.

Пабст был первоклассным пианистом-виртуозом. У него были безукоризненные пальцы, характерные для школы старого закала. В игре его присутствовал некоторый холодок, отчего лиризм Шопена был ему чужд, но Шумана и Листа он играл превосходно. Кроме того, обладая безукоризненной памятью, многие фортепианные концерты он аккомпанировал ученикам наизусть.

Уроки нередко назначались дома или на даче. «Помню, однажды... Пабст после ужина и вечернего чая...предложил мне, не хочу ли я, чтобы он что-нибудь сыграл. Я, разумеется, был очень рад. Пабст снял сюртук и сыграл все восемь новелл Шумана. Сыграл он их превосходно, хотя я не думаю, чтобы он специально для моего приезда повторял эти вещи. Пабст обладал свойством быть всегда готовым к исполнению, независимо от того, занимался он или нет» [2, с. 197]. Пианисты знают, сколь сложны для исполнения Новеллетты Шумана и как редко они исполняются все целиком.

Гольденвейзер чрезвычайно высоко ценил то, что он воспринял от Пабста: музыкальную культуру, серьезное отношение к музыкальным произведениям, но считал, что «чисто фортепианной школы Пабст, как и другие мои учителя, мне не дал» [2, с. 198].

Василий Ильич Сафонов – одна из наиболее колоритных фигур среди выдающихся фортепианных педагогов XIX столетия. О нем оставлено много воспоминаний: Е. А. Бекман-Щербина, В. Н. Демьянова-Шацкая, М. Л. Пресман, Д. С. Шор. Гольденвейзер считал Сафонова лучшим из когда-либо бывших фортепианных педагогов, хотя сам он учился у него не по специальности, а в камерном классе Сафонов окончил Петербургскую консерваторию и одновременно Александровский лицей, он был высокообразованным человеком, обладавшим к тому же превосходными организаторскими способностями. У Сафонова был редкий дар в очень немногих словах и кратких встречах дать учащемуся очень ценные знания.

«Я думаю, что в ПИАНИСТИЧЕСКОМ отношении я на уроках в камерном классе у Сафонова научился гораздо большему, чем у всех своих учителей, у которых я учился специально фортепианной игре» [2, с. 224–225].

«Музыкант и человек исключительной значительности и оригинальности» [2, с. 199] – Сергей Иванович Танеев – профессор Московской консерватории, – наиболее близкий Гольденвейзеру по духу, вызывающий его неизменное восхищение своими и человеческими, и профессиональными качествами.

Танеев после смерти родителей жил всегда в маленьких старомодных домиках, а заботилась о нем, как о родном сыне, и готовила ему его старая нянюшка Пелагея Васильевна, которую он очень любил.

«Музыкант Сергей Иванович был совершенно исключительный. Он поражал знанием литературы. Если, например, ему нужно было в классе фуги привести какой-нибудь пример хоровой фуги, ну, скажем, фугу из оратории Генделя, он, не задумываясь, эту фугу играл наизусть. Чем бы Танеев ни занимался, он подвергал изучаемое тщательному и глубокому анализу» [2, с. 205].

Когда умерла нянюшка Пелагея Васильевна, Танеев был глубоко этим опечален. «Он написал шесть романсов на слова Полонского и посвятил их ее памяти. Некоторым друзьям он подарил по экземпляру этих романсов и приложил к ним портрет Пелагеи Васильевны. Мне очень дорого, что такой экземпляр он подарил и мне» [2, с. 203].

Среди педагогов-композиторов Московской консерватории одной из наиболее колоритных личностей Гольденвейзер считал Антона Степановича Аренского. Этот человек, по его мнению, был в чем-то полной противоположностью Танееву, у него было полно всяких недостатков, но его все любили. Гольденвейзер занимался у Аренского в классе свободного сочинения всего полгода, до ухода его из консерватории, а до этого, будучи учеником фортепианного отделения, учился у него по теоретическим предметам.

«Аренский был блестяще одарен от природы. У него было замечательное композиторское дарование, гармоничное и безукоризненное в смысле музыкального инстинкта, но, к сожалению, Аренский как-то продешевил свою жизнь, прожил ее в значительной степени легкомысленно. Антон Степанович не углублял своего дарования и поэтому создал целый ряд, хотя иногда очаровательных произведений для фортепиано, вокальных и иных, вплоть до опер, тем не менее большого, значительного следа как композитор не оставил, и то, что он сделал, было гораздо ниже его природного дарования.

Музыкант Аренский был превосходный. Ведя в консерватории класс так называемой энциклопедии (так тогда называлось то, что сейчас именуется «анализом форм»), основу он строил на изучении фортепианных сонат Бетховена. В классе Аренского никогда не было нот, и все сонаты Бетховена, которые он в классе разбирал, он играл с любого места наизусть. С необыкновенной ловкостью Антон Степанович умел играть, держа между пальцев мундштук с па-

пироской. Иногда он даже переворачивал руку ладонью кверху и при этом ухитрялся довольно свободно играть» [2, с. 216–217].

Михаил Михайлович Ипполитов-Иванов, у которого, после отъезда Аренского, продолжил занятия Гольденвейзер, окончил Петербургскую консерваторию по классу контрабаса и по классу композиции у Римского-Корсакова.

«Выдающимся педагогом Ипполитов-Иванов не был. Не был он и особенно глубоко образованным музыкантом, так что для нас, только что прошедших замечательную школу С.И. Танеева, педагогическое воздействие Ипполитова-Иванова особенно значительным, конечно, быть не могло. Однако это был талантливый музыкант, практическое общение с которым, несомненно, было для нас полезным. Кроме того, как человек Ипполитов-Иванов был очень привлекателен, и все мы очень его любили.

С Московской консерваторией Ипполитов-Иванов был связан до самой смерти, а после ухода Сафонова с директорского поста с начала 1906 года до 1922 года был ее директором. Не обладая, казалось бы, твердым характером, будучи по природе человеком мягким, Михаил Михайлович за долгие годы руководства консерваторией управлял ею с большой мудростью. Счастливым образом ему удалось в очень трудные времена, как правило, всегда благополучно проводить консерваторию сквозь все затруднения. В период материальной разрухи, в эпоху Гражданской войны, когда Петербургская консерватория была на границе полного краха, Ипполитову-Иванову удалось настолько хорошо сохранить материальное положение Московской консерватории, что она смогла оказать Петербургской довольно значительную помощь.

Среди музыкантов не певцов Ипполитов-Иванов был первым, получившим звание народного артиста» [2, с. 238].

Судьба Гольденвейзера – исполнителя, педагога, музыкального редактора, писателя сложилась более чем счастливо: до конца своей долгой жизни он продолжал концертную деятельность, он был легендарным профессором Московской консерватории, фортепианные произведения под его редакцией, в том числе, все сонаты Моцарта и Бетховена именно в редакции Гольденвейзера многие годы остаются наиболее востребованными в педагогическом репертуаре. Однако как композитор он не получил того признания, к которому, несомненно, стремился. Им написано множество романсов и песен, фортепианных пьес, оперы, сюиты для симфонического оркестра, трио, сонаты, много произведений для детей. И если эти последние иногда используются в педагогиче-

ском репертуаре, то на концертной эстраде музыка Гольденвейзера практически не звучит. Может быть, это издание его Воспоминаний послужит в какой-то мере источником интереса к его музыке и она найдет свое место в концертной жизни. Хотелось бы на это надеяться.

За свою долгую жизнь Гольденвейзер, например, переслушал практически всех выдающихся и просто известных отечественных и европейских музыкантов-исполнителей, со многими из них ему довелось играть в ансамбле. Оставленные им многочисленные отзывы об игре знаменитых артистов интересны, своеобразны, даны с выраженной позиции русской исполнительской школы с ее нетерпимостью к преувеличениям, требованием искренности, простоты, верности композиторскому замыслу.

Приведу несколько таких примеров.

В сезон 1901–1902 гг. в Москву приехал знаменитый пианист Пауэр, первым предпринявший попытку публичного исполнения всех сонат Бетховена. Автор Воспоминаний характеризует его как хорошего музыканта, с необыкновенной тщательностью изучившего сонаты Бетховена. «Об этих концертах у меня остались очень хорошие воспоминания. Яркой индивидуальностью Пауэр однако не отличался, и поэтому в его исполнении сонат внутренняя значительность творчества Бетховена и его глубина не были достаточно выявлены...» [2, с. 406].

Одно из наиболее сильных впечатлений на Гольденвейзера произвел Казадезюс – «безукоризненным благородством своей игры, тонким чувством стиля, полным отсутствием погони за внешними эффектами, чем страдает большинство западноевропейских мастеров фортепианной игры» [2, с. 407].

Вот отзыв Гольденвейзера об Артуре Шнабеле: «Этой манерностью и надуманностью в сильной степени страдает также, несомненно, очень большой музыкант, известный пианист Шнабель. Станным образом, Шнабель, который невыносимо манерно играет Шопена, а отчасти и Бетховена, превосходно играет Брамса и совершенно несравненно – Шуберта. Его исполнение си-бемоль-мажорной сонаты Шуберта – одно из сильнейших музыкальных впечатлений моей жизни» [2, с. 407].

Делясь своими впечатлениями об игре знаменитых музыкантов, Гольденвейзер вспоминает «об очень оригинальной фигуре» [2, с. 407] – польском пианисте Апполинии Контском: «Игра Контского производила очаровательное своеобразное впечатление. Мы как будто перенеслись во времена Филь-

да...Инструмент у него звучал необычайно прозрачно, с легкостью и совершенством отделки всех деталей. Это, по-видимому, был тот стиль игры, который так любил Глинка, как известно, отрицательно отнесшийся к приехавшему в 40-х годах Листу. Стиль Листа казался Глинке грубым» [2, с. 408].

Контский рассказывал, что мальчиком он однажды играл в присутствии Бетховена. По словам Гольденвейзера, уже это одно заставило его испытать сильное чувство. Похожее чувство вызвала в нем старушка-крестьянка, рассказавшая ему и его другу, что она не только видела А.С.Пушкина, но с другими крестьянскими девушками играла с ним в горелки.

Это ощущение живого великого человека, давно умершего, превратившегося уже в какую-то легендарную фигуру, было мне чрезвычайно дорого.

Сейчас я нередко испытываю то же самое по отношению к себе. Многим из теперешних людей, может быть, дорого сознание, что еще живо несколько человек, которые были в близком, живом общении со Львом Николаевичем Толстым» [2, с. 409].

На этом закончу. Какие мысли приходят по прочтении этой книги? Ну, конечно, о том, как много может вместить жизнь одного человека, как много может он сделать в своей профессии, как бесконечно может он расширить ее границы. И еще: человек, выдающийся в своей области, не обязательно должен быть безупречным в жизни, мы не в праве от него требовать высочайшей нравственности и абсолютной честности, но все же, если встречается именно такой человек, то рассказанное им о себе приобретает совершенно особую ценность.

Библиографический список

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. Ч. 1, 2. – М.: Музыка, 1988.
2. Гольденвейзер А.Б. Воспоминания. – М.: Дека-ВС, 2009.
3. Гольденвейзер А.Б. Статьи, материалы, воспоминания. – М.: Сов. композитор, 1969.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

*Чернова Людмила Владимировна –
канд. пед. наук, доц. кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Уральский государственный*

педагогический университет», г. Екатеринбург

E-mail: foniatr7@mail.ru

Аннотация. В предлагаемой статье затрагивается проблема ценностного подхода к теории и практике музыкального образования. Аксиология музыкального образования ставит вопрос о связи ценностей с природой, культурой, обществом, личностью. Отмечается необходимость сопряжения ценностного и экологического подходов к пониманию сущности музыкально-педагогической культуры и ее места в системе профессионального музыкального образования.

Ключевые слова: музыкальное образование, ценностное отношение к искусству, экология музыкальной культуры.

Аксиологические ориентиры, воплощающие в себе непреходящие ценности духовной жизни общества, всегда составляли одну из сущностных основ стратегии в сфере образования. Одним из главных признаков стратегии современного развития музыкального образования, по нашему убеждению, является создание у будущего учителя музыки не только фундаментальных начал существующей системы традиционных общечеловеческих ценностей, но и формирование новых, актуализировавшихся в современных условиях.

Аксиология образования ставит вопрос о связи ценностей между собой и связи их с природой, культурой, обществом, личностью. Значимость духовной составляющей образования, понимание его как процесса передачи ценностного знания и на его основе формирования ценностного отношения, ценностного поведения человека подчеркивал еще Платон.

Современный ценностный подход представляет собой необходимое связующее звено между теорией и практикой музыкального образования.

Прежде всего, следует исходить из положения о том, что система ценностей не статична, находится в постоянном развитии, она обуславливается достижениями данного общества в сфере культуры. Художественно-творческий, педагогический поиск сопряжения ценностного и экологического подходов к пониманию сущности музыкально-педагогической культуры и ее места в системе профессионального музыкального образования вызван назревшей необходимостью разрешения противоречий между разными формами сознания (научным, художественно-эстетическим, ценностным, экологическим), между духовным и материальным способом освоения мира.

Поскольку человечество вступило в грозную для него эпоху «экологического кризиса», происходит вызревание новой мыслительной парадигмы, теоретическое осмысление взаимоотношений между природой, культурой и обществом. В своей основе проблема экологии культуры и экология окружающей природной среды имеют много общего. В центре внимания многих экологических мероприятий стоит проблема борьбы с загрязнением среды. Сходные задачи возникают и в искусстве. К нарушению, разладу естественных отношений человека и среды, как известно, ведут разные причины. Техническая революция вносит в природу дисгармонию, загрязняет ее. В эволюции музыки тоже происходят экологические сдвиги. Уходит в прошлое первозданная чистота региональных культур, смещаются жанровые, стилевые, языковые элементы относительно первоначальных границ. Слушатель может и не знать, какая опасность таится в восприятии предлагаемой музыки, что его «окуривают» некоей неприемлемой музыкой, что ему внушается ложное представление о ценностях музыкальной культуры. Нужно быть предельно осторожным при непродуманных реконструкциях существующей художественной системы. Борьба за чистоту музыкальных вкусов, за идеал искренности и правдивости в оценках явлений искусства – одна из актуальных проблем музыкальной педагогики, сравниваемых с очищением водоемов и атмосферы.

Музыкально-педагогическая культура, являясь интегративным качеством будущего специалиста в области музыкально-педагогического образования, включает в себя, прежде всего, ценностное отношение к наследию человечества в области разных видов музыкальной деятельности. Познание сущности ценностей как компонента культуры помогает раскрыть значение этой категории для анализа музыкально-педагогической реальности, для музыкального исполнительства.

Уровень музыкально-творческого потенциала педагога определяется неразрывностью цепи художественных связей системы «композитор-исполнитель-слушатель» в процессе функционирования музыкально-педагогической культуры. Этот слой составляют информационный, аксиологический и экологический потенциалы. Спецификой каждого из них определяются разные возможности и формы участия субъектов в музыкально-педагогической деятельности. Экологический и аксиологический потенциалы являются в определенной мере весьма значимыми на всем протяжении деятельности музыканта-педагога. Ибо в них кристаллизуются духовные по-

требности и ученика и учителя, отражается степень их удовлетворения и осмысливаются пути дальнейшей музыкальной эволюции.

Обращение к музыкальному искусству как к средству гармонизации человека с окружающей культурной и природной средой вызывает необходимость изучения аксиосферы и экосферы музыкально-педагогической культуры. Эта концептуальная идея, включающая экологический и ценностный подходы, может быть реализована через комплекс принципов: целостности, адаптивности и эволюционности. Эти принципы реализуются нами в процессе подготовки студентов вуза к музыкально-педагогической деятельности.

Принцип целостности позволяет педагогу организовывать обучение музыкальному искусству в единстве исполнения и восприятия мировых, национальных и региональных образцов музыкального искусства.

Принцип адаптивности позволяет преподавателю конструировать педагогический процесс таким образом, чтобы студент научился приспособляться к постоянно меняющимся современным условиям существования музыкального искусства.

Принцип эволюционности позволяет педагогу организовывать учебный процесс обучения музыкальному искусству на основе накопления, обобщения слухового и исполнительского опыта мирового музыкального искусства, с позиций изменения их потребностей и музыкальных вкусов.

Музыкальная деятельность человека, как и любая другая, многогранна по своей структуре. Она представляет собой сложнейшую организацию целого ряда когнитивных, исполнительских, целеобразующих, эмоционально-оценочных и прочих процессов, между которыми существуют подвижные взаимосвязи. Природа и сущность этих явлений находятся в центре внимания научной мысли философов, физиологов, психологов и педагогов. В отличие от других видов художественной деятельности человека (создания живописных произведений, скульптуры), музыкальная, а точнее музыкально-исполнительская деятельность является актом вторичного воссоздания художественного продукта. Поэтому музыкант-исполнитель и музыкант-педагог выступают как посредники между автором и слушателем. Вследствие этого музыкально-педагогическое сознание должно отражать общественные вкусы, предпочтения, идеалы, художественно-эстетические и морально-этические позиции людей, способствующие распространению духовно-нравственных ориентиров и интересов.

В развитии музыкальной культуры, особенно в развитии певческого жанра, происходят сейчас значительные изменения. Убывающая сфера классики обретает форму определенного социального статуса – элитного искусства. В то же время возрастает роль эстрадных жанров. Именно в настоящее время выявляется потребность в современной эстрадной индустрии, ориентированной на западный афро-американский стиль, не свойственный русской музыкальной культуре, направленной на заполнение свободного времени и несущей развлекательную функцию. Все это ведет к потере национальных корней и традиций, интонационной основы не только певческого, но и других жанров музыкального искусства, а также к оскудению духовно-нравственного потенциала как исполнителей, так и слушателей. Развитие множества техник композиции, с одной стороны, успехи в области инструментального, аппаратного, электроакустического обеспечения музыкантов и слушателей, с другой, явились причиной появления опасности превращения музыки в бытовой шум.

В различных научных источниках методологическими основами экологического образования детей и юношества являются идеи, концепции и положения, раскрывающие систему отношения человека к его связям с внешним миром, возможности и последствия изменения этой связи в интересах человечества, приоритет сохранения природной среды в решении задач социального порядка.

В педагогической науке (А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, И. Т. Суравергина и др.) разработана концепция, сформулированы принципы, определены цели и задачи экологического образования в общеобразовательной школе, которые призваны формировать экологическое мировоззрение, нравственность и экологическую культуру подрастающего поколения.

К концу XX века в психолого-педагогической науке начались дискуссии о дальнейших стратегиях развития экологического образования школьников. Поэтому в середине 90-х годов прошлого столетия на стыке трех научных дисциплин, – экологии, экологической психологии и педагогики, – возникло новое направление, – экологическая психопедагогика (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин и др.), предметом которой явилось изучение становления и развития психических состояний, обеспечивающих формирование экологического сознания личности и ощущение себя частью природы.

Решение задач экологической психопедагогики требует разработки экологического подхода во всей системе образования, в том числе и в системе му-

зыкального образования. Решение проблемы разработки экологического подхода в музыкально-педагогическом образовании связано с необходимостью осуществления комплексного анализа основных экологических идей философов, музыковедов, психологов, физиологов, педагогов и социологов.

В философском учении русских космистов (Н. А. Бердяев, В. И. Вернадский, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров и др.) рассматриваются идеи единства человека и природы и их гармоничного взаимодействия. Рассмотрение этого подхода невозможно без выявления общих черт в экологическом, ценностном и художественно-эстетическом сознании педагога-музыканта. Их объединяет идея гармонизации личности с окружающим миром и с самим собой, провозглашается идея и о необходимости реализации педагогического процесса в опоре на созидательную и жизнеутверждающую творческую деятельность.

Суть и формы образовательной деятельности, будь она направлена на других людей или на самого себя, определяется убеждениями, связанными с отношениями к культуре, природе, обществу. Музыкальная культура общества и культура педагога-музыканта являются показателем того, как усваивается истина и красота, как усваиваются художественно-эстетические и общечеловеческие ценности.

Музыкально-педагогическая культура культурна в той степени, в какой приближает нас к вечным человеческим ценностям, и анти-культурна, в какой отводит человека от меры причастности к вечному, к свету Истины, Добра, Красоты.

Эволюция всей музыкальной и музыкально-педагогической культуры далека от примитивности понятий прогресса и регресса, ибо разворачивается не в одном лишь линейном времени. Как ныне соседствует возрождение с вырождением, так чрез каждую точку физического времени истории, чрез дни и столетия, пробиваются два невидимых потока, две незримых истории – традиции музыкальной культуры и традиции музыкальной педагогики.

Свету, высоте, красоте благодатно преображенной жизни должно стать причастно все содержание культуры и искусства – в этом заключается их единственный смысл. Мерой причастности к мировой гармонии определяется ценность всей музыкальной культуры. Высокая цель музыкально-педагогической культуры – передавать новым поколениям людей не труху и мусор, а свет красоты и жажду духовного совершенства.

Педагогу-музыканту важно понимать, как сказываются на его работе эти убеждения. Попытка осознать эти ценности поможет обрести и сохранить необходимую педагогическую форму.

Библиографический список

1. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 480 с.
2. Каган М. С. Философия культуры. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
3. Каган М. С. Философская теория ценностей. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
4. Плеханова О. Е. Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук – Екатеринбург, 2006. – 23 с.
5. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
6. Чернова Л. В. Вокально-речевая культура учителя музыки: эксперимент, теория, практика. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2015. – 195 с.

ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ МУЗЫКИ

Шамонова Юлия Александровна –

учитель музыки,

МБОУ СОШ № 29 им. Ю. Амелова, г. Новороссийск,

магистрант ТИ имени А. П. Чехова (филиала)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог

E-mail: hato1312@gmail.com

Аннотация: с позиции гуманистического подхода в статье рассматривается особенность музыки, рефлекслируемая через эстетическое, что позволяет сквозь рамки обратной футурологии постичь сущность музыкального.

Ключевые слова: музыка, эстетическое искусство, музыкальное производство, гармония.

Аксиомой является утверждение, что музыкальное искусство играет ведущую роль в эстетическом воспитании школьников. Особенность музыки как

средства воспитания заключается в том, что в ней сконцентрирован творческий опыт человека. В процессе общения ребенка с музыкальными произведениями накапливаются разнообразные эстетические впечатления. Музыка оказывает широкое и многостороннее воздействие на человека.

Музыкальное искусство может и не выполнить своей воспитательной роли, если ребенок не получит собственно художественного развития и образования, не научится видеть, чувствовать и понимать прекрасное. Ограниченный жизненный опыт ребенка не позволяет ему выделять из общей массы собственно эстетические явления. Задача педагога воспитать у ребенка способность наслаждаться музыкой, развить эстетическую потребность слушать музыку, анализировать музыкальное произведение, пытаться интерпретировать его. Благодаря таким занятиям с детьми у них пробуждается интерес к музыке, воспитывается эстетический вкус, предпочтения, идеалы.

Рассматривая проблему эстетического воспитания средствами музыки необходимо учитывать:

- возрастные особенности школьников;
- психологические особенности воздействия музыка на ребенка;
- воспитательную роль музыки.

Специфика музыки в том, что она особо воздействует на человека своими звуками, ритмом, тембром, размером и т.д. Музыка непосредственно обращена к музыкальному чувству человека, дает нам реальную возможность приблизиться к постижению смысла произведения, творческому сопереживанию. Дети обладают богатым воображением, поэтому в музыке им слышен звон хрустального морозного утра; тревожный набат церковного колокола, призывающий русичей на битву с врагом; хруст валежника, по которому пробирается неуклюжий медведь; плавный менуэт Мальвины или заразительная ярмарочная кадрили.

Музыка, обладает «всесторонней ясностью», то есть имеет бесчисленное количество образов, разность видов порядка их сочетания, последовательности и местоположения. Музыка – эмоциональна. Чувства, вызываемые одним и тем же предметом, дифференцируются ребенком в зависимости от физиологических, психологических, социально-ценностных, моральных и нравственных качеств личности [1, с. 89].

М. Мендельсон вывел триаду факторов воздействия искусства, способствующих душевному и духовному равновесию:

а) общность частичных деталей в отношении созерцания красоты произведения искусства;

б) рациональность построения и восприятия произведения (гармония структурная и психологическая);

в) актуализация чувственности восприятия предмета музыкального искусства.

По его мнению, искусство способно влиять непосредственно на духовное равновесие и его контролировать.

Музыка – более интеллектуальная область, обладающая божественным религиозным началом. Музыка позволяет нам ценить красоту, не искажённую национальным или личным вкусом. Повсюду, где она существует, во все эпохи, в любой стране, в любом виде искусства и во всяком её проявлении; красоту, освобождённую от всего чуждого ей, находящую отклик и ощущаемую во всей её прозрачной чистоте в душе каждого человека [8, с. 76].

Счастлив тот, кто воспринимает красоту именно так. Он посвящён в таинства муз, ему понятны все эпохи, всякие воспоминания и любые произведения искусства; область его ощущений бесконечна, как сама история человечества, она охватывает все века и все школы искусства, и в центре этого необъятного круга – творец и прекрасное». Чувственное восприятие музыки у ребенка более возвышенное, одухотворённое и величественное [6, с. 174].

Музыка – это межпонятийная сфера воображения и фантазирования; объединение опыта в определенную систему: логические цепочки и умозаключения, алгоритм и строгая последовательность. Опытный педагог переводит своеобразие личностного эстетического опыта ребенка в предпочтения, а затем в художественный/эстетический вкус [9, с. 8].

Главенствующее положение в музыкальном образовании принадлежит гуманистическому подходу, так как самоценность человеческой личности предполагает изначальную свободу проявлений в той или иной области знаний. В методике преподавания музыки используется недирективность в обучении, что гарантирует достижения идеала воспитания – гармонично развитой личности.

Резюмируя сказанное, отметим, что полноценное эстетическое воспитание субъекта образования обеспечит сочетание музыки с другими видами искусств. Духовные силы ребенка будут формироваться в данном случае равномерно, что важно для устойчивого психического и эмоционального развития младшего школьника.

Библиографический список

1. Алиев Ю.Б., Безбородова, Л.А., Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пос. для студентов музыкальных факультетов педвузов. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 416 с.
2. Быкасова Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде / Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, 2016. – № 2. – С. 129–132.
3. Быкасова Л.В. Индивидуальность как медиум современной культуры. Всероссийская конференция «Клио и логос: история и культурология в пространстве взаимодействия». – СПб.: Астерион, 2017. – С. 159–165.
4. Быкасова Л.В. Современное художественное образование в Германии. Монография. – Ростов н/Д.: Рост. гос. ун-т, 2004. – 302 с.
5. Быкасова Л.В. Современное художественное образование в Германии (в школах Федеральной Земли Северный Рейн-Вестфалия): дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 1997. – 242 с.
6. Быкасова Л.В. Научно-образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Ростов н/Д.:, 2009. – 451 с.
7. Быкасова Л.В., Привалова О.И. Развитие художественной педагогики в России // Искусство и образование-, 2010. – № 1. – С. 9–12.
8. Ландовская В. О музыке. – М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2005. – 368 с.
9. Лесовиченко А. М. Детская музыкальная литература: учеб. пос. – Новосибирск: ИИЦ «Вестник НПСОО», 2006. – 154 с.

РАЗДЕЛ 3. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Анико Кристина Александровна –
магистрант ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Ростов-на-Дону
E-mail: kitten2495@mail.ru*

Аннотация: В данной статье рассматривается взаимосвязь музыки и компьютерных технологий. Автор предлагает проводить занятия с помощью мультимедийных инструментов, которые способны вовлечь ученика в образовательный процесс. В статье представлен конкретный план проведения современного урока музыки с использованием новых технологий.

Ключевые слова: музыка, мультимедиа, компьютерные программы, музыкальные инструменты, развлечения.

Влияние новых технологий на музыку можно проследить ещё с самых ранних времен. Музыка развивалась вместе с развитием средств ее исполнения, то есть музыкальных инструментов. В древности музыка была отделена от других искусств. По мнению древних ученых, она подчинялась каким-то объективным законам и существовала независимо от человека. Конечно, «золотое сечение» существует как в скульптуре, так и в живописи, но все сходства являются приблизительными, а отклонения от них не столь очевидны, как расстроенная гитара или скрипка, режущая слух. С развитием, главным образом, металлургических и деревообрабатывающих технологий люди стали замечать зависимость звука от типа древесины, из которой была сделана рама. Кроме того, хрупкий конский волос уступил место металлической струне. И здесь, где-то около двух тысяч лет до нашей эры, есть такие инструменты, как лира или арфа.

За весь период человеческой истории, от изобретения лиры до наших дней, было создано огромное количество музыкальных инструментов. Но самым большим влиянием новых технологий за последние сто пятьдесят лет было три группы – струнные (в основном гитара), ударные и клавишные. Качество и престиж музыкального образования значительно возрастают. Его содержание

значительно изменилось благодаря компьютеру, стало более инновационным и высокотехнологичным, гибко настраиваемым для любых конкретных задач. Яркий «всплеск» интереса музыкантов и слушателей проявился к новым темам, необычным звукам, а также возникло желание хотя бы как-то облегчить чрезвычайно трудную работу исполнителя и композитора. Появились возможности использовать новые информационные технологии, поскольку это предопределило использование компьютеров в процессе составления музыки.

Первые компьютеры не были предназначены для этого; приходилось работать дизайнерам, но без музыкантов они ничего бы не смогли сделать. Теперь эта техника, можно сказать, готова полностью изменить музыкальное мышление. И за очень короткое историческое время (только в августе 1981 года IBM начала выпускать первые в мире персональные компьютеры), эта технология объединила много миллионов людей; интерес к его возможностям в музыкальной сфере стал поистине колоссальным. Отсылка к информационным технологиям, музыкальной акустике в их фактических связях с музыкой предлагает исследователям множество сложных вопросов. Несомненно, наиболее важным из них является вопрос соотношения естественнонаучного и художественного (музыкального) мышления или вопроса соотношения между образным эмоциональным восприятием музыки и объективностью, и точностью методов его познания. Однако объективные критерии позволяют получить знания только о материальных, внешних проявлениях искусства. Для представителей точных наук останется скрытой (если не навсегда, то надолго) духовная сущность искусства, которая является основой эстетического знания музыки. В любом случае, информационные технологии, музыкальная акустика не предоставляют исследователям таких возможностей. Следовательно, проблема создания метода познания духовной сущности искусства возникает перед учеными в полном объёме.

Существенное отличие современного пользователя музыкального компьютерного оборудования от деятельности академического музыканта-исполнителя – это новый подход к творческому процессу, поскольку для создания звукового образа конкретного инструмента ему нужны точные, а не интуитивные знания об использовании той или иной техники в музыкальном контексте, поскольку музыка в компьютерной технике запрограммирована. Современный урок музыки – это урок, во время которого используются современные компьютерные технологии, педагогические технологии, используются элек-

тронные музыкальные инструменты. Урок музыки характеризуется созданием творческой среды, поскольку содержание музыкальной деятельности состоит из субъективного опыта и эмоций. Такой конкретный контент определяет выбор новых мультимедийных инструментов, видов работы и различных методов.

Почти каждый преподаватель музыки в общеобразовательной или специальной музыкальной школе владеет компьютерными технологиями и музыкой. Конечно, он сможет увлекательно и интересно вести свой урок, ему не составит труда танцевать или сочинять песню, формировать яркий школьный концерт, создавать звучные аранжировки, и качественно записывать их на цифровой диск. Сегодня даже детские сады, техникумы, колледжи, школы, гимназии, университеты и институты оснащены новейшими компьютерными технологиями. В некоторых университетах РФ электронные технологии, связанные с музыкальным творчеством, изучаются как предмет учебной программы. В подобных учебных заведениях создаются музыкальные композиции с использованием цветных и чёрно-белых спецэффектов, актёрская пантомима, киноплёнки, звуковые системы на основе компьютерных средств.

Современное музыкальное образование проявляет все больший интерес к компьютерным технологиям. Музыкальная наука, использующая компьютерные инструменты с целью овладения необходимыми знаниями и навыками, широко практикуется в музыкальном образовании западных стран. Сфера ее внимания - это, в основном, обучение предметам исторических, теоретических и музыкальных циклов, а также решение некоторых образовательных задач, связанных с исполнением и составлением композиций. Это включает в себя:

1. Интернет;
2. Интерактивные мультимедийные технологии;
3. Обучение с развлечениями;
4. Компьютерное обучение.

Компьютерные программы также используются в вводе и редактировании музыкальных текстов, в импровизации, в выборе мелодий, в прослушивании музыки, в развитии музыкального слуха, в обучении игре на инструментах. Компьютерные программы позволяют вам определять настроенность инструмента, беглость исполнителя в мелодии, выполнение штрихов и динамических оттенков, артикуляцию и т. Д. Кроме того, компьютер позволяет вам учиться игре с «оркестром». Он также может выступать в качестве «симулятора» для проведения (с использованием телевизионного оборудования). Компьютерные программы позволяют выполнять музыкально-аудиальный анализ мелодий

(тем) произведений в ходе истории музыки. Для многих музыкальных дисциплин компьютер кажется ценным источником энциклопедической и библиографической информации. Сегодня в преподавании музыки есть еще одно, важное и актуальное направление – это применение интернет-технологий. При использовании интернет-технологий форма представления материала определяется, главным образом, содержанием курса, конкретным типом урока, а также ролью учителя. Например:

1. Ресурсы значительно расширяют границы обучения, делают его более разнообразным и эффективным;
2. Организуются форумы (семинары) по заданной тематике преподавателя;
3. Задача по теме в виде абстрактной работы, анализа работ, теста;
4. Использование ресурсов музыкальной библиотеки в Интернете;
5. Использование дополнительных материалов (образовательных публикаций, статей опубликованных в Интернете и т. д.);
6. Сопровождение примеров аудио и музыки;
7. Разработка и внедрение таких информационных ресурсов в учебный процесс, в том числе в интернет.

Это одинаково возможно как для образования, так и для неполного рабочего дня. Информационные технологии являются неотъемлемым компонентом процесса обучения музыке и смежным дисциплинам. Возможности информационных технологий позволяют повысить эффективность музыковедения и преподавания. Развитие компьютерных технологий в музыке актуально, перспективно и объективно необходимо.

Библиографический список

1. Андерсен А.В. Современные музыкально-компьютерные технологии: учеб. пос. – СПб.: Лань, 2013. – 224 с.
2. Лебедев В.А. Современные музыкально-компьютерные технологии: учеб. пос. – СПб.: Планета Музыки, 2013. – 192 с.
3. Онокой Л.С. Компьютерные технологии в науке и образовании: учеб. пос. – М.: ИД ФОРУМ, ИНФРА М, 2012. – 224 с.
4. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
5. Соловьева, Л.Ф. Компьютерные технологии для преподавателя. – СПб.: ВHV, 2008. – 464 с.

НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ МУЗЫКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Жукова Ольга Александровна –
учитель музыки,
МБОУ СОШ №1 слобода Большая Мартыновка,
Ростовская область
магистрант ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: ya.zhukowa2014@yandex.ru*

Аннотация: с позиции деятельностного подхода в статье решается задача выявления новых форм проведения уроков музыки, являющихся аттрактором в музыкальной педагогике и повышающих мотивацию обучающихся средних классов к учению.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, музыкальные знания, комбинации методов, дидактические задачи.

Как и множество других учебных предметов, урок музыки включает в себя приобретение определённых знаний, умений и навыков, несёт в себе духовное, нравственное, и эмоциональное развитие. Всем известно, что все эти качества необходимы для формирования человека как личности. Задачи современной системы образования заключаются, прежде всего, в самосовершенствовании и саморазвитии, в добывании знаний и умении учиться. У школьников средних классов к уроку музыки наблюдается отрицательное отношение и полное отсутствие потребности в музыкальных знаниях.

Как случилось, что то, что создавалось столетиями, чем гордятся народы, сегодня стало немодным? Почему у обучающихся романсы С. В. Рахманинова и М. И. Глинки вызывают смех, а симфонии А. П. Бородина, Д. Д. Шостаковича и П. И. Чайковского им просто неинтересны?

Работая учителем музыки в общеобразовательной школе, я также столкнулась с этой проблемой. Из урока в урок, призывая ребят послушать замечательную музыку известных композиторов, вместо того, чтобы говорить о глубоком смысле каждого произведения, «слушатели» засыпали меня следующими вопросами: «Когда будут слова?», «Почему мы должны слушать скучную и не-

интересную музыку?»). Ситуацию необходимо было срочно решать, а значит найти нестандартные формы проведения уроков музыки, новые комбинации методов преподавания. Конечно, в первую очередь учителя должны волновать эти проблемы.

Говоря о нестандартных формах урока необходимо пояснить, что же само по себе значит слово «нестандартный»? В словаре Д. Н. Ушакова дано определение слову стандартный «Ничем не характерный, трафаретный, шаблонный», следовательно нестандартный, это что-то новое, необычное[5, с. 291]. Учителями разработано множество методических приёмов, новшеств и подходов для проведения нестандартных форм урока:

1. Урок-игра и урок-соревнование (турнир, эстафета, КВН, кроссворд, деловая игра и т.д.);

2. Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарии, мозговой штурм, интервью, репортаж, рецензия;

3. Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, откровение, урок-блок, урок «дублер начинает действовать»;

4. Уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, рапорт, диалог, «живая газета», устный журнал;

5. Уроки, опирающиеся на фантазию: урок-сказка, урок-сюрприз, урок-подарок;

6. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, патентное бюро, ученый Совет;

7. Перенесенные в рамках урока традиционные формы внеклассной работы: КВН, «следствие ведут знатоки», спектакль, концерт, инсценировка художественного произведения, диспут, «посиделки», «клуб знатоков»;

8. Интегрированные уроки;

9. Трансформация традиционных способов организации урока: лекция-парадокс, парный опрос, экспресс-опрос, урок-зачет (защита оценки), урок-консультация.

Необходимо также отметить активное использование Интернета на уроке и при подготовке домашнего задания. Но пользование Интернетом не может

стать панацеей от всех учебных проблем, нужно определить для решения каких дидактических задач в обучении может быть полезен этот ресурс.

Резюмируя сказанное, отметим, что нестандартные формы урока музыки способствуют усвоению программного материала, мотивируют детей к учебной деятельности. Нестандартный урок как форма предстает интересным, необычным способом предоставления материала на занятии. На таких занятиях учащиеся не просто рассказывают сообщения, а пытаются донести с помощью ярких и запоминающихся опытов, газет, презентаций и другого вместе с учителем основной материал урока. Таким образом, они принимают активное участие в ходе урока.

Библиографический список

1. Алешина С.А., Корнетов Г.Б. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества. – М., 2016. *Серия Историко-педагогическое знание*. – Т. 96. – С. 93.
2. Быкасова Л.В. Педагогическая эпистемология: от структурализма к деконструктивизму. Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. – № 2(71). – С. 96–99.
3. Быкасова Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде: Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, 2016. – № 2(18). – С. 129–132.
4. Веселые уроки музыки / сост. З.Н. Бугаева. – М.: Аст, 2002.
5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Советская энциклопедия, 1940. – 427 с.
6. Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании. – М.: Флинта, 1999. – 87 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИЗУЧЕНИЯ МУЗЫКИ В ВОСЬМОМ КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Митус Ирина Викторовна –

*канд. пед. наук, доц. кафедры теории, истории музыки и методики
музыкального воспитания*

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственной университет», г. Майкоп

E-mail: mitus.irina@yandex.ru;

Сергеева Пелагея Александровна –

канд. пед. наук, доц. кафедры музыкального и

хореографического искусства
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп
E-mail: pelagej.sergeeva@yandex.ru

Аннотация: Изучение музыкального искусства – необходимый компонент развития личности, средство познания мира, истории, расширения сферы эмоционально-эстетических предпочтений. Особенно это актуально в подростковом возрасте, когда расширяются формы духовного общения, средства и приемы восприятия и анализа музыкальных произведений.

Ключевые слова: музыкальная культура подростков, педагогические условия изучения современной музыки.

Конец XX века ознаменовался появлением такой тенденции в массовом музыкальном образовании, как вариативность. В этот период активно заявляют о себе авторы и авторские коллективы, которые разрабатывают новые программы, учебники, методические пособия. Среди программ по музыкальному образованию учебно-методические комплекты не только для начальной, но и для основной школ разработаны коллективами под руководством Д. Б. Кабалевского, Г. П. Сергеевой, В. В. Алеева.

Редакция изданной при жизни Д.Б. Кабалевского программы «Музыка» рассчитана на 7 классов. Автор концепции собрал воедино ее основные принципы – тематическое построение, готовность учителя к творческим изменениям, формирование музыкальной грамотности школьников, связи музыки с жизнью. К 100-летию со дня рождения Д. Б. Кабалевского ученики и последователи подготовили обновленную редакцию программы. Ряд изменений вызваны объективными условиями ее реализации в общеобразовательных учреждениях: разнообразием типов школ, потребностями учителей в обновлении содержания и технологий преподавания музыки, процессами интеграции искусств в учебно-воспитательном процессе, расширением возможностей художественно-эстетического развития учащихся. Также обновленный вариант программы дополнен направлениями музыкального развития учащихся 1–8 классов, изложенных в нормативных документах по учебному направлению «Искусство» (изучение фольклора, музыки религиозной традиции); расширением форм художественно-творческой деятельности учащихся (пластическое интонирование, художественные движения,

музыкальная графика и др.); расширением репертуара; широким внедрением интеграции разных видов искусств, направленной на развитие ассоциативно-образного мышления учащихся. Материал каждой четверти завершается разделом «Примерный музыкальный, литературный и изобразительный ряд».

Программа 8 класса направлена на установление в сознании школьников эстетических истоков, критериев по отношению к звучащей вокруг музыке – как «серьезной», так и «легкой»; определения современности в музыке. Тематика распределена по четвертям:

- 1 – «Что значит современность в музыке?»;
- 2 – «Музыка серьезная и музыка серьезная»;
- 3 – «Взаимопроникновение легкой и серьезной музыки»;
- 4 – «Великие наши «современники».

В восьмом классе «Примерный музыкальный, литературный и изобразительный ряд» дополнен разделом «Классические произведения в обработке известных современных исполнителей и исполнительских коллективов», который предназначен познакомить учеников с ансамблем «Свингл Сингерс», оркестром П. Мориа, исполнителями В. Зинчуком, Ф. Синатром. Знакомясь с легкой музыкой, подростки прослушают вокально-инструментальные композиции в исполнении отечественных и зарубежных ансамблей «Арсенал», «Машина времени», «Аквариум», «Браво», «Битлз», «Роллинг Стоунз», «АББА» и др. Такая работа развивает навык сравнения, сопоставления и порой является формой активизации интереса к классической музыке, т.е. к первоисточкам.

По вопросу изучения музыкальной грамоты Д.Б. Кабалевский придерживался мнения, что общеобразовательная школа не должна дублировать музыкальную по этому вопросу.

Идеи, заложенные в концепции Д. Б. Кабалевского, продолжили и развили И. В. Кадобнова, В. О. Усачева, Л. В. Школяр, Э. Б. Абдуллин, Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева.

В VIII классе расширяется круг музыкальных впечатлений, получаемых учащимися вне школы. Значительную роль в этих впечатлениях будет играть легкая, развлекательная музыка, с которой ребята сталкиваются в быту, что необходимо учитывать учителю. Учащиеся свободно и охотно будут рассказывать о своих внешкольных «музыкальных встречах», делиться с учителем своими впечатлениями, если в классе удастся сохранить атмосферу взаимного доверия. Педагог должен учитывать, что интерес подростков к легкой, развле-

кательной музыке естествен, закономерен и определяется психологическими и иными особенностями их возраста. В первую очередь, это тяга к романтически приподнятой и любовно-лирической тематике и к танцевальности. Если эти интересы ни в какой мере не будут удовлетворены на уроке (где можно обеспечить высокий художественный и моральный уровень музыки), свое влияние начнет оказывать неуправляемая стихия музыкального социума со всеми его отрицательными сторонами, разобраться в которых самим учащимся будет нелегко.

После года работы с восьмыми классами мы провели анкетирование. 2/3 опрошенных – это 26 учеников из 42-х ответили, что им достаточно знаний по музыке, полученных за 7 лет. Нас удивило то, что немалое число опрошенных (17) предпочитают на уроке музыки только монолог учителя. Почти столько же (16) стремятся к диалогу, и лишь десятая часть готова к широкой дискуссии, к обмену мнениями. Мы считаем, что это показывает некоторую индифферентность данных учащихся: у школьников не сформирована потребность в получении новых музыкальных знаний.

Ответ на вопрос о наиболее предпочтительных видах деятельности на уроках музыки подчеркивает то, что на практическом уровне музицирование в форме пения привлекает многих школьников. Но в практике школьного музыкального образования один урок музыки не позволяет реализовать потребность подростков в пении. Именно в подростковом возрасте исполнение песен обретает новый смысл: это не развитие вокально-хоровых навыков, а форма высказывания, самоутверждения, осмысление новых ситуаций, нравственных поступков, эмоциональных состояний. В структуре внешкольных интересов исполнительство на гитаре и пение под гитару – по признанию самих подростков – занимает одно из первых мест.

Желание изучать элементы танцевальных движений выразили почти все девочки. Поскольку на дискотеку ходят почти все ученики класса, то мы считаем, что юноши не считают возможным заниматься серьезно движениями под музыку. Но в беседе после танцевального эпизода мюзикла «Порги и Бэсс» юноши не просто подчеркивали, что «это красиво», но и пытались повторить отдельные движения, даже сидя на стуле. Наверно, урок физкультуры с изучением танцевальных движений, или ритмика – в расписании – вызвал бы искренний интерес не только девушек, но и юношей.

К сожалению, юноши не указали конкретно интересующие их виды музыкальной деятельности на уроке музыки. Но это объясняется характерным для части подростков желанием демонстрировать сдержанность, замкнутость в высказывании своих мыслей.

Из проведенного анкетирования мы делаем вывод, что учащиеся – кто осознано, а кто и на подсознательном уровне – стремятся к музыке, музыкальной деятельности, хотят ее слышать, беседовать о ней, делиться своими впечатлениями с одноклассниками.

Подросткам интересны и притягательны все виды деятельности, только со стороны учителя музыки требуется некоторое изменение акцентов или реформирование. Пение – с учетом интересов конкретного класса, инструментальное музицирование – с использованием гитары, движения под музыку – в виде ритмики, слушание – с изучением интересующих подростков произведений, с изучением новых жанров (мюзикл, рок-опера).

Какое-либо явление важно рассматривать с нескольких сторон, поэтому также было проведено анкетирование педагогов-практиков с целью выявления их отношения к работе с подростками. Это позволило нам сделать следующие выводы: многие учителя музыки в старших классах работают по методике Д. Б. Кабалевского много лет. Их привлекает простота, логичность и доходчивость апробированной программы. В старших классах учителя расширяют изучаемые темы, комбинируют урок музыки с другими учебными дисциплинами (история, МХК, ИЗО, литература), почти все преподаватели вводят изучение на уроке современную классическую, авторскую, региональную (адыгейскую и казачью) и эстрадную музыку, делают урок музыки более интересным с помощью аудио и видео аппаратуры. Среди традиционных видов музыкальной деятельности, востребованных на уроке музыки, учителя отметили и менее распространенные: сообщения, мини-сочинения на тему «Мое отношение к (явлению, произведению, исполнителю)». Ученикам также интересны тесты, кроссворды, викторины с определением не только произведения и его автора, но и на определение исполнителя, инструмента, стиля, направление и т.д.

100% опрошиваемых отметили: одного урока музыки в неделю для восполнения потребностей в музыкальном развитии подростков недостаточно!

Наиболее востребованные формы педагогического взаимодействия – диалог и полилог, пение, беседа о музыке, слушание музыки. Тематика достаточно широкая: это песни бардов, музыка моего народа, творчество современных эстрадных композиторов и исполнителей, духовная музыка, классическая музыка

в современной обработке. Именно на сравнении обработок и оригиналов строятся очень интересные уроки и внеклассные мероприятия. Учащиеся признают, что обработки тем из классических произведений уступают по эмоциональности, содержательности оригиналам.

Самостоятельная работа (поиск материалов в ИНТЕРНЕТЕ о любимых исполнителях – певцах, инструменталистах, группах, направлениях, событиях – фестиваль, конкурс, стилях), представление рефератов и выступление с сообщениями, самостоятельное разучивание песен – не всегда достигает цели, поскольку ученикам не хватает глубины, навыков анализа и структурирования найденных материалов.

Учителям при подготовке к урокам необходимо продумывать его структуру для максимальной задействованности учеников-подростков. В такой ситуации урок музыки является возможностью для установления доверительных отношений с учениками и корректного педагогического взаимодействия со стороны учителя.

В беседах учителя подчеркивали, что, понимая важность вопроса о соотношении двух направлений музыки – серьезной и легкой – многие считают ошибочным превращать его в центральную или единственную тему музыкальных занятий в 8 классе. Основная задача музыкального воспитания в этом классе – помочь учащимся научиться разбираться в водовороте окружающей их музыки, оценивать ее эстетические и нравственные качества. При этом надо стремиться к тому, чтобы подростки приобретали на музыкальных занятиях опыт, формирующий их собственный духовный мир – отношение к людям, к самим себе, к искусству, пониманию того, что музыка прошлых и даже очень далеких времен не тускнеет от времени, а, напротив, входит в единую сокровищницу мирового искусства, живя одной жизнью вместе с искусством наших дней, участвуя в нашей жизни.

Таким образом, Бах, Моцарт, Бетховен, Шопен, Григ, Глинка Мусоргский, Бородин, Чайковский, Рахманинов становятся в один ряд с Прокофьевым, Шостаковичем, Шнитке, Тищенко и др., в равной мере воздействуют на наш духовный мир, на всю нашу жизнь.

В ходе обучения в 8 классе учащиеся подводятся к осознанию того, что различные жанры и виды музыки («серьезные» или «легкие») – это проявление разных сторон единого мира музыки – большого и многогранного.

Следовательно, мы определили педагогические условия изучения музыки в 8 классе СОШ:

- опора на психовозрастные особенности учеников 8 класса;
- использование аудио и видеоматериалов; наглядных пособий;
- углубленное изучение новых жанров – киномузыки, электронной музыки, мюзиклов, и др.;
- расширение форм педагогического взаимодействия;
- создание атмосферы, активизирующей музыкальное сознание и слуховую наблюдательность, певческие умения и навыки полноценного восприятия музыки.

Педагогическая деятельность учителя музыки на уроках музыки в 8 классе должна строиться на основе своеобразия учебно-воспитательных задач, стоящих перед учителем и учениками. Обобщение накопленного музыкального опыта, овладение методом самостоятельного знакомства с музыкой, воспитание вкуса, интересов, формирование певческих умений и навыков музыкального самообразования – таков далеко не полный перечень задач, стоящих перед учащимися в 8 классе. Их возросший музыкальный уровень позволяет преподавателю широко пользоваться методом создания в классе «проблемных ситуаций», когда различные мнения по поводу разучиваемых и прослушиваемых произведений, сталкиваясь, рожают новые идеи, выкристаллизовываются эстетические позиции подростков.

Используя все имеющиеся возможности, учитель может готовить школьников к самостоятельному знакомству с миром музыкального искусства, поскольку именно сформированная потребность в общении с музыкальным искусством является показателем эффективности педагогической деятельности.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Горбачева Марина Юрьевна –
студентка бакалавриата*

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза,

E-mail: mgorbacheva96@gmail.com;

*Шипилкина Татьяна Анатольевна –
канд. пед. наук, доц.*

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза,

E-mail: kaf_muz@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования информационно-коммуникационных технологий на уроках музыки в общеобразовательной школе. Дается краткий обзор форм использования ИКТ в работе учителя-музыканта. Определены основные трудности освоения информационно-коммуникационных технологий в музыкальном образовании.

Ключевые слова: урок музыки, информационно-коммуникационные (цифровые) технологии, музыкальная информация, цифровой методический ресурс.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в музыкально-педагогическом процессе является актуальной проблемой современного музыкального образования. В последнее время появилось достаточное количество научных исследований, посвященных данной проблеме (А. О. Бороздин, И. М. Красильников, В. Н. Мацур, Н. В. Сулова, Г. Р. Тараева и др.). По мнению ученых, отличительными чертами информационно-коммуникационных технологий являются: непрерывное и опережающее образование, его фундаментализация, направленность на личностно-ориентированное обучение и развитие творческих способностей обучаемых, широкое и постоянное применение ИКТ в образовательном процессе.

Исследованиями установлено, что около 80% информации человек воспринимает через органы зрения, около 15% – через слух, 5% – через осязание, обоняние и вкус. Но когда речь идет не только о восприятии, но и о запоминании информации, ее активном использовании, то повышается роль моторной памяти. Поэтому во время музыкальных занятий, а также в процессе самостоятельной работы важно предоставлять возможность учащимся самим проделывать действия, относящиеся к излагаемому материалу при освоении специфики ИКТ [1].

Традиционно ИКТ на уроках используются в следующих направлениях: как средство наглядности на занятиях при изучении нового материала (мультимедиа, видео, виртуальные лаборатории, виртуальные экскурсии, компакт-диски); закрепление ранее изученного материала (обучающие программы); контроль и проверка знаний учащихся (викторины, тесты); подготовка презентаций, докладов, выступлений.

По мнению Н. В. Сусловой, с практической точки зрения в вопросе применения конкретных цифровых технологий на уроке музыки можно условно выделить две разновидности. Это, во-первых, ориентированные на реализацию информационно-знаниевого подхода на музыкальных занятиях, и во-вторых, на выявление специфики собственно-музыкальной деятельности учащихся на уроках музыки, музыкально-ориентированная работа с аудиоинформацией [2].

Современный учитель музыки воспринимает аудиовизуальную музыкальную информацию как социальную данность, которая и в будущем будет интенсивно влиять на формирование ценностных ориентаций школьника, его нравственное и эстетическое мировосприятие. Поэтому педагоги, работающие в области искусства, активно внедряют аудиовизуальные технологии в процессе художественного обучения подрастающего поколения. Музыкально-ориентированные цифровые технологии могут быть перенесены и в сферу самостоятельной работы учеников (выполнение домашнего задания, проектная деятельность, игры, музыкальные викторины).

В то же время, остается множество нерешенных методических и технологических вопросов, например: «Как сделать применение цифровых технологий, аудиовизуальной музыкальной информации эффективным? Как способствовать работе не только зрительного компонента мышления при восприятии аудиовизуальных музыкальных произведений, но и зарождению художественного образа на основе слуховой информации? Как не утратить личностный контакт между учителем и учеником, принципиально важный для постижения искусства?»

Следует отметить, что современный этап применения информационно-коммуникационных технологий в образовании, и в частности в музыкальном, является экспериментальным. Идет процесс накопления опыта, ведется поиск путей повышения качества обучения и новых форм использования информационно-коммуникационных технологий в различных музыкально-образовательных процессах. Проблема применения цифровых технологий на уроках музыки и в начальной, и в основной школах на данный момент носит не достаточно изученный характер. В результате ИКТ в области музыкального искусства не получили должного развития, опыта адаптации к образовательному процессу, тогда как предметы естественно-научного цикла, точных наук, некоторых гуманитарных наук в школе уже приобрели массовый, официальный характер.

Трудности освоения информационно-коммуникационных технологий в музыкальном образовании возникают из-за отсутствия методической базы и методологии разработки ИКТ для музыкального образования, что заставляет

учителя ориентироваться лишь на личный опыт и умение эмпирически искать пути эффективного применения информационно-коммуникационных технологий. На сегодняшний день многие учителя музыки сами создают электронные динамические пособия или пользуются имеющимися ресурсами сети, а затем адаптируют их, включая в свой урок.

В традиционном общем музыкальном образовании, как показывает практика, большую помощь может оказать цифровой методический ресурс – Музыка «Ключи». Данные учебные материалы разработаны в рамках конкурса «Разработка Информационных источников сложной структуры (ИИСС) для системы общего образования». Учебный комплекс предназначен в качестве иллюстративного материала и средств организации учебного процесса школьного курса «Музыка» на базовом и профильном уровне основного, среднего, общего образования (1–4 классы) и для построения авторских углубленных и дистанционных курсов. В учебный комплекс «Ключи» входят: беседы Д. Б. Кабалевского (в текстовой и аудиовизуальной форме); творческие портреты композиторов. Информационные источники Музыка «Ключи» могут быть использованы при реализации всех программ по музыкальному образованию в начальной школе при организации интерактивных форм и методов работы на уроке музыки и во внеклассной музыкальной деятельности учащихся начальной школы. Так при освоении школьниками младших классов разделов: «Музыка в жизни человека», «Основные закономерности музыкального искусства», «Музыкальная картина мира» являющимися ключевыми темами для познания смысла музыкального искусства на эмоционально-ценностном уровне может использоваться методический материал «Ключей»: беседы Д. Б. Кабалевского «Методические рекомендации», «О трех китах в музыке», «Музыка и человеческая речь», «Может ли музыка, что-нибудь изображать?». В данный ресурс включены аудиоматериалы, которые могут быть использованы в процессе рассмотрения основных тем уроков музыки. При этом при обращении учителя к ИКТ основным требованием и критерием их эффективности должно быть сохранение качества музыкального образования.

Таким образом, практика показывает, что ИКТ могут быть успешными в современном музыкальном образовании и существовать наряду с традиционной системой музыкального обучения и воспитания школьников. Использование цифровых технологий позволяет дополнять, расширять, визуализировать учеб-

но-методическое обеспечение учебного процесса, обеспечивать возможность реализации индивидуальной образовательной траектории.

Очевидно, что при имеющейся ситуации необходимо развивать цифровую грамотность учителя музыки, создавать условия для развития знаний, умений и навыков в цифровом пространстве у обучающихся на уроках музыки.

Библиографический список

1. Тураева Г.Р. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике: в 3-х кн.(+CD): Кн. 1. – 128 с.; кн. 2. – 128 с.; кн. 3. – 128 с. – М.: Классика XXI, 2007.
2. Сулова Н.В. Цифровые технологии на уроках музыки в школе // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. – № 2.

РАЗДЕЛ 4. МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

ПРИМЕНЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ «УЧЕНИК-УЧИТЕЛЬ» В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА

*Анипко Кристина Александровна –
магистрант ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»,
г. Ростов-на-Дону
E-mail: kitten2495@mail.ru*

Аннотация: Автор поднимает вопрос качества обучения музыке в XXI веке. В статье изложены проблемы заинтересованности ученика в получении знаний и устаревания методов обучения у преподавателей. Автор акцентирует внимание на том, что для нового поколения очень важно партнёрство. В статье рассматриваются аргументы в пользу концепции «ученик-учитель».

Ключевые слова: музыка, образовательное партнёрство, ученик-учитель, искусство, педагогика.

XXI век стал важной вехой в истории развития образовательной системы Российской Федерации. Принятый федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» ставит перед учителями новую цель – создание условий для развития гармонично-развитой, универсальной, творческой и современной личности студента.

Учащийся XXI века должен обладать не только навыками и знаниями в разных предметных сферах. Молодой человек «нового поколения» является неотъемлемой личностью, которая обладает яркой индивидуальностью, способной очаровывать, отражать, оспаривать общество и себя. Особенно это касается учеников музыкальной школы, которые от природы яркие, амбициозные и творческие.

В новых условиях организационная сторона процесса обучения также претерпевает изменения. В первую очередь в преподавании важна дисциплина, в том числе в музыке, наступает феномен, называемый «образовательным партнёрством учителей и учеников». «Образовательное партнёрство» интерпрети-

руется как вовлечение равных участников – учителя и ученика – в совместный педагогический процесс для достижения общих целей.

Цели педагога детской музыкальной школы можно сформулировать следующим образом:

1. Формирование интереса, потребности к знаниям мирового и национального искусства и культуры;
2. Формирование и развитие в ученике эстетического и нравственного чувства прекрасного;
3. Обогащение духовного мира молодого поколения.

Особенности педагогической деятельности в детском музыкальном образовательном учреждении заключаются в том, что средства музыкального искусства призваны решать педагогические цели, о которых мы говорили ранее. Преподаватель современной музыки должен быть хорошо образованным специалистом:

1. Владеть навыками педагогической деятельности;
2. Знаниями фактического метода преподавания дисциплины;
3. Владеть общими и специальными научными знаниями.

Личное самосовершенствование является ключевым моментом в деятельности учителя. Учитель в музыкальной школе обязательно является творческим человеком, который способен любить музыку, постоянно отслеживает музыкальные новинки для привлечения студентов независимо от их музыкальных предпочтений.

Конечно, передача знаний начинается с овладения учениками классических канонов музыки. Этот процесс сложный, требующий как от учителя, так и от молодого таланта трудолюбия, терпения, а иногда и дотошности. Молодой человек, который часто увлекается, руководствуясь эмоциональными импульсами, собственным нетерпением, может проявлять недержание, начинает приходить в класс неподготовленным. Современный пример учителя включает внимание, такт и мастерство, которые должны буквально «заразить» ученика желанием познать, привить способность работать. И эта возможность увидеть будущий результат его музыкальной деятельности позволит ученику начать практиковать умение играть на музыкальном инструменте.

Современный образовательный процесс ставит перед музыкальной школой цель подготовки человека, адаптированного к взрослой жизни. Организация конкурсов, концертов, творческих вечеров учителем формирует психологию

ческую готовность студента к публичному выступлению, адекватное отношение к критике и конкуренции.

Собственное поведение учителя на этих событиях, его профессионализм, порядочность, беспристрастность заложит основу культуры человеческих отношений у ученика не только в творческой среде. Итак, в ходе нашего размышления мы приходим к важному выводу: учитель XXI века должен стать стандартом для ученика в общении, жизни и профессии.

По моему мнению, учитель в своей работе демонстрирует:

1. Лояльность к чужой точке зрения;
2. Хорошее поведение, порядочность, открытость, честность;
3. Способность работать в команде;
4. Способность аргументировать свою точку зрения;
5. Стремление к самосовершенствованию;
6. Непрерывные тренировки;
7. Любовь к работе.

Эти и многие другие характеристики станут для представителя «нового поколения» стандартом, которого он будет придерживаться на протяжении всей своей жизни.

Образование в музыкальном образовательном учреждении формирует у молодого человека способность не бояться нестандартной точки зрения, интерпретировать, анализировать, мыслить, реагировать на эмоциональное послание, видеть красивое – вот характеристики, которые востребованы в новом тысячелетии. Но не стоит забывать о прошлом. Во время учебного процесса ученик строит знания о классическом искусстве, определяет свой вкус и расширяет свои горизонты. Таким образом, на учителя музыки возложена серьезная ответственность, а именно формирование культурной основы личности ученика.

Но поколение XXI века стремится создавать собственные музыкальные потоки. Поэтому специфика работы преподавателя музыки во многом раскрывает творческий потенциал молодого поколения. Альтернативная культура, которая резко контрастирует с классическим наследием прошлого, не всегда воспринимается взрослыми серьезно. Однако стоит помнить, что включение в учебную программу ознакомления с современными музыкальными направлениями, искренний интерес учителя к изучению новых направлений – это практическое воплощение в стенах детской музыкальной школы «образовательного партнерства» учителя и ученика».

Сравнение современных и классических стилей, составление музыкальных композиций, нестандартные формы уроков сделают процесс обучения разнообразным, содержащим необычные формы знакомства с новым материалом,

в котором может быть воплощено стремление к независимости, деятельность мышления, способности школьников.

Современная музыка – это отражение нашей жизни, ее устремлений, проблем и ценностей. Музыкальное творчество ученика в одном из альтернативных стилей – это попытка найти себя в настоящем времени, открыть свои таланты. Поддержка учителя, его похвала и критика, совместное творчество делают процесс обучения в детском музыкальном учебном заведении наполненным незабываемыми, яркими моментами творения.

Я полагаю, что в будущем, характер совместной деятельности «учителя и ученика» в детской музыкальной школе станет еще более оживлённым и неформальным. Классические каноны музыкального образования будут освещены альтернативными явлениями современного искусства. Поколение XXI века – творчески развитое, свободно мыслящее, активное, не боится проявить себя по-разному в музыкальном творчестве. Для них музыкальный педагог должен стать равным партнером, способным понять стремления молодого поколения и принять субъективные продукты творчества.

Таким образом, концепция «ученик-учитель» способна сделать процесс образования приятным занятием для обеих сторон. Ученик в своём старшем наставнике видит не «злого» преподавателя, а «друга», который говорит с ним на одном языке. Если у ребёнка что-то не получается, он знает, что его не накажут, а попробуют объяснить доступно и легко, в форме игры. С другой же стороны, для учителя это шанс лучше узнать предпочтения своего подопечного. Благодаря этому, преподаватель сможет раскрыть весь потенциал ученика, узнать его пристрастия и сильные стороны. Поэтому, данная концепция, на мой взгляд, должна быть внедрена в музыкальные образовательные учреждения.

Список используемой литературы

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Электронный ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>
2. Авво Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: учебно-метод. пос. для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2005. – 90 с.
3. Гревцова И. Общественный школьный фонд: установление социального партнерства // Воспитательная работа в школе: Деловой журнал заместителя директора по воспитательной работе. – М., 2003. – № 6. – С. 40–47.
4. Данилина Т.А. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей. Пособие для практических работников ДОУ. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
5. Калистратова И. Социальное партнерство // Школьный психолог: приложение к газете «Первое сентября». 2006. 16–30 июня (№ 12). – С. 13–14.

ДИАГНОСТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА ПОДРОСТКОВ

Бычкова Диана Сергеевна –

студентка бакалавриата

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

E-mail: bichkova.346@gmail.com;

Митус Ирина Викторовна –

канд. пед. наук, доц. кафедры теории, истории музыки и

методики музыкального воспитания

ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп

E-mail: mitus.irina@yandex.ru

Аннотация: Базовая культура личности формируется из разных аспектов, одним из которых является музыкальный вкус. В статье представлено исследование уровня музыкального вкуса подростков. На основе анкетирования и анализа полученных результатов сделан вывод о том, что в подростковом возрасте музыкальный вкус находится в стадии формирования.

Ключевые слова: диагностика, анкетирование, музыкальный вкус, музыкальные произведения, подростки.

Важным компонентом духовной культуры личности является музыкальная культура. Многие учителя сталкиваются с проблемой низкого уровня музыкальной культуры школьников. Особенно это проявляется, порой в демонстративной форме, обучающимися подросткового возраста. Мы столкнулись с проблемой измерения культуры учеников и решили в ходе педагогической практики в Православной гимназии во имя Преподобного Сергия Радонежского (г. Майкоп), провести диагностику музыкальной культуры обучающихся седьмого класса. Учитель работает по модифицированной программе «Музыка» Д. Б. Кабалецкого, планирование рассчитано на 7 лет обучения. В целом обучение в Православной гимназии осуществляется в соответствии с ФГОС, православный компонент реализуется в процессе изучения дисциплины «Основы православной веры», ежедневных утренних молитвенных служениях.

Нами было проведено анкетирование 17 человек. Обучающимся было предложено три анкеты: 1. «Анкета для определения музыкальных знаний,

приоритетных видов музыкальной деятельности учащихся» включает в себя восемь вопросов.

2. «Анкета для выявления уровня музыкального вкуса», в нее входят шесть вопросов (2 вопроса с выбором ответа, остальные – с выражением своего мнения).

3. «Анкета для викторины «Музыкально-жизненные ассоциации» включает четыре вопроса, первые три об эмоциональном состоянии и о близости музыки к внутреннему миру. Последний вопрос – об основных средствах выразительности – направлен на определение музыкальных знаний обучающихся.

В 7-м классе 18 человек – 9 девочек и 9 мальчиков. Этнически состав класса мононационален: в классе все обучающиеся – русские, и все учащиеся посещают воскресные и праздничные службы в Свято-Троицком храме. В день работы с анкетой один ученик отсутствовал.

Из анкеты для определения музыкальных знаний, приоритетных видов музыкальной деятельности обучающиеся, мы выяснили, что большинству обучающихся нравятся уроки музыки (52,2%), но петь на уроках нравится лишь 5,8 % ребят, зато слушание музыки нравится 41,1 % учащихся. На вопрос «Как влияют на тебя уроки музыки?» 17,6 % ответили, что ощущают свободу, 29,4 % – получают удовольствие и 29,9 % написали свой ответ, многие отметили, что уроки музыки на них никак не влияют. Так же из анкеты выяснилось, что большинство ребят могут назвать более пяти известных композиторов (64,7 %) из этого можно сказать, что обучающиеся усваивают теоретическую составляющую уроков музыки. А вот музыкальные произведения запоминаются ребятами хуже: большая часть (58,8 %) помнит от одного до четырех произведений изучаемых на уроках музыки. Многие обучающиеся относятся к своему пению очень самокритично, и на вопрос «Умешь ли правильно и красиво петь?» – «Нет» ответили – 41,1 %. Отмечают у себя сформированные навыки красивого звукоизвлечения 35,2 %, остальные ребята не уверены в своем вокальном навыке. Встретились эмоционально-аналитические ответы: «Да, петь умею, но не красиво. Это ужасно!».

На вопрос «Чему вы научились на уроках музыки?» мнение класса разделилось пополам: 47,1 % ответили – «Ничему» и такое же количество ребят ответили, что все же чему-то научились. Одна ученица указала: «все это знаю с музыкальной школы».

Анализ второй анкеты для выявления уровня музыкального вкуса показал, что ученики в основном слушают рэп (47,1%), рок и клубную музыку – это

35,2 %. На наш взгляд, оказалось странным, что обучающиеся Православной гимназии вовсе не слушают духовную музыку. Определенная ясность наступила в ходе индивидуальных бесед: пожимая плечами, многие отвечали, что им нравится классика, бардовская и современная хоровая музыка (на предыдущих анкетировании уроках изучались хоровые концерты Г. Свиридова и Р. Щедрина). А про любовь к рэпу и року принято говорить на переменах.

Так же выяснилось, что многие не знают, не могут определить для себя, какие произведения серьезной музыки им нравятся: 82,3 % ответили «никакие». На вопрос «Близка ли тебе народная музыка? Какого народа?» абсолютное большинство (88,2 %) написали, что «Нет, не близка», у всех остальных положительное отношение к народной музыке: к адыгской – 5,7% и столько же процентов – к русской народной музыке. Результаты вопроса «Что тебя привлекает в музыкальном произведении?» показали, что 52,9% обучающихся обращают внимание на яркость, зажигательность ритма, а 41,1% – на красоту мелодии.

Анализ ответов в анкетах позволяет сделать вывод, что неустойчивость музыкальных интересов типична для подросткового возраста, в их ответах много противоречивости, но вместе с тем у некоторых обучающихся просматривается определённая логика и видно, что процесс формирования своего отношения к серьезной, академической музыке у них находится в начальной стадии становления.

Заключительная викторина «Музыкально-жизненные ассоциации» включала в себя шесть разнохарактерных произведений, а именно:

- ✓ И.С. Бах французская сюита с-moll, Аллеманда (клавесин),
- ✓ М.П. Мусоргский «В деревне»,
- ✓ Г.Ф. Гендель, оратория «Мессия» № 12 «Ибо младенец родился нам»,
- ✓ Митрополит Иларион (Алфеев) «Страсти по Матфею» Часть № 1 «Плач священный, придите, вспоим Христу»,
- ✓ русская народная песня «Земля Русская» (гусли),
- ✓ плясовая «Барыня».

После прослушивания первого номера викторины – «Аллеманда» И.С. Баха из французской сюиты с-moll (клавесин) – многие на вопрос «Какие чувства вызвала у тебя музыка?» написали: «успокоились после урока физкультуры», «расслабились» –41 %, а у 35 % чувства противоположные: «напряжение, беспокойство, волнение». Так же поровну разделились мнения и на второй вопрос анкеты «О чем музыка? Что она выражает?» ответили 23 % – «трагич-

ная, волнительная», столько же обучающихся сказали, что «музыка радостная, положительная». 82 % школьников убеждены, что сюита Баха не близка их внутреннему миру. Большинство обучающихся отвечали на вопросы об основных свойствах выразительности, верно. Затруднение вызвал вопрос «движение мелодии», мнение ребята поделилось на три варианта ответа одинаково – по 29 % – это «поступенное восходящее и нисходящее движение», «волнообразное» и «на одном звуке». Такое можно объяснить тем, что основная мелодия на протяжении всего произведения двигалась поступенно, но учащиеся могли слышать в некоторых фрагментах активное движение других голосов, засомневаться и изменить свой ответ.

Во втором произведении – песне «В деревне» М.П. Мусоргского – большая часть ребят ответили, что такая музыка у них вызывает «грусть, печаль, тоску» (58,8%). С этим произведением возникло больше спорных вопросов, обучающиеся поделились на равное количество: 47% ответили «ровный размеренный ритм», и столько же – «острый неровный». При определении темпа по 41 % указали «медленный» и «умеренный». Это свидетельствует, что обучающиеся не всегда дифференцируют различать темп и ритм.

Третье произведение – хоровая миниатюра «Ибо младенец родился нам» Г.Ф. Генделя из оратории «Мессия» № 12 – абсолютное большинство восприняли как «веселье, радость». 17,5 % воздержались от ответа. Все выразительные средства в данном произведении обучающимися были определены верно.

Следующее произведение Митрополита Илариона (Алфеева) – «Страсти по Матфею» Часть № 1 «Плач священный, придите, вспоим Христу». Школьники сразу отметили, что это православная музыка, услышали жанр – молитва. 58,8 % точно смогли определить и передать эмоциональное состояние произведения, сказав про «грусть, тревогу, напряжение, волнение, трагедию». Стал удивительным факт, что 76,4 % учеников написали: «музыка не близка их внутреннему, духовному миру», несмотря на то, что они учатся в Православной гимназии. Такое противоречие может быть показателем возрастного нигилизма, т.к. для подростков характерно нестабильность морально-психологических установок. А вот средства выразительности были определены верно: после такой работы на уроках не возникло никаких трудностей.

Пятым произведением мы слушали русскую народную песню «Земля Русская». 35% обучающиеся воздержались от ответа на вопрос: «Какие чувства вызвала музыка?» и 23,5% отметили, что музыка выражала «счастье, любовь к

родине». В среднем 75% учеников верно отметили на вопросы, связанные со средствами музыкальной выразительности.

И заключительным музыкальным произведением стала плясовая «Барыня»: у школьников (65 %) с первых же фраз отмечался эмоциональный подъем, который проявлялся в эмоциональных и двигательных реакциях. Необходимо отметить нестандартные ответы, например, одна ученица написала: «Музыка слишком простая, деревенская. Она мне, как городскому человеку, не нравится».

Мы решили составить таблицу, чтобы выяснить, какая музыка более близка подросткам – ученикам седьмого класса.

Таблица 1 – Какая музыка близка вашему внутреннему миру?

Музыкальный материал	Близка	Не близка	Воздержались
И.С. Бах французская сюита с-moll, Аллеманда (клавесин)	5,8%	82,3%	11,7%
М.П. Мусоргский «В деревне»	29,4%	58,8%	11,7%
Г.Ф. Гендель оратория «Мессия» № 12 «Ибо младенец родился нам»	23,5%	76,4%	–
Митрополит Иларион (Алфеев) «Страсти по Матфею» Часть № 1 «Плач священный, придите, вспоим Христу»	35,2%	52,9%	11,7%
Русская народная песня «Земля Русская» (гусли)	11,7%	70,5%	17,6%
Плясовая «Барыня»	17,6%	64,7%	23,5%

Из таблицы следует, что произведение Митрополита Илариона (Алфеева) «Страсти по Матфею» Часть № 1 «Плач священный, придите, вспоим Христу» наиболее близко ученикам – 35,2%, по сравнению с другими произведениями. Самым непонятным произведением для учеников стала Аллеманда из «Французской сюиты» И. С. Баха.

По итогам анализа данной анкеты мы выяснили, что большая часть учеников седьмого класса хорошо различают средства музыкальной выразительности: движение мелодии, ритм, темп, динамика и исполнение. Один школьник отвечал на все вопросы алогично – «вопреки» всем заданиям. Так, к примеру, на вопрос «Какой ритм?» с выбором ответа – «размеренный ровный или острый, нервозный» – подросток написал: «Самый обыкновенный, стандартный». Такие ответы могут быть обусловлены в силу возраста т.к. еще не осознает, как иначе выразить свою индивидуальность, свое мнение и своими несколько не

совсем подходящими ответами, пытается привлечь на себя внимание. Часто в двух-трёх анкетах встречаются абсолютно одинаковые ответы не только по содержанию, но и по формулировкам. В индивидуальных беседах с обучающимися мы выяснили, что подростки подражали своим друзьям.

Подростковый возраст в целом является кризисным. Подросток стремится отстоять свою независимость, приобрести право голоса. Избавление от родительской и учительской опеки должно происходить не путем разрыва отношений, а путем возникновения нового качества отношений между подростком и взрослыми. Повышается интерес подростка к собственной личности. Усиливается интерес подростка к сопротивлению, преодолению, волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета, протесте. Возрастает интерес к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму. Важность подросткового периода определяется тем, что в нем закладываются основы формирования моральных и социальных установок личности. Этим обусловлено наше внимание к анализу процесса восприятия подростками классической, духовной и народной музыки, имеющей большой потенциал влияния на внутренний мир человека и формирование музыкального вкуса подростков.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

*Горбачева Екатерина Павловна –
магистрант ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог*

Аннотация: с позиции деятельностного подхода в статье рассматриваются возрастные особенности школьника, которые необходимо учитывать при организации эстетического воспитания детей и подростков средствами музыки.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, ребенок, музыка, вкус, идеал.

Оптимальный возраст для эстетического развития личности – детство. Чтобы взрослый человек стал духовно богатым, надо обратить особое внимание

на эстетическое воспитание детей средствами музыки. Б. Т. Лихачев отмечал, что период школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни средствами музыки, так как именно в этом возрасте осуществляется наиболее интенсивное формирование отношений к миру, которые постепенно превращаются в свойства личности [1, с. 35]. Нельзя вдруг во взрослой жизни стать мужественным, если в школьном возрасте так и не научился решительно высказывать свое мнение и смело поступать; чрезвычайно трудно научить взрослого человека доверию к людям, если его в детстве часто обманывали. Жизнь меняется, внося свои коррективы в развитие личности. Однако школьный возраст закладывает основы эстетического воспитания субъекта, является основой всей дальнейшей воспитательной работы в области музыкального просвещения.

Знаменательным этапом эстетического воспитания школьника является приход ребенка в школу. У него появляется новый ведущий вид деятельности – учеба, при этом главным человеком для ребенка становится учитель, благодаря которому дети познают мир, нормы общественного поведения. Взгляды учителя, его вкусы, музыкальные предпочтения становятся их собственными. Из педагогического опыта известно, что яркий пример последовательной и убежденной работы самого педагога, его искренняя заинтересованность и энтузиазм легко поднимают детей на дела.

Следующая особенность эстетического воспитания средствами музыки в школьном возрасте связана с изменениями, происходящими в сфере познавательных процессов школьника: формирование музыкально-эстетических идеалов у детей как части их мировоззрения. В ходе воспитания идеалы претерпевают изменения под влиянием семьи, друзей, взрослых, музыки, живописи и т.д.

Для школьного возраста ведущей формой знакомства с музыкально-эстетическим идеалом является детская музыка, литература, мультипликационные фильмы и кино. Книжные герои (люди, звери, фантастические существа) являются носителями добра и зла, милосердия и жестокости, справедливости и лживости. В меру своего понимания ребенок становится приверженцем добра, симпатизирует героям, ведущим борьбу за справедливость против зла. Это уже формирование идеала как части мировоззрения в той своеобразной форме, которая позволяет детям легко и свободно войти в мир общественных идеалов. Важно, чтобы первые идеальные представления ребенка не оставались на уров-

не вербально-образного выражения. Надо постоянно, всеми музыкальными средствами побуждать детей к тому, чтобы они в своем поведении и деятельности приучались следовать любимым героям, реально проявляли и доброту, и справедливость, и способность изображать, выражать идеал в своем творчестве: пении, стихах, рисунках [2, с. 56].

В школьном возрасте происходят изменения в мотивационной сфере. Мотивы отношения детей к музыкальному искусству, красоте действительности осознаются и дифференцируются. К познавательному стимулу в этом возрасте добавляется новый, осознанный мотив. Это проявляется в том, что одни ребята относятся к музыке и действительности именно эстетически. Они получают удовольствие от слушания музыки, просмотра фильма. Они еще не знают, что это и есть эстетическое отношение. Но в них сформировалось эстетическое отношение к музыкальному искусству и жизни. Тяга к духовному общению с музыкальным искусством постепенно превращается для них в потребность.

Возможна ситуация общения с музыкальным искусством вне собственно эстетического отношения. Дети подходят к произведению рационалистически: получив рекомендацию прослушать музыку, прочитать книгу или посмотреть фильм, они выполняют рекомендацию без глубокого постижения сути, но из соображений престижа и т.д. Знание педагогом истинных мотивов отношения детей к искусству помогает сосредоточить внимание на формировании подлинно эстетического отношения к музыке.

Красота природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально-психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, мышление, память. В детстве дети живут непосредственной, глубоко эмоциональной жизнью [3, с. 26]. Сильные эмоциональные переживания надолго сохраняются в памяти, нередко превращаются в мотивы и стимулы поведения, облегчают процесс выработки убеждений, навыков и привычек поведения [7, с. 12]. Эмоциональные реакции и состояния ребенка являются критерием действенности эстетического воспитания средствами музыки.

Школьный возраст – это особенный этап для эстетического воспитания средствами музыки, где главную роль играет учитель. Пользуясь этим, умелые педагоги способны не только основать прочный фундамент эстетически развитой личности, но и посредством эстетического воспитания заложить подлинное мировоззрение музыкально образованного человека.

Библиографический список

1. Алиев Ю.Б., Безбородова, Л.А., Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: учеб. пос. для студентов музыкальных факультетов педвузов. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 416 с.
2. Быкасова Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, 2016. – № 2. – С. 129 – 132.
3. Быкасова Л.В. Современное художественное образование в Германии: монография. Рост. гос. ун-т. – Ростов н/Д., 2004. – 302 с.
4. Быкасова Л.В. Современное художественное образование в Германии (в школах Федеральной Земли Северный Рейн-Вестфалия): дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 1997. – 242 с.
5. Быкасова Л.В. Научно-образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д., 2009. – 451 с.
6. Быкасова Л.В., Привалова О.И. Развитие художественной педагогики в России // Искусство и образование. 2010. – № 1. – С. 9–12.
7. Дубровская Е.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 32 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ХОРОВЫХ ПАРТИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ХОРЕ: ПОСТАНОВКА ВОПРОСА

*Кудрич Наталия Ивановна –
магистрант ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог;
Кревсун Маргарита Владимировна –
канд. пед. наук, проф. ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: krevsoun@mail.ru*

Аннотация. Вопрос формирования хоровых партий рассмотрен на основе современной теории голосообразования, которая позволяет рассматривать фонационный процесс в младшем школьном возрасте как сложный структурно-функциональный акт. Исследованы механизмы голосообразования у школьников в контексте управления натуральными голосовыми регистрами – грудным и фальцетным. Выявлены физиологические склонности к одному из них

уже в младшем школьном возрасте. Обозначена способность детского голосового аппарата в данный возрастной период управлять регулировкой только одним типом в процессе фонации. Это послужило основанием для постановки вопроса о делении певцов младшего школьного хора на две самостоятельные хоровые партии – сопрано и альт.

Ключевые слова: хоровая партия, голосообразование, фальцетный и грудной типы фонации, регистр, регулировка.

Хоровая музыка и пение традиционно в нашей стране играли важную роль в воспитании детей и формировании их музыкальной культуры. Высокий уровень отечественных детских коллективов, проведение различных хоровых праздников и фестивалей, международное признание – вот показатель неограниченных воспитательных возможностей русского хорового искусства, именно поэтому способы его воздействия на детей необходимо всесторонне развивать и совершенствовать. Однако, по мнению исследователей и педагогов-хормейстеров, начиная с середины XX столетия положение с развитием вокально-хоровых навыков у начинающих певцов в целом по России ухудшается. Авторы отмечают несколько причин этой ситуации:

➤ в младший хор приходят дети, которые хотят петь, но не умеют этого делать, поскольку либо в детских садах практически отсутствовала вокально-хоровая работа, либо дети до школьного возраста воспитывались дома. «И не имеет значения, куда привели ребенка его родители: в школу общеобразовательную или музыкальную, в хоровую студию или просто в хор при доме культуры. Показательно то, что многие из детей имеют очень слабую координацию слуха и голоса, а так же не развитое чувство ритма» [1, с. 209];

➤ утеряна традиция домашнего музицирования, пения в семье;

➤ забываются национальные истоки – народные песни, на которых воспитывались поколения наших предков, матеря перестают петь своим детям колыбельные и другие песни (которых они просто не знают, так как им самим никто их не пел в детстве), забываются всевозможные детские песенки – попевки, заклички, народные песни, то есть становится невозможным решать проблемы преемственности национальных культурных традиций;

➤ ухудшается социокультурная ситуация в стране, которая коснулась, в первую очередь детей. Современное информационное пространство изобилует легкодоступными, но далеко не всегда высокохудожественными образцами популярной музыкальной культуры. Ребенок, не имеющий за своими плечами ни-

какого слухового песенного опыта, не впитавший «с молоком матери» начальные познания и навыки пения, легко поддается и насыщает себя информацией, не соответствующей его возрасту, развитию, интеллекту. Таким образом, возвращается «плохой вкус», ребенок не в состоянии, в силу полного отсутствия опыта и знаний отличить «зерна от плевел». Все это играет порой решающую роль в воспитании детей в целом.

Между тем, еще в начале двадцатого столетия известный русский ученый-физиолог Владимир Михайлович Бехтерев доказал, что музыкальное воспитание – это процесс выработки навыков, способностей, вкусов, являющихся не только природными, но и приобретенными в процессе деятельности путем воспитания и жизненного опыта. Что эмоциональное состояние ребенка, его реакция, зависит от роли внешних воздействий, потому что дети живо реагируют на музыкальные произведения, из которых «одни вызывают у них плач и раздражение, другие – радостную эмоцию и успокоение. Этими внешними реакциями и следует руководствоваться в выборе музыкальных пьес для воспитания ребенка» [Цит. по 11, с. 211]. Причем чувствительность к музыкальным звукам, изменению их звуковысотности, ритму, тембру, проявляется у детей задолго до развития у них речи.

Одним из ярких воспитательных средств хоровой музыки является ее многоголосие. Его освоение процесс очень не простой и во многом зависящий от того, каким образом осуществляется изучение основ двухголосия. Проблеме воспитания навыков двухголосного пения в детском хоре посвящены работы Ю. Б. Алиева, В. С. Попова, О. П. Соколовой и др.

На этапе освоения двухголосного пения закладываются основы почти всех вокально-хоровых навыков (звукообразования, артикуляции, дикции, дыхания, ансамбля, строя, изучения литературного текста). Поэтому методика обучения двухголосному пению одновременно затрагивает проблемы методического порядка в области формирования вокально-хоровой культуры в целом (Г. П. Стулова, Т. А. Жданова, А. Ю. Думченко).

Практика показывает, что, процесс формирования навыков двухголосного пения является достаточно длительным и сложным, и может отрицательно влиять на интерес и потребность в хоровом пении у детей. К тому же, педагоги-хормейстеры, особенно начинающие, не в полной мере владеют методикой работы над двухголосием в младшем школьном хоре.

Вопрос формирования хоровых партий в младшем школьном хоре считается одним из мало разработанных в методике вокально-хорового воспитания. Анализ научно-методической литературы позволяет заключить, что о делении детских голосов на хоровые партии в этом возрасте пишется весьма условно, поскольку, согласно исследованиям физиологии певческой деятельности, только к десяти годам в голосовом аппарате детей складываются предпосылки для формирования тембра. А практика показывает, что хормейстеры зачастую делят младший школьный хор не на хоровые партии, а «первые» и «вторые» голоса опираясь на музыкальные данные юных певцов: уровень развития музыкального слуха, способность к чистому интонированию, певческий опыт, силу голоса, умение «держаться» мелодию, наличие крайних звуков диапазона и пр. Между тем, современная концертная практика предъявляет высокие требования к хоровому исполнительству уже в младшем школьном возрасте, где главными художественными критериями признаются тембровое разнообразие, позиционное владение звуками низкой и высокой тесситур, гибкость и ровность звучания детских голосов на всем диапазоне, пение двухголосия и др. В этой связи вопрос формирования хоровых партий в младшем школьном хоре требует актуального рассмотрения.

Как известно, все детские голоса отличаются легкостью, прозрачностью, звонкостью и нежностью звука. Однако научно доказано, что они имеют различия по певческому диапазону и способу голосообразования. Типы голосообразования – фальцетный и грудной – обозначены как простые (натуральные) типы фонации [2, с. 20].

На протяжении XX века в отечественной методике певческого воспитания детей главенствовала теория фальцетного голосообразования. Ее сторонники (И. И. Левидов, Т. В. Гречухина, А. К. Алексеенко, Н. Ф. Лебедева, Е. М. Малинина, Н. Д. Орлова, В. П. Морозов и др.) признавали фальцетный тип фонации как единственно целесообразный и благоприятный для пения в младшем школьном возрасте.

Согласно теории голосообразования Г. П. Стуловой, всем детям от рождения доступны и фальцетный, и грудной типы голосообразования. В случае правильного развития обоих, голос ребенка будет звучать ровно и свободно на всем диапазоне. Вместе с тем научные исследования показывают, во-первых, каждый ребенок обладает анатомо-физиологической склонностью к одному из типов фонации, влияющей на тембр голоса. Во-вторых, в процессе спонтанного пения дети способны управлять регулировкой только одной мышечной систе-

мой (внутренней или внешней), поскольку динамика переходных процессов у них замедлена, а иногда полностью отсутствует (А. М. Хатина, В. Л. Чаплин). Все это позволяет говорить о необходимости характеризовать голоса певцов младшего школьного хора по типам соответствующих хоровых партий: при фальцетном – как сопрано (дисканту), при грудном – как альт.

Проведенное пилотажное исследование фонационного процесса у учащихся 1 и 3 классов общеобразовательных школ г. Таганрога (2014г.) дало возможность констатировать, что относительно исследований, проводимых в середине прошлого века, в настоящее время доля детей младшего школьного возраста, использующих в процессе фонации преимущественно грудной тип голосообразования, значительно возросла (до 49%) [4, с. 127].

Нужно отметить, что у детей данной группы в процессе пения при переходе в фальцетный голосовой режим наблюдались пение мелодии на одной ноте, детонация, что подтверждает данные ученых о слабости, либо об отсутствии голосовой координации у школьников в этом возрасте.

Полученные экспериментальные данные, теоретическое и практическое изучение вопроса позволяет заключить:

- певческие голоса детей младшего школьного возраста должны характеризоваться как сопрано (у девочек) или дискант (у мальчиков) – высокий детский голос или альт (у девочек и мальчиков) – низкий детский голос исходя из анатомо-физиологической склонности к фальцетному или грудному типу фонации ребенка;
- вокальную работу в младшем школьном хоре необходимо проводить в тесситурных условиях хоровых партий, комплектуемых на основе учета функциональных особенностей голосообразования у детей данного возраста;
- проведение регулярных прослушиваний детей в возрасте 10–11 лет, в период завершения формирования голосовой мышцы, позволит во время обнаружить любые функциональные изменения в голосообразовании и, в случае необходимости, скорректировать состав хоровых партий.

Таким образом, формирование хоровых партий является важнейшим элементом организации детского хорового коллектива. Комплектация хора с учетом предложенных в работе положений, может стать действенным методом вокального воспитания детей в младшем школьном возрасте.

Библиографический список

1. Думченко А. Ю. Работа над двухголосием в детском хоре на начальном этапе обучения // Вокально-хоровые технологии. Вып. 2. / Авт.–сост. И. В. Роганова. – СПб.: Композитор, 2014. – С. 209–233.
2. Стулова Г. П. Акустико-физиологические основы вокальной работы с детским хором. – М.: Классикс Стилль, 2005. – 149 с.
3. Стулова Г. П. Хоровое пение в школе. – М.: Вторая типография, 2012. – 176 с.
4. Krevsun M. The problem of using chest register in the pho-natory process of primary school students // Creative expression and the 21-st centery education. – Olsztynie: Wydawnictwo Uniwersytetu Warminsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2015. – P. 125–135.

ФЕСТИВАЛИ-КОНКУРСЫ КАК ПЛОЩАДКА ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ЮНОГО МУЗЫКАНТА

*Новоселов Вячеслав Александрович –
преподаватель МБУ ДО «Медвежье-Озерская ДШИ»,
Щёлковский муниципальный район, Московская область,
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва
E-mail: Slava000000000@yandex.ru*

Аннотация. Конкурсы-фестивали, проводимые в образовательной среде, – это требование времени. Современный ребенок легко вовлекается в новый вид деятельности, получая массу положительных долговременных эмоций, влияющих на его внутренний мир и мотивацию к занятиям музыки, что способствует всестороннему развитию его личности. Работа посвящена выявлению и анализу положительных и отрицательных моментов участия обучающихся детских школ искусств в конкурсах-фестивалях; изложены пути повышения успешности такого участия.

Ключевые слова: конкурсы-фестивали, обучающийся детской школы искусств, культура, мотивация к занятиям музыкой, сценическое выступление, самовыражение, творчество, самооценка.

К сожалению, несмотря на определенные успехи, в современном музыкальном образовании существует масса проблем: выбор ценностей, устремлений, идеалов, о которых говорится в работах Н. Царёвой [1], О. Шульпякова [2], Н. Асташовой [3] и др., ранит душу человека, равнодушного к вопросам вос-

питания и образования молодого поколения, причем это касается не только высшей школы, но и дополнительного образования. Чтобы сохранить музыкальную жизнь, педагоги, ученые, музыканты занимаются поисками новых форм и методов работы. Одной из наиболее эффективных форм является организация и проведение творческих фестивалей-конкурсов. Фестиваль-конкурс – это настоящий праздник не только для профессоров и ученых [4, с. 55–87], но и для детей, ведь ребенок приобретает опыт нового вида деятельности: он становится артистом, что дает ему возможность познакомиться с талантливыми сверстниками, объединиться, узнать много нового, реализовать в какой-то степени лозунг Д. Б. Кабалевского: «Прекрасное пробуждает доброе...» [5].

Музыкальное образование в детской школе искусств неспроста носит открытый характер. Обучение по принципу «закрытая лаборатория» здесь не работает; напротив, сегодня считается, что все, чему научился ребенок, должны видеть его родители и он сам, чтобы следить за развитием личности; в этой связи фестивали-конкурсы занимают особое место. Среди них следует отметить следующие: Международный фестиваль хорового искусства «Поющий Мир», Хоровой Чемпионат России (Санкт-Петербург), Международный Фестиваль духовной музыки «SILVER BELLS» (Латвия), Международный Конкурс инструментального и вокального творчества «Славься, Глинка!» (Смоленск), Международный хоровой конкурс-фестиваль «Консонанс» (Печоры), масштабный российский проект «Поют дети Москвы» [6, с. 40–44] и др., которые вовлекают детей в творческие сольные выступления, гала-концерты, встречи с интересными музыкантами, композиторами, педагогами.

Цели и задачи большинства конкурсов примерно одинаковы. Например, в Положении XVI Московского международного детско-юношеского музыкального фестиваля «Звучит Москва» 2018 года обозначены следующие цели и задачи: популяризация и пропаганда культуры, искусства в рамках международного сотрудничества; сохранение культурно-исторического наследия России; формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения; расширение общего кругозора, интеллектуального уровня молодежи средствами массового привлечения детей к музыкальному искусству; укрепление творческих дружеских связей, контактов между участниками разных стран; повышение интереса молодежи к традициям, культуры народов разных стран; повышения уровня исполнительского мастерства юных музыкантов; создание условий для самореализации, адаптации обучающихся музыкальных учреждений

в сфере культуры [7]. Номинации фестивалей-конкурсов рассчитаны на разные специализации: академическое хоровое и сольное пение; класс-хор; композиторское творчество; народное пение (сольное и хоровое); оркестровое инструментальное исполнительство (по видам инструментов: народные, симфонические, духовые, электронные) и др. Благодаря этому ребенку открывается большой спектр возможностей для проявления его таланта и накопления опыта творческой деятельности. Конечно, детские фестивали-конкурсы имеют составительную составляющую, но она выступает не основным мотивирующим фактором участия детей в конкурсе; более важным представляется вовлечение ребенка в творчество, погружение его в созидательный мир музыки, развитие, побуждение к проявлению творческой индивидуальности, обучение работе в команде. Эти перспективы отмечаются в многочисленных исследованиях. Вспомним Всероссийский проект-фестиваль «Музицирование для всех» [8], который проводит многочисленные конкурсы для детей и зарекомендовал себя с лучшей стороны: это отмечают не только профессионалы, но и сами юные участники. Фестивали Александровского района Владимирской области: фестиваль детской песни «Семь нот», детско-юношеский фестиваль «Эхо прошедшей войны», конкурс «Поющая семья города», межрегиональный фестиваль народного творчества «Славянская ярмарка» – радуют нас многообразием талантов [9, с. 47–48]. На подобного рода конкурсах-фестивалях могут выступать и педагоги, на примере которых дети приобретают навыки сценической культуры и исполнительского мастерства.

Отметим некоторые положительные моменты участия детей в творческих фестивалях-конкурсах:

- дети получают долговременные положительные эмоции от прослушивания качественной музыки, полезного общения с другими конкурсантами, своими ровесниками;

- фестивали-конкурсы способствуют популяризации классической музыки, помогают приобщить ребенка к миру искусства, обогатить его интонационно-слуховой запас, расширить представления о стилях и жанрах музыкальных произведений, оказывают влияние на духовное становление человека, и, по словам И. А. Ильина, разработавшего методику созидания, «восхождение личности к совершенству» [10, с. 89] развивают самообладание, наблюдательность, мыслительную деятельность, устремление к идеалу [там же, с. 89–93] и пр.;

- у обучающихся повышается мотивация к учебной деятельности: они осознают необходимость систематических занятий по изучаемому предмету (хор, музыкальные инструменты, вокал и пр.);

- дети приобретают навыки сценического поведения, получают опыт преодоления «панической боязни эстрады», «чрезмерной тревожности от близости грядущего выступления» [11, с. 32–33].

- происходит обмен опытом между музыкальными школами, выявление наиболее ярких, талантливых участников конкурсов, которые рассматриваются как будущие абитуриенты средних специальных музыкальных заведений;

- у менее успешных участников конкурсов за счет участия в сольном или коллективном исполнении повышается самооценка;

- создаются условия для самовыражения обучающихся, формирования их индивидуальности, обогащения внутреннего мира; происходит открытие в ребенке человеческого, что, по мнению С.А. Прохоровой, является «неотъемлемой составляющей общей культуры человека» [12, с. 92–93];

- для педагога конкурсы – это своего рода мастер-классы, где он отмечает оригинальные номера, музыкальные произведения в оригинальной обработке, педагогические приемы воздействия на ребенка с целью развития его музыкальности, а в итоге повышает свой профессиональный уровень, чтобы оставаться интересным для учеников.

Несмотря на большое количество положительных моментов участия детей в фестивалях-конкурсах, стоит отметить, в том числе исходя из собственного опыта, и ряд недостатков:

- нередко соревновательный характер конкурсов приводит к тому, что приоритетным становится сыграть техничнее, быстрее соперника, а сама музыка, ее содержание, подтекст, художественный образ уходят на второй план;

- иногда участие в конкурсах-фестивалях, требующее от ребенка полной отдачи, приводит к одностороннему развитию его личности, порой наблюдается отставание ребенка от школьной программы;

- эмоциональные нагрузки, стресс во время конкурсных дней может также выхолостить эмоции ребенка настолько, что он не внесет в свое исполнение свежести, легкости, личностного отношения, а только воспроизведет нотный текст, что оставит зрителей и жюри равнодушными к исполнению и отрицательно повлияет на оценку.

Чтобы снизить риски, требуется соблюсти ряд педагогических условий:

а) детской школе искусств:

- заблаговременно провести мониторинг конкурсов на новый учебный год, с тем, чтобы отобрать наиболее интересные для детей и спланировать работу;

- пополнять репертуарный список музыки а'cappella, классической (русской и зарубежной) и современной музыки;

- на занятиях знакомить детей с правилами хорошего тона и поведения во время участия в конкурсах;

- больше слушать хорошей музыки, смотреть видео с концертов, побуждать детей обмениваться впечатлениями, прививать им навыки критического продуктивного общения, с тем, чтобы они постепенно учились замечать в своем пении недочеты и стремились приблизиться к идеалу в исполнении;

- на занятиях с обучающимися нужно заранее вести работу по подготовке к концертному выступлению, ориентируя их на необходимость вживания в образ и осознание содержания исполняемого произведения;

- прежде чем принять решение об участии детского коллектива в конкурсе, преподавателю и руководству детской школы искусств необходимо хорошо изучить положение о конкурсе и выявить его целесообразность для детей, ведь не секрет, что иногда положение о конкурсе составлено не совсем корректно, и в нем невозможно найти ответы на интересующие вопросы по организации и проведения конкурса. Вследствие этого в самый последний момент могут возникнуть недоразумения (например, объявят, что программа выступления коллектива или количество участников не соответствуют требованиям). Это может привести к тому, что неудача вызовет у ребенка горькое разочарование и сформирует у него психологические барьеры, мешающие в дальнейших выступлениях. Для предупреждения такого рода последствий еще на этапе знакомства с положением о конкурсе необходимо выяснять все возникшие вопросы, незамедлительно связываясь с оргкомитетом конкурса, и только тогда принимать решение об участии в нем детей;

- активно привлекать спонсоров, помогающих организовать выездные и внутренние поездки на конкурсы (транспорт, финансирование).

б) Родителям обучающихся в детской школе искусств:

- создать условия для занятий ребенка дома: следить за его режимом дня, питанием, регулировать нагрузки. Наличие музыкального инструмента (форте-

пиано) дома – возможность для ребенка заниматься в любое время, тем самым повышая его шансы на успешное выступление на конкурсе;

- доверять педагогу, следовать его рекомендациям;
- систематически контролировать выполнение домашнего задания, проявляя настойчивость, требовательность, но без чрезмерного авторитаризма;
- стараться организовывать день ребенка, вовлекать его в учебную деятельность и занятия в кружках по интересам, вместе с ним путешествовать, посещать достопримечательности.

В завершении хочется еще раз отметить, что фестивали-конкурсы принесут большую пользу для развития ребенка в том случае, если педагог будет помнить, что физические и психические возможности, потенциал детей (музыкальность, способность к музыкальному искусству) нельзя эксплуатировать, так как это может навредить юному музыканту и даже побудить его прекратить занятие музыкой. Даже если вдруг не получается принять участие в конкурсе-фестивале по той или иной причине, детей можно вовлечь в творческий процесс, организовав посещение Заключительного концерта, где ребенок может стать свидетелем рождения талантов, окунуться в прекрасный мир музыки. Всё это обязательно окажет благотворное влияние на раскрытие творческих способностей ребенка, укрепит его интерес к музыке – возможно, настолько, что он не сможет без музыки, без участия в более серьезных конкурсах, на которых со временем поделится своими восторженными отзывами, как это делают, например, участники знаменитого Международного конкурса им. П. И. Чайковского [13]. Но это позже... На наш взгляд, хороший педагог будет в первую очередь стремиться к развитию детей средствами искусства и только потом станет думать об участии детей в конкурсах, качественно влияющих на их воспитание.

Библиографический список

1. Царёва Н. Проблемы и перспективы музыкально-педагогического образования // Искусство в школе. 2017. – № 4. – С. 20–21.
2. Шульпяков О. Работа над художественным произведением и формированием музыкального мышления исполнителя. – СПб.: Композитор, 2005. – 36 с.
3. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 272 с.
4. Преподаватель: общеросс. журнал о мире образ. 2001. – № 6.
5. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: кн. для учителя: 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.

6. Жданова Т. А. Поют дети Москвы: дружба с музыкой со школьной скамьи // ХОР-ЭКСПО 2017 // II Международная методическая хоровая ассамблея // Вокально-хоровое искусство и образование: вчера, сегодня, завтра: сб. метод. мат. / сост. Т. А. Жданова. – М.: Радость, 2017. – Вып. 3. – С. 40–44.
7. Звучит Москва // XVI Московский международный детско-юношеский музыкальный фестиваль: Положение. [Электронный ресурс]. URL: http://choirsofmoscow.ru/ms_2018.aspx.
8. Гущина О. Музицирование для всех // Всероссийский проект // Искусство в школе. 2017. – № 3. – С. 44–47.
9. Музыка в школе: науч.-метод. журнал. 2017. – № 2.
10. Гетьман В. В. И. А. Ильин о значении искусства в духовном становлении человека // Искусство и образование. 2013. – № 1(81). – С. 87–93.
11. Вифляев В. Е. Природа творчества. – М.: Прометей, 2006. – 72 с.
12. Прохорова С. А. Формирование культуры самовыражения учащихся: содержательный аспект художественного образования // Искусство и образование. 2012. – № 3 (77). – С. 91 – 95.
13. IX Международный конкурс имени П. И. Чайковского: пресс-бюлл. –М.: Изд-во оргком. IX Междун. конкурса им. П. И. Чайковского. 1990. – Вып. 2. – 30 с.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА В ХОРОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Пичугина Людмила Николаевна –
канд. пед. наук, доц. кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет», г. Екатеринбург
E-mail: milli-pi@jandex.ru*

Аннотация: В статье освещаются аспекты проблемы использования потенциальных возможностей вокально-хорового исполнительства в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Анализируется специфика деятельности концертмейстера в условиях работы с хоровым коллективом учащихся с проблемами в развитии.

Ключевые слова: учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, руководитель, концертмейстер, коллективное творческое взаимодействие.

Глубокие экономические преобразования, увеличение социальных проблем, ухудшение экологии окружающей среды обуславливают увеличение детей с ограниченными возможностями здоровья. У значительной части школьников отмечаются наличие патологий в развитии эмоционально-волевой, коммуникативной сфер, отсутствие стабильности в саморегуляции психических процессов, адекватности в контактах с окружающим миром, повышенный уровень тревожности, декомпенсация познавательной деятельности. В этих условиях актуализируется проблема социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, создания оптимальных условий для их полноценного развития, раскрытия личностного потенциала.

Музыкальное искусство является эффективным средством коррекции, развития и социальной адаптации детей с ОВЗ. Положительное влияние занятий художественным творчеством на развитие психических функций, воспитание и обучение «особенных» детей, активизацию их творческих проявлений отмечал выдающийся психолог Л. С. Выготский [1]. Коррекционно-развивающий потенциал занятий искусством базируется прежде всего на том, что художественно-творческая деятельность является источником позитивных переживаний, стимуляции возникновения и развития креативных потребностей и активной деятельности по их реализации. Именно в этом видит осуществление социально-педагогической функции искусства Е. А. Медведева [1].

Пение – самый доступный вид музыкальной исполнительской деятельности в условиях школьного образования – также обладает широким диапазоном коррекционно-развивающих возможностей. Занятия вокально-хоровым исполнительством направлены не только на воспитание основ вокальной культуры, развитие певческого голоса, приобретение опыта работы в ансамбле, навыков коллективного творческого взаимодействия, но и на решение задач, связанных с индивидуально-личностным развитием, укреплением здоровья. Согласно мнению Г. П. Стуловой, именно правильное пение, являясь особым психофизиологическим процессом, связанным с различными эмоциональными состояниями, с происходящими в жизненно важных актах человеческого организма изменениями (в дыхании, кровообращении, работе эндокринной системы, газообмене и др.), сопровождаясь ощущениями психофизиологического комфорта, оказывает положительное воздействие на развитие психических функций, эмоциональной сферы детей [6].

В связи с тем, что у учащихся с проблемами в развитии нередко наблюдается наличие коммуникативного дефицита, возрастает роль максимального использования коммуникативного потенциала занятий коллективным музыкальным исполнительством (в том числе вокально-хоровым). Его реализация, как подчеркивают Т. С. Богданова и Л. Н. Пичугина, во многом зависит от наличия у детей интереса, потребности заниматься коллективным музыкальным сотворчеством, умения педагогов включить участников хорового коллектива в процесс творческого взаимодействия, опираясь на три базовых компонента: перцептивный (восприятие друг друга в качестве равноправных, равнозначимых субъектов творческого взаимодействия, восприятие заложенной в музыкальном материале образно-смысловой, эмоциональной информации); коммуникативный (обсуждение музыкальной информации, доверительный обмен мнениями, впечатлениями); интерактивный (осуществление совместного музицирования, ориентированного на достижение поставленных художественно-исполнительских задач) [3, 4, 5]. На благотворное влияние «песенной терапии» на образование межличностных связей, раскрытие творческих возможностей, гармонизирующих отношения детей с ОВЗ указывает Е. Перламутрова [2].

В ходе овладения системой музыкально-исполнительских (в том числе вокально-хоровых) навыков, формирования опыта коллективной певческой деятельности детей с особенностями развития приобретает бесценный опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, сфокусированному в художественно-образном содержании исполняемых музыкальных произведений, происходит коррекция дезадаптивных состояний, расширение адаптационного потенциала личности,

Необходимо отметить, что решение всех выше обозначенных задач возможно лишь при условии их понимания и принятия в качестве основного ориентира при организации и управлении коллективным певческим сотворчеством, построении слаженного взаимодействия между всеми субъектами музыкально-образовательного процесса: руководителем коллектива – обучающимися – концертмейстером – учителями, работающими с детьми (в школе, учреждении дополнительного образования), школьными воспитателями – родителями участников хорового коллектива.

Особую значимость обретает возникающее партнерство между руководителем хорового коллектива и концертмейстером: их взаимопонимание, осознание особо значимой педагогической миссии работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействие, сотрудничество являются обяза-

тельными условиями эффективности работы хорового коллектива, участниками которого являются дети с особенностями в развитии. При этом несомненным является признание того, что именно руководитель определяет основные перспективы, стратегию воспитания хорового коллектива, выявляет их специфику в соответствии с особенностями психофизического развития, коммуникативного опыта, имеющегося опыта художественно-творческой деятельности (в том числе музыкальной), продумывает содержание, формы и методы как вокально-хоровой, так и воспитательной работы, подбирает педагогически целесообразный хоровой репертуар с ярким художественно-образным содержанием, интересным музыкальным решением, способный пробудить у учащихся желание участвовать в его реализации в процессе вокально-хорового исполнительства. Но если между руководителем и концертмейстером не будет достигнуто творческого взаимопонимания, взаимодействия, обоюдного принятия стратегии решения не только задач музыкально, вокально развивающих, презентационных (в плане демонстрации успехов в хоровом исполнительстве), но и воспитательных, и прежде всего, коррекционно-развивающих, осуществление намеченного становится проблематичным.

Профессиональное педагогическое мастерство концертмейстера хорового коллектива учащихся с особенностями в развитии – это многосоставной комплекс, базирующийся на владении компетенциями в области культурно-просветительской, педагогической деятельности. Он включает: свободное владение музыкальным инструментом (технически выверенное и художественно-выразительное исполнение), навыками ансамблевого музицирования, в том числе наличие определенной предрасположенности к ансамблевому творческому взаимодействию, проявляющемуся в обладании особым «чутьем» ансамблиста – способности предугадывать намерения, действия руководителя хорового коллектива в ходе управления певческой деятельностью; построение своей работы над музыкальным материалом на основе точного понимания возможностей и перспектив музыкального творческого роста коллектива обучающихся с определенными проблемами в развитии. Аккомпанируя хору, вокальному ансамблю, концертмейстер не просто исполняет инструментальное сопровождение, воспроизводя нотный текст, он помогает юным исполнителям (в большинстве своем не имеющим опыта музыкального исполнительства) лучше понять, почувствовать образно-смысловое содержание музыкального произведения, точно и выразительно передать его в хоровом звучании. В основе такого подхо-

да к исполнению музыкального сопровождения лежит понимание того, что аккомпанемент является составной частью обобщенного, целостного музыкального художественного образа, синтезированного в музыкальном материале, выступающем в сложном «триединстве» слова, вокальной мелодии, озвученной в хоровом звучании, инструментальном сопровождении. При этом каждая составляющая, неся определенную смысловую и художественно выразительную нагрузку, может оказывать эмоциональное воздействие на исполнителей и слушателей лишь при условии достижения гармоничного единства в создании целостного художественного образа. В этом процессе творческого взаимодействия концертмейстер как равноправный член единого творческого союза всех субъектов художественно творческого взаимодействия в процессе вокально-хорового исполнительства, единого музыкального исполнительского «организма» (хормейстер – участники хорового коллектива – концертмейстер) стремится к постоянному поддержанию полноценного ансамблевого звучания.

Важным условием качественной работы концертмейстера хорового коллектива, участниками которого являются дети с проблемами в развитии, является наличие знаний о специфике работы с такими детьми, определяющейся особенностями их психофизического, коммуникативного развития, наличием адаптационного потенциала. Компетентность концертмейстера в этой области особенно актуальна в тех случаях, когда в силу различных обстоятельств, приходится или замещать, или дублировать деятельность руководителя вокального коллектива. При этом особое внимание следует обратить на то, что в ходе вокально-хоровой работы нередко помимо решения художественно-технических задач необходимо осуществлять определенные коррекционно-развивающие действия по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи, дезадаптивного эмоционального состояния, развитию экспрессивной речи, устранению имеющихся мышечных зажимов, коррекции недостатков в координации движений,

В условиях работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья актуализируется использование специальных вокальных тренингов, оказывающих положительное влияние на активизацию резервных возможностей организма. Концертмейстер хорового коллектива должен быть знаком с комплексом упражнений, способствующих коррекции проблемных зон развития, стимулирующих функционирование различных систем организма (активизация мышц брюшного пресса, грудной клетки – упражнения на развитие певческого дыхания, увеличение продолжительности фонационного выдоха, постановку нижне-

реберно-диафрагмального дыхания и т.д.), помогающих снятию эмоциональных и мышечных напряжений, преодолению усталости («релаксационные паузы»).

Но компетентность концертмейстера не ограничивается наличием представлений о значении и правилах выполнения этих упражнений. Он должен уметь при необходимости подобрать к некоторым упражнениям музыкальное сопровождение, помогающее сконцентрировать внимание на их выполнении (например, в момент перехода к релаксационным паузам и т.д.), на ходу корректировать его звучание в соответствии с изменяющимися акцентами на деталях их исполнения. В связи увеличением времени на распевание, настраивание на активизацию музыкального восприятия, включением в занятия комплекса разнообразных заданий (мимических, дыхательных, артикуляционных разминок, интонационно-ритмических импровизаций, слуховых упражнений-тренингов, элементов пластического интонирования, упражнений – координаторов слуха, голоса, двигательной моторики) особую значимость приобретает наличие у концертмейстера готовности к музыкальной импровизации.

Учитывая особенности психического, музыкального, певческого развития, концертмейстер хора в процессе работы над хоровым произведением должен быть готов к внесению определенных изменений в музыкальное сопровождение, связанных с исполнительскими возможностями хористов: видоизменение (облегчение, упрощение) фактуры с целью выделения мелодической линии, более рельефной подачи элементов, значимых для восприятия музыкального образа; внесение элементов звукоизобразительности; дублирование в аккомпанементе мелодии, особенно в трудных для интонирования фрагментах; смена, подбор удобных для исполнителей тональностей в соответствии с их певческим диапазоном; варьирование вступлений и проигрышей – для активизации внимания, выполнения точного вступления певцов; рельефное выделение особенностей метроритма в ходе отработки ритмически «проблемных» мест, коррекции и развития чувства ритма и т.д.

Важным моментом в воспитании, как всего певческого коллектива, так и каждого его участника, является презентация результатов творческого сотрудничества. Непривычные условия, в которых происходит концертное выступление, недостаточный коммуникативный опыт обмена со слушателями художественной информацией, представляемой в процессе хорового исполнения, незнакомое, неосвоенное сценическое пространство, повышенное чувство ответственности перед выступлением, сценическое волнение – все эти факторы риска

могут помешать в полной мере продемонстрировать достижения коллективной творческой деятельности. В этих условиях и руководитель, и концертмейстер коллектива должны совместными усилиями суметь поддержать, приободрить, помочь преодолеть эстрадное волнение, мобилизовать волю, сконцентрировать внимание на предстоящем выступлении,

Таким образом, деятельность концертмейстера хорового коллектива учащихся с проблемами в развитии связана с реализацией различных функций: музыканта – исполнителя – инструменталиста, владеющего широким диапазоном концертмейстерских умений и навыков; педагога – воспитателя, базирующего свою деятельность на знании психофизических, индивидуально-личностных особенностей участников коллектива, уровня их музыкального и певческого развития; музыканта – просветителя, приобщающего детей к ценностям мировой музыкальной культуры; союзника – единомышленника руководителя хора, принимающего и реализующего выбранную хормейстером стратегию и тактику развития хорового коллектива. Опыт совместного творческого взаимодействия всех субъектов коллективного музыкального исполнительства оказывает положительное влияние на формирование личности, способной в будущем, несмотря на имеющиеся особенности развития, свободно интегрироваться в окружающий социум.

Библиографический список

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений // Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Перламутрова Е. Песенная терапия при работе с детьми // Искусство в школе. 1991. – № 1. – С. 37–39.
3. Пичугина Л.Н., Богданова Т.С. Коммуникативный потенциал занятий вокально-хоровым исполнительством // Проблемы современного музыкального образования: бакалавриат, общее и дополнительное образование детей и юношества: Всероссийский (с международным участием) сб. науч. трудов / Урал. гос. пед.ун-т. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2017. – С. 84–91.
4. Пичугина Л.Н., Юдина М.Г. Развитие коммуникативных умений учащихся на хоровых занятиях // Музыкальное образование в XXI веке: проблемы, поиски, перспективы: межвуз. сб. науч. тр. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2006. – Вып. 3. – С 75–82.

5. Пиугина Л.Н., Ануфриева Э.Б. Валеологическое воспитание школьников в процессе певческой деятельности // Педагогическое образование в России. 2017. – № 2. – С. 82–88.
6. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. – М.: Прометей, 1992. – 280 с.

ОБЩЕЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВОМ ВЕКЕ: ВОКАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

Плотников Константин Юрьевич –

канд. пед. наук, учитель музыки

МАОУ «Центр образования № 47», г. Иркутск,

E-mail: zvukimus@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются те особенности вокального направления общего музыкального образования, которые являются последствиями распространения информационных технологий и в этой сфере жизни нашего современника. Предлагаемые автором подходы адресованы не только учителям музыки общеобразовательных школ и педагогам дополнительного образования, но и родителям школьников.

Ключевые слова: общее и дополнительное образование детей, е-музыка, вокальная музыка, музыкально-компьютерные технологии (МКТ).

Музыка является уникальным феноменом, представляя собою:

- многоликое (в жанровых, стилистических и пр. проявлениях) отражение человеческой культуры;
- интернациональный язык, воспринимаемый в широчайшем возрастном диапазоне (от младенчества до старости);
- и реальную, и виртуальную коммуникацию, во-первых, – автора, исполнителя и слушателя, во-вторых, – участников создания художественного образа – певцов хора, музыкантов оркестра и пр., а также – тех, кто объединён общими эмоциями, темпоритмом и др. физическими проявлениями звучащего материала;
- творчество, представленное разными направлениями деятельности, связанными с музыкальным искусством как напрямую (композиторская, певче-

ская, игра на музыкальных инструментах), так и косвенно (хореография, поэзия, музыкально-театральная и пр.) [1, 3].

В воспитательном, здоровьесохранном, в целом, в образовательном потенциале музыки особо место занимает пение, ведь оно:

- во-первых, является одним из самых доступных видов деятельности;

- во-вторых, при условии грамотной организации оказывает на организм человека целый спектр позитивных влияний (санация, обусловленная интенсивностью певческого дыхания; основанная на эффекте резонанса, более явная гармонизация работы внутренних органов; общий психотерапевтический катарсис и пр.);

- в-третьих, является одним из факторов формирования культуры речи, с одной стороны, на физическом уровне (дикция, опора на дыхание), с другой, стороны, как последствие обращения к образцам поэзии и др.;

- в-четвёртых, в хоровом (вопрос, который заслуживает отдельного анализа, начиная от «Концепции сохранения и развития хоровой культуры» в нашей стране [2] и пр.) и в ансамблевом творчестве – способствует активному развитию эмпатии и организационно-дисциплинарных проявлений навыков работы в коллективе;

- в-пятых, согласно результатам наших исследований, позволяет подросткам, вовлечённым в певческую деятельность, развивать уверенность в себе [3] и жизнестойкость [4].

Новые условия, появившиеся в сфере культуры и образования в результате процессов глобализации, информатизации, цифровизации, привели к возникновению феномена, обозначенного нами «е-музыка» [5] и сочетающего в себе как новые образовательные перспективы, так и образовательные риски.

В результате анализа:

- с одной стороны, традиционных подходов к организации вокального направления общего музыкального образования школьников;

- с другой стороны, связанных с появлением феномена е-музыки (К. Ю. Плотников; 2016) и распространением музыкально-компьютерных технологий (МКТ; И. Б. Горбунова; 2004), новых возможностей, которые несут в себе комплекс взаимообусловленных образовательных преимуществ и рисков (к примеру, большая доступность образцов музыки, их представленность в единстве с видеорядом и пиктографическими, текстовыми комментариями, технологическая простота процесса записи и пр.) [6], – мы пришли к следующим результатам:

1-а) Вокальное образование, являясь естественным компонентом, с целом, музыкального образования, может и должно осуществляться по комплексной модели, реализуемой по механизму, схожему для различных направлений образования: общего основного (и начального), дополнительного, инклюзивного, профессионального музыкального, непрерывного;

1-б) В основании такого механизма, реализуемого в условиях цифровой образовательной среды, являясь залогом успешности осуществления, лежит тот творческий потенциал человека (ребёнка, подростка), который раскрывается в нём при грамотном педагогическом сопровождении, с одной стороны, позволяя использовать, во-первых, свои природные данные, во-вторых, – возможности ИКТ (для нашей образовательной области – МКТ), с другой стороны, нейтрализуя образовательные риски стихийного потребления «продукта» масскульта (в т. ч. контента сети Интернет).

2) Успешность реализации вокального направления общего музыкального образования зависит от комплексного решения задач технологического (2-а) и художественно-эстетического (2-б) плана:

2-а) Технологические задачи обучения (в т. ч. – в режиме самостоятельного освоения) включают,

- с одной стороны, выполнение операций, связанных с МКТ (прослушивание, запись, возможное редактирование музыкального материала и пр.; такие задачи можно обозначить как «ИКТ-технологические»),

- с другой стороны, получение и отработку музыкантских навыков, связанных с певческой техникой (приёмы дыхания, артикуляция и пр.; задачи «вокально-технологические»);

2-б) Художественно-эстетические задачи обучения (здесь необходимо добавить – и воспитания), естественным образом связаны с решением задач вокально-технологических, составляя при этом обязательное единство, в котором объединяющим фактором является художественный образ конкретного музыкального произведения.

3-а) Одним из важнейших факторов эффективности освоения школьником вокального направления музыкального образования является:

- во-первых, его мотивация к этой деятельности,
- во-вторых, удовлетворённость, с одной стороны, художественным, личностным и др. результатами, с другой стороны, – самим процессом (собственно, пения, а также – репетиций, выступлений и пр.).

3-б) Информационные банки, содержащие примеры (как достойные внимания и подражания, так и не выдерживающие никакой критики) вокального искусства, надо оценивать в комплексности:

- с одной стороны, расширения возможностей встречи с вокальной музыкой и её исполнителями;

- с другой стороны, необходимости критического восприятия получаемой таким образом информации, способствующей при грамотном педагогическом сопровождении новым творческим достижениям, возникновению новых творческих идей и т. д., при т. н. стихийном образовательном процессе (сюда же причислим и неграмотные действия педагога, руководящего процессами обучения и воспитания) – приводящей к разного рода проблемам (болезни голосовых связок; отсутствие эстетически приемлемого или присутствие чрезмерного певческого вибрато; неразвитость диапазона – певческого, художественного, эмоционального; усвоение дурного художественного вкуса; манерничанье и пр.).

4. Одним из краеугольных определяющих факторов, с одной стороны, мотивации школьника к вокальному творчеству, с другой стороны, – воспитания его художественного вкуса и успешности его творческих свершений являются:

- сама атмосфера встречи с музыкой (на уроке, на внеурочном мероприятии, в досуговой или концертной деятельности пр.),

- во-первых, достойный с точки зрения художественной (воспитательной и пр.) ценности, во-вторых, соответствующий голосовому (певческий диапазон, возможности вокального дыхания и пр.), эмоциональному потенциалу ребёнка (детского, подросткового, молодёжного коллектива), яркий репертуар [7].

Библиографический список

1. Плотников К.Ю., Горбунова И.Б. К вопросу реализации образовательного потенциала музыки в контексте современного информационного социокультурного пространства // Информация и образование: границы коммуникаций, 2016. – № 8(16). – С. 117–119.
2. Концепция сохранения и развития хоровой культуры в РФ // Всероссийское хоровое общество (официальный сайт). [Электронный ресурс]. – URL: <http://npvho.ru/dokumenty/kontseptsiya-razvitiya>
3. Плотников К.Ю. Потенциал певческой деятельности в развитии у подростка уверенности в себе // Наука о человеке: гуманитарные исследования, 2016. – № 2 (23). С.161–170 [Электронный ресурс]. – URL: DOI: 10.17238/issn1998-5320.2016.23.161.

4. Кузьмин М.Ю., Плотников К.Ю. Развитие жизнестойкости у подростков, занятых певческой деятельностью // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2017. – № 2 (28). – С. 145–149.
5. Плотников К.Ю. Е-музыка как педагогический феномен // Вестник Казахского национального университета. Серия «Педагогические науки», 2016. – № 3 (49). – С. 88 – 94 [Электронный ресурс]. – URL: <http://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/view/386/377>.
6. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Модель комплексной системы музыкального образования, нацеленной на трансляцию традиционной культуры в органичном сочетании с высокохудожественными образцами современной музыки в условиях функционирования цифровой образовательной среды // Мир науки, культуры, образования, 2017. – № 5(66). – С. 231–236.
8. Плотников К.Ю. Вокальный репертуар для общего музыкального образования: принципы и критерии формирования // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: сб. мат. Международ. научно-практич. конф. / науч. ред. Т.И. Карнаухова. – Таганрог: Изд-во ТИ им. А. П. Чехова, 2017. – С. 505 – 513. [Электронный ресурс]. – URL: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2017/2017_03.pdf.

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕВЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Сорокопудова Галина Андрониковна –
преподватель МБОУ ДО «ДШИ»
р.п. Глубокий Каменский район, Ростовская область
магистрант ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: galya.babayan1990@mail.ru*

Аннотация. Правильная певческая деятельность способствует не только развитию музыкальных способностей младших школьников, но и оказывает существенное влияние на физиологическое состояние организма в целом. Методически неверно организованный процесс обучения пению может спровоцировать нарушения в работе различных систем растущего организма. Подбор песенного репертуара в соответствии с возрастом поющего играет немаловажную роль в

формировании вокально-технических навыков и развитии музыкальных способностей в целом.

Ключевые слова: *физиология, певческая деятельность младший школьный возраст.*

Певческий процесс представляет собой явление чрезвычайно сложное. Специфика деятельности голосовой системы функционирует в соответствии с общими законами высшей нервной деятельности и заключается в органическом единстве дыхания, звукообразования и резонирования. В связи с этим, в процессе работы с голосом нерационально уделять особое внимание какому-либо одному из компонентов голосовой системы, так как это может привести к нарушению между ними естественной координации в процессе обучения.

Из практики наблюдения за учащимися хоровых коллективов младших школьников, становится очевидным, что правильное пение, основанное на учете возрастной физиологии, имеет важное значение для развития не только музыкального слуха и всей системы музыкальности ребенка, но и для укрепления его здоровья в целом. С медицинской точки зрения пение – это своеобразная гимнастика голосового аппарата, которая благотворно влияет на физическое развитие ребенка, развивая органы и систему дыхания, способствуя регуляции сердечно-сосудистой системы и пр. С другой стороны, под влиянием неправильно организованного процесса пения у детей происходят иногда нежелательные изменения в организме, которые не встречается во взрослом возрасте. Нередко можно наблюдать у детей, особенно младшего школьного возраста, кратковременные потери сознания на хоровых занятиях или во время выступления на сцене в результате нарушения работы сердечно-сосудистой системы. Особенно часто это происходит в тех коллективах, где допускается форсированный звук при пении. В этом случае высокое давление, которое нарушает кровообращение мозга, провоцирует обморочное состояние у ребенка. Поэтому педагог обязан знать физиологические особенности развития органов голосового аппарата человека со дня рождения и до окончания его формирования.

Особенностью младшего школьного возраста является то, что ребенок находится в состоянии постоянного роста и функционального преобразования всего организма, в том числе и голосового аппарата. Поэтому голосовой аппарат младших школьников отличается особой хрупкостью и малой выносливостью к любым перегрузкам, в результате которых неизбежно наступают функциональные и даже органические расстройства голосового аппарата. Специфической фи-

зиологической особенностью детей этого возраста является диспропорция в развитии различных его органов, разные сроки их формирования, в том числе и отдельных частей голосового аппарата. Например, по наблюдениям фониаторов, рост носоглотки и придаточных пазух носа, в основном, завершается к 14 годам – периоду полового созревания, а все остальные органы голосового аппарата завершают свой рост лишь с окончанием этого периода – к 19 годам. Гортань же медленно продолжает свой рост нередко до 22–25 лет. Характерной особенностью роста голосообразующей системы детей является скачкообразность в ее развитии. Периоды замедленного и плавного преобразования голосовой функции сменяются бурным ростом, особенно в подростковом возрасте.

Биомеханизмы звукообразования у детей также имеют свою специфику, связанную с эволюцией регистровой структуры их голосов в различные возрастные периоды. Структурно-функциональной особенностью голосообразования у детей является изначальное существование, с момента рождения, двух самостоятельных голосовых регистров: грудного и фальцетного, что соответствует натуральной природе человеческого голоса. Каждый голосовой регистр управляется отдельной мышечной системой: внутренней или внешней, каждая из которых может включаться в работу независимо одна от другой. В младшем школьном возрасте в процессе спонтанного пения дети могут использовать все регистры своего голоса, как грудной и фальцетный, так и смешанный (микстовый), в зависимости от художественной задачи и диапазона произведения. Однако с позицией охраны голоса лучше использовать фальцет и лёгкий микст, так как этому голосообразованию соответствует лёгкое, светлое, головное звучание. Сила голоса в этом возрасте невелика, а индивидуальная тембровая окраска практически не проявляется. Диапазон голоса ограничен, редко выходит за пределы октавы, поэтому, если песня написана в удобной для ребенка tessitura, то голос звучит естественно и легко. С 7–8 лет начинается постепенное развитие голосовой мышцы, которая формируется к 11–12 годам [6]. Фальцетный голос локализуется, чаще всего, в высоком и среднем регистре, а область звучания грудного голоса, как правило, совпадает с речевым диапазоном, что подтверждается практическими наблюдениями педагогов-вокалистов и врачей-фониатров.

Певческий голос детей, необученных пению, близок к речевому голосу не только по диапазону, но и по тембру, так как развитие гортани человека, связано, прежде всего, с речевой функцией. Каждый голосовой регистр образуется в

результате различных способов колебаний голосовых складок. Как у детей, так и у взрослых певцов при грудном звучании они колеблются всей своей массой и смыкаются плотно по всей длине голосовой щели. Фальцетный же звук образуется за счет неполного смыкания колеблющихся краев голосовых складок, т. е. собственно голосовых связок – ленточнообразных полосок, обрамляющих голосовую щель. В результате голосовые складки колеблются лишь своими утонченными краями. Голосовая щель полностью не замыкается, так как голосовые складки в каждом цикле колебаний лишь сближаются и удаляются друг от друга.

На основе вышеизложенного можно выделить некоторые принципы подбора репертуара для детского хора с точки зрения возрастных особенностей младших школьников:

- ❖ целенаправленность на решение задач обучения детей пению, на их эстетическое воспитание, общее и специальное развитие;
- ❖ доступность репертуара с точки зрения понимания содержания исполняемого произведения и уровня развития вокально-технических навыков;
- ❖ учет возрастных интересов учащихся;
- ❖ постепенность и последовательность усложнения исполнительских трудностей в отношении: используемого звуковысотного диапазона, темпа, динамики, характера звуковедения, мелодических трудностей, содержания литературного текста, задач эмоциональной выразительности и пр.;
- ❖ высокохудожественный уровень песенного материала, как в отношении литературного содержания, так и его музыкального воплощения;
- ❖ контрастность при составлении концертных программ за счет разнообразия жанров и характера вокальных произведений;
- ❖ «забегание вперед» как один из принципов развивающего обучения [1].

Освоение сложных и объёмных произведений может оказаться для детей непосильной задачей, поэтому брать в работу только лишь такие произведения не следует. Тем более, что это может отрицательно сказаться на продуктивности работы и повлечет за собой быструю голосовую и физическую утомляемость, падение интереса к занятиям, и как следствие, даже отказ от пения вообще, в зависимости от характера ребёнка.

Тем не менее, полностью исключать из репертуара сложные произведения нельзя и они должны входить в программу, но включать их следует с осторожностью – фрагментарно, с учётом перспективы всей последующей работы. В то же время количество легких произведений в репертуаре как хора, так и со-

листов тоже должно быть ограничено, так как слишком лёгкая программа не стимулирует профессиональный рост и, как правило, не вызывает особого интереса у певцов.

Как было сказано выше, репертуар хора должен соответствовать по своей тематике возрастным особенностям исполнителей, а если этот принцип нарушается, то исполнение произведений, несоответствующих интересам детей конкретного возраста, обычно оказывается неудачным и вызывает недоумение у слушателей. Репертуар должен отличаться разнообразием по стилистической и жанровой направленности. В репертуаре младших школьников могут быть, например, песенные сочинения М. И. Глинки, П. И. Чайковского, А. С. Аренского, П. Т. Гречанинова, В. С. Калинникова, а так же детские песни композиторов-песенников: И.О. Дунаевского, А. Н. Пахмутовой, В. Я. Шаинского, Е. П. Крылатова и др. Важно включать в репертуар произведения *a cappella*, которые эффективно способствуют развитию музыкальных способностей: слуха и чистоты интонирования, ладового чувства, метроритма и др.

Физиологические особенности певческой деятельности младших школьников связаны еще и с необходимостью привить определённый комплекс вокально-технических навыков. Такие части голосового аппарата как гортань, дыхательный аппарат, резонаторы и артикуляционный аппарат в процессе фонации действуют взаимосвязано.

Стоит обратить особое внимание на резонаторы – это часть голосового аппарата, позволяющая достигать наибольшей силы и яркости звучания без напряжения в мышцах, что очень важно с точки зрения охраны детского голоса. Существуют верхние резонаторы, которые расположены над связками (полости глотки, рта, носа и придаточных пазухах) и нижние (грудная клетка, трахея и бронхи). Звук, рождённый голосовыми связками, проходя через систему резонаторов, приобретает характерный тембр, большую яркость.

Резонаторы обладают положительным не только акустическим, но и физиологическим воздействием, стимулируя голосообразование. Физиологическая сущность резонаторных ощущений такова: колебания воздуха вызывают раздражения нервных окончаний – виброрецепторов, большое скопление которых находится в местах резонирования – стенках носовой и ротовой полости, в пазухах носа и слизистой мягкого нёба. Специальные вокальные термины «высокая позиция», «головное звучание» и т. д. связаны именно с процессом резони-

рования. Детей можно научить воздействию на резонаторы при помощи внутренних ощущений [6].

Преподаватель должен учить детей разбираться в качестве звучания, совершенствовать вокальный слух самостоятельно, анализируя свои внутренние ощущения. Каковы вокально-слуховые впечатления, полученные в детстве – таков будет голос при попытке петь, поэтому важно использовать в практике работы с голосом записями только лучших певцов и хоровых коллективов, признанных мастеров в мире вокально-хорового искусства.

Библиографический список

1. Стулова Г.П. Хоровое пение в школе: учеб. пос. для студентов высших учебных заведений: изд. 2-е – М., 2012.
2. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. – М.: Прометей МПГУ им В. И. Ленина, 1992.
3. Тарасова К. К постановке детского голоса // Музыкальный руководитель. – № 1. – 2005. – С. 2.
4. Тютюнникова Т.Э. Чтобы научиться петь, надо петь // Музыкальная палитра. – № 5, 2004.
5. Электронный ресурс. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2014/12/09/detskie-vozrastnye-osobennosti-golosovogo>
6. Электронный ресурс. – URL: http://vio.uchim.info/Vio_113/cd_site/articles

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ХОРОВОМУ ПЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ ИСПОЛНЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

*Тулба Мария Сергеевна –
магистрант ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва
E-mail: vifi22042015@mail.ru;*

*Никитина Екатерина Николаевна –
канд. пед. наук, доц. кафедры музыкально-исполнительского искусства
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва
E-mail: nikitina@inbox.ru*

Аннотация. В статье акцентируется внимание на роли мотивации в освоении вокально-хоровой деятельности учащимися младшего школьного возраста. В качестве средства формирования мотивации к хоровому пению у

младших школьников предложена театрализация исполнения учебного материала. Показаны основные направления организации хоровых занятий в русле данной проблемы.

Ключевые слова: *хоровое пение, вокально-хоровая деятельность, структура мотивации, хоровая театрализация, репертуар.*

Хоровое пение – самый демократичный вид музыкального творчества школьников, воспитательные возможности которого трудно переоценить. Однако времена наивысшего подъёма популярности детских хоровых коллективов ушли в прошлое, и у современных детей и, что не менее важно, их родителей интерес к этому виду творческой деятельности значительно снижен.

Это не удивительно, поскольку средства массовой информации, воздействуя на сознание детей и родителей, культивируют образ личности лидера, транслируют огромное количество «ярких», «громких», «блестящих» шоу, пропагандирующих сольное эстрадное пение. С экрана телевизора или из радиоприемника редко услышишь серьёзную музыку, которая пробуждает нравственно-эстетические чувства, деликатно воздействует на неокрепшую душу ребёнка.

На наш взгляд, мощным орудием приобщения детей к миру прекрасного должно стать активное включение их в вокально-хоровую деятельность, которое невозможно без формирования мотивации к хоровому пению. Согласно исследованиям психологов, именно мотивация организует деятельность, повышает активность, оказывает значительное влияние на формирование целей и выбор путей её достижения. И отношение субъекта к деятельности тесно связано с актуализацией и удовлетворением в ней интересов, потребностей, идеалов, ценностных ориентаций, которые составляют мотивационную сферу человека (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др.).

Деятельность, как правило, полимотивирована (А. Н. Леонтьев), при этом в структуре мотивации существуют доминирующие и второстепенные мотивы. Смена ведущих мотивов характеризует развитие мотивационной сферы личности. Изменение соотношения мотивов обеспечивается целенаправленной организацией деятельности. Происходит, «сдвиг мотива на цель», когда цель деятельности осознаётся и переживается субъектом как личностно значимая, то есть занимает в структуре его мотивационной сферы место ведущего смысло-

образующего мотива, побуждающего к активным действиям. Таким образом, возникают наиболее благоприятные условия для осуществления деятельности.

В музыкальной психологии (Л. Л. Бочкарёв, А. Л. Готсдинер, В. И. Петрушин, А. В. Торопова) особое внимание уделяется взаимосвязи и взаимозависимости внутренних и внешних мотивов, которые выступают слитно, как стимулы творческого процесса. При этом подчёркивается значение внутренней мотивации, поскольку деятельность, мотивированная изнутри, сопровождается состоянием радости, удовольствия и удовлетворения от процесса [2, с. 223].

Наблюдения за работой опытных хормейстеров и собственный опыт работы с хором учащихся начальной школы позволили нам обратиться к хоровой театрализации, в основе которой – синтез хорового пения и элементов театра. Хоровой театрализации или хоровому театру, как современному направлению хорового исполнительства, посвящены работы Т. К. Овчинниковой, Н. В. Кошкарёвой, творческая деятельность Б. Г. Тевлина, Б. С. Певзнера, Э. М. Маркина, Л. А. Лицовой, И. В. Шороховой и др.

В репертуаре практически любого хорового коллектива сегодня есть произведения, которые требуют театрализации, соответственно хормейстер должен обладать режиссёрскими способностями. В его задачи входит: выбрать самые яркие эмоциональные моменты в произведении, связанные с чувствами героев и с происходящими действиями; продумать сценические движения, которые наиболее точно, художественно и выразительно могли бы передать необходимые образы и характеры.

Хоровые занятия с учащимися младшего школьного возраста предполагают такую организацию занятий, в которой важная роль принадлежит игровым формам работы, ведь игра занимает в жизни младших школьников важное место. Именно поэтому театрализация по своей природе близка детям и находит у них живой отклик. Артистизм педагога-музыканта, его увлечённость творческим процессом – лучшие средства взаимодействия с детским коллективом.

Важным условием введения театрализации на хоровые занятия мы считаем использование музыкально-ритмических движений, в которых проявляется желание учащихся выразить себя через осмысление музыки. Музыкально-ритмические движения, то есть движения под музыку развивают у младших школьников чувство ритма, способность улавливать настроение в музыке, воспринимать, а так же передавать в движении различные средства музыкальной выразительности (темп, динамику, характер мелодии и т.д.). Источниками движения могут быть различными физические упражнения, танец, сюжетно-

образные инсценировки, пластические этюды. Это, в свою очередь, можно назвать не только элементом театрализации, но и необходимым этапом включения театрализации в вокально-хоровую работу.

Помимо музыкально-ритмических движений целесообразно применение элементов методики комплексного музыкального восприятия Д. Е. Огородного. Три основных вида дидактической деятельности (работа по алгоритму, художественное тактирование и ладо-вокальные жесты) методически (технологически и музыкально) связаны между собой.

Чрезмерная активность детей младшего школьного возраста требует нестандартного построения урока с привлечением разнообразных видов музыкальной деятельности. Особое внимание на занятиях мы уделяем упражнениям на основе дыхательной гимнастики А. Н. Стрельниковой, которая направлена на формирование навыков певческого дыхания и задействует и активизирует практически все части тела: руки, ноги, голова, пресс, плечевой пояс.

Обязательным условием формирования мотивации к хоровому пению у младших школьников средствами театрализации является специально подобранный репертуар, включающий произведения, литературная канва которых персонифицирована, насыщена событиями и активными действиями. Для театрализации подходят песни, содержание которых наделено иллюстративным подтекстом, насыщенными действиями, подразумевает движения героев, определённую сюжетную линию с финалом, наличие героев с выразительной и яркой образностью. К таким произведениям, прежде всего, относятся народные песни, потешки, прибаутки и песни современных композиторов для детей. Например, русские народные песни «Заинька», «По малину», «Во садочке». В качестве примеров авторских сочинений для детей можно привести: С. Соснин, сл. П. Синявского «Весёлая поездка»; М. Чичков, сл. К. Ибряева «Здравствуй, Родина моя»; М. Славкин, сл. В. Орлова «Почему сороконожки опоздали на урок» из цикла «Живой уголок» и др.

В работе над репертуаром сначала осваивается музыкальный материал (мелодия, ритм, фразировка и т.д.), а затем, постепенно, вводятся движения, элементы хореографии и игры на элементарных музыкальных инструментах. При этом всегда, на каждом репетиционном этапе в зоне особого внимания хормейстера должны находиться вокально-хоровые навыки: певческое дыхание, звукообразование и звуковедение, дикция, ансамблирование, эмоциональная выразительность исполнения, пение по руке дирижёра.

В процессе вокально-хоровой работы над репертуаром юные певцы зачастую становятся соучастниками творческого процесса, сами придумывают движения и действия под музыку, помогают хормейстеру найти наиболее яркие эмоциональные моменты в произведении.

Грамотно продуманная и воплощённая хоровая театрализация несёт в себе художественное и воспитательное значение. Осознание детьми того, что они поют и выполняют движения вместе, синхронно, что движение и музыка действуют слитно, как единое целое, и при этом ценен и важен вклад каждого в исполнительский процесс, осознание силы коллективного исполнения оказывает на юных певцов колоссальное воздействие и мотивирует на занятия хоровым пением.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка // Проблемы формирования личности: Избран. психол. труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3е изд. – М.: Московский психол.-социал. ин-т. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – С. 135–171.
2. Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 1997. – 350 с.
3. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. – М., 2008. – 240 с.
4. Овчинникова Т.К. Хоровой театр: к вопросу становления // Методическая хоровая ассамблея ХорЭкспо-2016 «Вокально-хоровое искусство и образование: вчера, сегодня, завтра»: сб. метод. мат. – Вып. 1 / сост. Т.А. Жданова. – М., 2016. – С. 86–92.
5. Гонина О. О. Психология младшего школьного возраста: учеб. пос. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА, 2015 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11645659

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ-ПОДРОСТКОВ К МУЗИЦИРОВАНИЮ НА ГИТАРЕ

*Талаев Никита Сергеевич –
магистрант ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет», г. Самара
E-mail: klar1992@gmail.com*

Аннотация. В статье раскрывается актуальная проблематика приобщения школьников подросткового возраста к любительскому исполнительству на гитаре. Музыцируя, ученик в непринужденной форме осваивает область культуры как традиционную для российской музыки, а также открытую творчеству, новым тенденциям в искусстве, связывающую академическое исполнительство с жизнью.

Ключевые слова: *интерес, музыцирование, гитарное исполнительство.*

Обучение игре на гитаре является сегодня одним из самых востребованных направлений музыкального образования. В Самаре гитарное исполнительство привлекает сотни детей, обучающихся в ДМШ и ДШИ, студиях, кружках, клубах, центрах внешкольного образования, у преподавателей частной практики. Юные гитаристы показывают высокий уровень выступлений на концертах и конкурсах различного уровня.

Проблема развития интереса к музыцированию у учащихся-подростков требует особого внимания преподавателя гитары. Музыцирование – это не просто любительская игра, без внимания к правильной постановке рук, красивому звуку, технике, а интегрированный вид исполнительства, при котором базой является профессиональное обучение гитариста. К тому же оно, как мечтал *Д. Б. Кабалевский*, естественно связывает занятия музыкой с реальной жизнью [1, с. 5]. Важнейшее качество гитариста заключается в умении быть готовым не только сыграть тщательно выученное произведение в обстановке концерта, конкурса или экзамена. Для учащихся по классу гитары очень важно свободное владение инструментом как средством эстетизации среды с помощью выразительных средств музыки: аккомпанирование пению, импровизация, чтение популярных произведений с листа, исполнение эскизно выученных мелодичных пьес.

Выдающийся российский психолог *Б. М. Теплов* под интересом понимает «такое отношение к предмету, которое создает тенденцию по преимуществу обращать внимание на него» [2, с. 23]. Так, имея в виду музыцирование на гитаре, можно говорить, что ученик заинтересован, если он музыцирует часто, подолгу, «при первой же возможности» и т.п.

Интерес к музыцированию на гитаре необходимо рассматривать как комплексную психолого-педагогическую проблему. Формирование навыков

музицирования может происходить только в специально организованных условиях обучения.

Подростковый возраст в плане формирования навыков музицирования – хорошая почва для проб себя как аккомпаниатора, певца под собственный аккомпанемент, отчасти – актера, потому что является переходным периодом от игровых к реальным социальным ролям, ролевым трансформациям. С другой стороны, он сложен из-за избытка энергии подростков, их неспособности переносить ситуацию ожидания, обращенности подростка к собственному внутреннему миру, обостренному чувству достоинства, стремления быть признанным и популярным. Часто приходится наблюдать, как музицирующие подростки копируют манеру тех исполнителей (даже «дворовых» музыкантов), которые кажутся им самыми яркими, успешными, но не стараются разобраться в средствах достижения «блеска». Как следствие, у юных гитаристов не формируется неповторимый стиль игры, в котором бы отразились их способности и притягательные качества личности, произошло самовыражение средствами гитарной музыки, родился бы яркий художественный образ музыкального произведения.

Из современных исследований наиболее близкой к теме нашей статьи является работа *Е. В. Толочковой*. Она обращается к проблеме самореализации личности в процессе любительского гитарного музицирования, но без дифференцирования по возрастному признаку. Предложено определение музицирования как «вида творческой деятельности, непосредственно связанной с самореализацией личности» [3].

Для уточнения характеристик интереса к музицированию обратимся к идеям *И. В. Арябкиной*, которые позволяют рассматривать его как один из видов эстетического интереса [4]. Действительно, учащийся, обладающий ярко выраженным интересом к чтению нот с листа, подбору по слуху, игре в ансамбле, импровизации:

- целеустремленно овладевает эстетическими ценностями и усваивает их (знакомится с большим количеством новых музыкальных произведений, причем в различных формах музыкально-эстетической деятельности);

- приходит к стабильному и относительно прочному отношению между собственной личностью и объектом ее эстетического интереса (музицирование становится неотъемлемой частью жизни ребенка, его эстетического развития);

- имеет высокоразвитую способность к эстетическому восприятию мира (так как постоянно, произвольно или непроизвольно, оценивает те многочис-

ленные и разнообразные произведения, которые осваивает в процессе музицирования);

- испытывает эстетическое наслаждение от общения с любимыми произведениями музыкального искусства (и на основе повторно испытанного наслаждения интерес к музицированию укрепляется и развивается).

Исходя из этих характеристик, мы осуществляем нашу практическую работу с учащимися-подростками.

По мнению преподавателя СГСПУ *Л. Г. Арчажниковой*, заметна роль музицирования в развитии творческой активности, в формировании умения самостоятельно находить рациональные методы работы над музыкальным произведением [5]. У учащихся развивается творческая активность, которая способствует совершенствованию навыков в такой области музицирования, как самостоятельная работа над музыкальным произведением, то есть определение фразировки и динамического плана, правильного исполнения штрихов и темпа, в соответствии с характером музыки и т.д.

Нам представляется ценным опыт приобщения к музицированию школьников через усвоение элементарной гармонии и теории музыки самарских педагогов *Е. П. Лиманской*, *И. Д. Немировской*. Они предлагают следующие направления работы:

- освоение «золотой секвенции», классических кадансовых оборотов, отклонений, эстрадно-танцевальных ритмов с транспонированием по слуху в различные тональности [6];

- практическое изучение джазовой гармонии, гармонии в современной и классической музыке [7].

Итак, интерес к музицированию на гитаре – это окрашенное положительными эмоциями, активное познавательное отношение учащегося к исполнению музыки вне концертного зала, переходящее при благоприятных условиях в эмоционально-познавательную направленность личности.

Интерес к музицированию на гитаре развивается у учащегося либо сам по себе, либо с помощью наставника, преподавателя, применяющего в процессе формирования интереса такие методы, как стимулирование и мотивация деятельности.

Музицирование является мощным средством воздействия на развитие личности, способствующим формированию мышления подростка, усвоению им музыкально-эстетических знаний.

Библиографический список

1. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–8 кл. / под рук. Д.Б. Кабалевского. 3-е изд. – М.: Просвещение, 2004. – 224 с.
2. Гордон Л.А. Потребности и интересы // Советская педагогика. 1999. – № 8. – С 23–26.
3. Толочкова Е.В. Организационно-педагогические условия самореализации личности в процессе любительского гитарного музицирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Тамбов, 2013. – 29 с.
4. Арябкина И.В. Теоретико-методологические основы личностно ориентированного воспитания будущих учителей начальных классов в педагогическом ВУЗе. – Ульяновск: УлГПУ, 2003. – 226 с.
5. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 110 с.
6. Лиманская Е.П. «Я хочу играть без нот!» – Самара: Самарский Дом Печати, 1995. – Кн. 1–4.
7. Немировская И.Д. Изучение стилистической гармонии в вузе: Гармония в джазе и современной академической музыке: учебно-метод. пос. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2003. – 80 с.

ДУХОВНАЯ МУЗЫКА КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Тювикова Татьяна Николаевна –
студентка бакалавриата ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: tanya.tiuvikova@yandex.ru;*
*Кревсун Маргарита Владимировна –
канд. пед. наук, проф. ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: krevsoun@mail.ru*

Аннотация. В данной статье представлен один из подходов к духовно-нравственному воспитанию школьников, а именно – включение в процесс музыкального обучения православной хоровой музыки. В статье приведены принципиальные особенности исполнения православных песнопений в концертном и

обиходном вариантах. Вопрос исполнения православной музыки детским хором рассматривается и с позиции репертуара; в статье представлен перечень произведений русских композиторов, которые хормейстер может включить в репертуар своего коллектива.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, православная культура, репертуар хора, исполнение, традиция, песнопение.*

На сегодняшний день одной из самых актуальных проблем школьного образования является духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Многие известные ученые, педагоги практики и теоретики, такие как Д. Б. Кабалаевский, Ю. Б. Алиев, В. В. Медушевский в своих трудах отмечали важную роль школы в процессе формирования личности ребёнка. К. Д. Ушинский писал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания»[4].

Вячеслав Вячеславович Медушевский – советский и российский музыковед и педагог, доктор искусствоведения, профессор Московской консерватории, Заслуженный деятель искусств России – большую часть своих трудов посвятил проблеме современного духовно-нравственного воспитания учащихся школ. В одной из своих статей Медушевский пишет: «Исходный антропологический принцип воспитания человека: оно должно быть адекватно его призванию к великому смыслу жизни. Корень единства образования и воспитания – в неразрывности богоподобия и близости Богу. Причина требуемого единства образования и воспитания заключена в Самом Боге, Который есть одновременно и всеобъемлющий Разум, и беспредельная Сила, деятельная Любовь и бесконечная Красота» [3].

Рассуждая об основополагающем принципе современного воспитания, профессор пишет: «Невозможно воспитать половинкой культуры, именно светской половинкой. Но и суммы половинок мало! Подобно больному человеку с расщепленным на два полушария мозгом, ущербна и расщепленная культура» [3].

Решить проблему духовно-нравственного воспитания школьников помогает введение в общеобразовательную программу факультативов, связанных с религией в целом и с православной культурой в частности. Исполнение хором, на уроках музыки, образцов духовной музыки даёт возможность не только углубить познания школьников в религиозной культуре, сформировать личностные качества школьников, но и развить вокально-хоровые навыки, привить музыкальный вкус и улучшить навыки понимания музыки.

Приобщение детей к духовной православной музыке даёт им ещё одну возможность углубить свои знания в области истории и культуры своего Отечества. Являясь синтезом религии и искусства, данная музыка даёт уникальную возможность нравственного и эстетического воспитания.

Духовная музыка призвана выражать религиозные чувства человека. В этом и заключено основное отличие между духовной музыкой и светской.

Духовной музыкой считаются такие музыкальные произведения, которые связаны с текстами религиозного характера и основным предназначением которых является исполнение во время церковной службы или в быту. Под духовной музыкой в узком смысле определяют церковную христианскую музыку; в широком смысле духовная музыка не ограничивается сопровождением богослужения и узкими рамками христианством. Тексты произведений духовной музыки могут быть как каноническими, так и свободными, то есть написанными на основе, или под влиянием, священных книг.

Отличительной чертой духовных песнопений является то, что они направлены к миру невидимому, духовному – к Богу-Творцу, к Спасителю-Иисусу Христу, к Божьей Матери, святым.

Филарет Московский считал, что пение лишь искусное приятно людям на краткое время, а пение благоговейное угодно Богу и людям полезно, вводя в них, дух которым оно дышит.

Иоанн Златоуст призывал: «Христианское пение должно звучать в сердце, а не в одних устах, и каждый звук должен быть звуком сердца, выражением мысли, отзывом желаний. Исполнительская культура церковного пения основывается на знании истории жанра, его этической и эстетической чистоте. Бессмысленное пение недостойно христианина, каждое слово которого должно быть разумным, поучал он» [5].

Православную музыку традиционно разделяют на две большие группы:

- концертно-духовная – не предусматривает строгих исполнительских канонов и допускает исполнение в более свободной авторской трактовке;
- богослужебная – кроме общерелигиозных свойств имеет ещё особое церковное значение, связанное с определением моментов таинства богослужения. Песнопение богослужебного чина всегда неизменно и постоянно, так же как неизменно и постоянно чинопоследование (закреплённое церковными правилами или традиционно сложившееся последовательное сочетание молитв, песнопений и действий) самого богослужения.

Следует понимать различие между богослужбными литургическими песнопениями и музыкальными произведениями, написанными на церковные тексты, но предназначенными для концертного исполнения. Внелитургической музыкой считаются многочисленные хоровые концерты, духовные стихи, псалмы и др.

Особенностями концертно-духовной музыки являются:

- отсутствие состояния молитвенности, так как композиторы в подобных произведениях основной целью ставят себе оснащение церковных сочинений светскими особенностями музыкальных жанров и форм;
- свободное обращение с текстом молитвы авторы духовной музыки свободно относятся к тексту сочинения, часто используют «полифоническую» подтекстовку;
- свобода в выборе интонационного материала в основе произведения лежит индивидуальное восприятие текста композитором.

Подбирая богослужбные литургические песнопения для концертного исполнения, следует помнить, что в православной церкви существует канонический запрет на внелитургическое – концертное исполнение таких песнопений, как «Херувимская» и «Милость мира».

Отличительными особенностями православной музыки являются открытость, чистота и собранность.

Определим главные особенности исполнения духовной музыки:

1. Факторы, формирующие церковное пение – это богослужбный текст, богослужбный чин и музыкальный материал.
2. Стилистической особенностью русской духовной музыки являются выразительность произнесения и подача слова. Литургическая манера чтения должна сохраняться и в певческой практике, как основа речевой манеры пения. Слово должно произноситься так, как пишется.
3. Закон симметричного ритма к духовной музыке неприменим, что влияет на формообразование. Это объясняется свободным текстовым ритмом, в котором отсутствует равномерное чередование ударных и безударных слогов и песнопения не связаны с ритмичностью движения. Богослужбное действие определяет формирование музыкального целого.
4. В нахождении верного исполнительского темпа могут помочь: изучение традиций исполнения песнопений, раскрытие их внутреннего содержания, проникновение в образный строй и настроение.

5. Простота, одухотворённость, полётность, нежность звука – это основа исполнения церковных сочинений. Погружение в атмосферу духовности, стремление к воплощению высоких образов, трепетное отношение к тексту, естественная выразительность, помогут в нахождении звуковых красок.

Для того чтобы правильно выбрать произведение, которое станет частью репертуара детского хора, хормейстер должен ознакомиться с представленными выше особенностями исполнения духовных сочинений. Так же, не лишним будет проконсультироваться у церковнослужителей с целью уточнения особенностей исполнения и духовно-нравственного содержания произведения.

Произведений русской духовной музыки для детского хора не много. К их числу можно отнести трехголосную Литургию Д. Бортнянского, произведения П. Чеснокова, А. Кастальского, отдельные песнопения А. Архангельского, А. Львова, А. Никольского, П. Турчанинова, С. Рахманинова, П. Чайковского и др. Есть трёхголосные обиходные песнопения, но если хор не является храмовым, или хором воскресной школы, то необходимость включения данных сочинений в репертуар крайне мала.

Основной задачей хормейстера при работе с хором в данном направлении является приобщение школьников к духовно-религиозной музыке. Это значит, что руководитель хора должен сформировать комплексное представление у своих певцов о данной музыке и её сюжетных, образных и исполнительских особенностях.

Ещё недавно духовные песнопения исполнялись в основном старшими хорами. На сегодняшний день духовная православная музыка часто встречается в репертуаре средних и младших хоров.

Рождественские песни, тропари, колядки, щедровки, богородичны – несложные по тексту, небольшие по объёму гармонично впишутся в репертуар младшего хора. Они познакомят детей с миром новой для них музыки и подготовят их к восприятию более сложных произведений.

Отметим, что любое песнопение можно исполнять как многоголосно, так и в унисон. Эта особенность духовной музыки даёт хормейстеру возможность выбрать тот или иной вариант исполнения в соответствии с возможностями своего хора.

Подбор произведений, которые войдут в репертуар среднего хора, во многом зависит от того, какие цели и задачи ставит перед собой и певцами хормейстер.

Старший хор, обладая широким спектром исполнительских навыков, может исполнить произведения разной степени сложности. Например: «Ирмос рождественского канона» «Светилен на Рождество Христово», А. Жаров «Верую» и «Достойно есть», произведения Киселёва такие как «Благослови душе моя Господа» и «Отче наш», П. Чесноков фрагменты из «Всенощной»: «Покаяния отвержи ми двери» и «Свете тихий» и т.д.

Отметим, что если хормейстер не является воцерковлённым человеком, или сомневается в правильности выбора произведения, то ему имеет смысл проконсультироваться у церковнослужителя.

На основании всего вышеизложенного можно сделать вывод, что духовная православная музыка, являясь неотъемлемо частью русской культуры, при включении в репертуар школьного хора, способна не только развить музыкальные способности школьника, но и приобщить к культуре страны, развить чувство патриотизма и позволить сформироваться цельной гармонично развитой личности.

Библиографический список

1. Гончарова В.И. Духовная музыка в репертуаре детского хора: проблемы, задачи, цель [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.knigi-x.ru>.
2. Кошмина И.В. Русская духовная музыка: Пособие для студентов муз.-пед. училищ и вузов: в 2 кн. [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.myshop.ru/product/pdf/88/873791.pdf>
3. Медушевский В.В. Духовно-нравственное образование и воспитание в школе [Электронный ресурс]. – URL <http://3rm.info/publications/25287>
4. Ушинский К.Д. Цели и средства нравственного воспитания [Электронный ресурс]. – URL: <https://vuzlit.ru/484128>
5. Энциклопедия изречений Святых отцов и учителей Церкви по различным вопросам духовной жизни [Электронный ресурс]. – URL: <https://azbyka.ru/otechnik> (Дата обращения: 25.03.2018).

РАЗДЕЛ 5. ДОШКОЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

*Горбачева Екатерина Павловна –
музыкальный руководитель
МБ ДОУ д/с № 97 г. Таганрог,
магистрант ТИ имени А. П. Чехова (филиала), г. Таганрог
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»*

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования личности дошкольника средствами музыки в содержании воспитательной и педагогической деятельности музыкального педагога с учетом сложившихся теоретико-методических способов и подходов музыкального воспитания. Автор решает важные педагогические задачи при получении положительных результатов в формировании личности ребенка посредством музыкальной деятельности.

Ключевые слова: дошкольник, музыкальное воспитание, активная музыкальная деятельность, эстетические способности, эмоциональное восприятие.

На протяжении всей жизни человек воспитывается и формируется в социуме. В формировании личности дошкольника важную роль помимо родителей занимают воспитатели и педагоги, при помощи которых каждый ребенок может получить необходимые знания и умения для жизни. И как следствие в формирование целостной личности ребенка важную роль играет правильно организованный учебно-воспитательный процесс в детском дошкольном учреждении и непосредственное воспитание ребенка в семье. Педагоги и психологи (Л. С. Выготский, А. И. Щербаков) подчеркивают, что успех учебно-воспитательной деятельности обучающего зависит от его готовности выполнять свои функции; от умения устанавливать внутренние связи между ними; определять содержание своих действий и метода их реализации.

В дошкольном возрасте гармоничное сочетание умственного и физического развития, нравственной чистоты, эстетического отношения к искусству

является необходимым условием формирования целостной личности ребенка. Огромно и влияние музыки на формирование эмоциональной сферы личности ребенка. Музыка радует, создает бодрое настроение, заставляет грустить, переживать, развивает чувство красоты, направляет на добрые дела, следовательно, формирует прекрасное. Композитор Д. Б. Кабалевский отмечал, что «...прекрасное побуждает доброе».

В учебно-воспитательном процессе для формирования личности ребенка важную роль играет музыка и музыкальное воспитание. Музыкальное занятие несет в себе возможность формирования у детей таких сложных чувств и отношений, как любовь к Родине, к родному городу, к природе, уважение к старшим и пр. Музыкальное воспитание включает в себя музыкальное развитие, и как положительный результат всего – это формирование личности ребенка средствами музыки в процессе активной музыкальной деятельности.

Процесс активной музыкальной деятельности зависит от правильно организованного учебно-воспитательного процесса педагога по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста. Этот процесс основывается на:

- знании и применении современного уровня развития теории и методики музыкального воспитания;
- умении правильно выбирать наиболее рациональные и эффективные методы работы;
- поиске творческих форм и методов музыкального воспитания;
- умении направлять работу всего педагогического коллектива на выполнение поставленных целей и задач;
- внедрении передовых и инновационных достижений науки и практики в области искусства;
- создании оптимальных и качественных условий для работы в содержании музыкального воспитания;
- обеспечении современным оснащением на занятиях с целью получения положительной динамики в формировании личности дошкольника средствами музыки на современном этапе обучения.

Эффективность музыкального воспитания зависит от педагогического опыта, который включает наличие совокупности практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе учебно-воспитательной работы по музыке [2, с. 16].

Одна из главных задач в деятельности музыкального руководителя – это

умение сформировать у детей отношение к музыкальному искусству как к культурной ценности (в свою очередь духовной и интеллектуальной), заинтересовать их музыкой, разбудить и развить эстетические чувства, ощущение и понимание красоты музыки, тем самым существует реальная возможность воплотить в каждом дошкольнике развивающую и интересную личность, способную чувствовать, понимать, рассуждать, находить и отличать добро от зла, жалость и сопереживание, радость и грусть.

При этом музыкальный руководитель должен обладать высокой культурой, эрудицией, уметь передать воспитанникам свою увлеченность музыкой, сформировать в них начала музыкального вкуса и музыкальной культуры. Дети под руководством педагога накапливают разнообразные музыкальные впечатления, воспитываются на высокохудожественных образцах музыкального искусства, воспринимают «интонационный словарь» разных эпох и стилей, слушают музыку в профессиональном исполнении (на фортепиано или в аудиозаписи). Получить полноценные музыкальные впечатления дошкольники могут лишь в том случае, если музыкальный руководитель хорошо знает репертуар, умеет отобрать музыкальные произведения (или их фрагменты), доступные детям по эмоционально-образному содержанию, увлекательно преподнести их (ярко исполнить и пояснить, применить приемы контрастных сопоставлений разных видов, выявить проблемные задания и т. д.) [3, с. 81].

Яркий эмоциональный отклик на музыку рождает у детей положительное отношение к ней, что является неременным условием для формирования ценностных ориентаций личности. Большое значение имеет форма преподнесения материала, это тон речи, артистизм музыкального руководителя. Важен индивидуальный подход – это внимание к склонностям и предпочтениям детей. Педагог должен помнить, что дошкольникам необходима новизна впечатлений и уметь применять вариативную структуру занятий, разные формы организации музыкальной деятельности [1, с. 34].

Формируя способности к восприятию эмоционально-образного содержания музыки и ее элементарной оценке (эмоциональной и рациональной) на высокохудожественных произведениях мировой музыкальной классики и народной музыки, педагог закладывает в личности ребенка основы музыкального вкуса, особенности музыкальной культуры. Нам важны сформированные у дошкольников знания по классической и народной музыке, новой российской музыкальной идее, способной сформировать в личности ребенка множество разносторонних моральных и духовных качеств, патриотических чувств, любовь к

Родине и природе, любовь к человеку и обществу, любовь к искусству через свойства музыки.

Формирование эмоций также включены в систему ценностей личности дошкольника. Музыка в силу специфики ее содержания расширяет представления дошкольников о чувствах, воспитывает способность к сопереживанию в жизни. Чтобы успешно реализовать эти функции педагог должен обладать собственной музыкальной культурой, знать разнообразный музыкальный репертуар, сообщать детям интересные сведения о музыке, уметь передать каждому ребенку свое увлечение ею.

Педагог обогащает музыкальные впечатления, используя игры, инсценировки разучиваемых песен, предлагая детям повторить фрагменты праздничных утренников, наиболее понравившиеся им. Он может обращаться и к произведениям, не звучавшим на занятиях. Это музыкальные сказки и музыкальные фильмы, озвученные музыкой. Они не требуют развернутой беседы о музыке, а лишь привлечения внимания детей к ее характеру, смене настроений.

Для того, чтобы обучать детей игре на детских музыкальных инструментах, свободному музицированию в пении, музыкально-ритмическим движениям, воспитатель должен сам владеть исполнительскими навыками и умениями (играть на музыкальных детских инструментах, петь, красиво двигаться), знать методику музыкального воспитания, уметь применять разнообразные методические приемы для развития у детей исполнительских умений, которые также гармонично влияют на формирование личности ребенка средствами музыки.

Каждый педагог, организовывая музыкальную деятельность детей, должен учитывать их желания, склонности, качества личности. При этом должен уметь выбирать и подбирать тон речи, стиль общения. Определяя вышеизложенное, можно говорить о том, что педагог-воспитатель, пользующийся у детей авторитетом, может быстрее добиться успеха в формировании личности дошкольника средствами музыки. Тем самым правильно информируя детей о системе музыкальных ценностей на художественном языке музыкального искусства с помощью образного слова и других методов и приемов, развивать музыкальные способности, мобилизовать внимание, формировать положительное отношение к музыке, ценностные ориентации личности. Выполняя данную ключевую роль, у педагога существует возможность посредством выбранных средств музыки достичь и решить ряд педагогических и воспитательных задач в музыкальном воспитании каждого ребенка.

Библиографический список

1. Алешина С.А., Корнетов Г.Б. Эволюция педагогической теории и практики в истории человеческого общества. – М., 2016. *Серия Историко-педагогическое знание*. – Т. 96. – С. 34.
2. Быкасова Л.В. Педагогическая эпистемология: от структурализма к деконструктивизму / Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. – № 2(71). – С. 96–99.
3. Быкасова Л.В. Когнитивная коммуникация в образовательной среде / Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2016. – № 2(18). – С. 129–132.
4. Держинская И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников. – М.: Просвещение, 1985. – С. 22.
5. Михеева Л.В. Музыкальный словарь в рассказах. – М.: Советский композитор, 1986. – С. 16.
6. Радынова О.П. Музыкальное развитие детей: в 2 ч. – М.: Владос, 1997. – 198 с.

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ – ДУША НАРОДА

*Горчакова Лариса Николаевна –
музыкальный руководитель,
МБДОУ д/с № 45, г. Таганрог
E-mail: lara_gorchakova@mail.ru*

Аннотация. В статье представлен опыт работы приобщения детей дошкольного возраста к русской народной культуре, её историческим истокам, через овладение опытом игры в детском оркестре и знакомства с русскими народными инструментами с использованием ИКТ, интернет-ресурсами, способствующих их музыкальному и общекультурному развитию.

Ключевые слова: музыка, дошкольники, народные инструменты, ИКТ.

*"Музыка так же, как и всякий другой человеческий язык,
должна быть неразлучна с народом, с почвою этого народа,
с его историческим развитием"*

В. В. Стасов

Работая с маленькими детьми, педагог-музыкант приступает к возведению своего рода музыкального фундамента, на котором будет всё дальнейшее обучение. Именно в это время ребёнок начинает не только осознавать простей-

шие музыкальные явления, но и активно проявлять себя в области музыки. Уже в первые годы обучения в детском саду закладывается основа восприятия и понимания музыкальных произведений, происходит знакомство детей с миром музыкальных инструментов. Всё это оказывает существенное влияние на последующую работу, да и вообще на стабильный интерес ребёнка к музыке. Современное образование должно обеспечить комфортное вхождение каждого ребёнка из дошкольного детства в мир учения.

В современное время музыкальные инструменты видоизменились. Появились новые по качеству звучания и исполнения, внешний вид тоже стал другим. Электроника прочно вошла в музыкальный мир. Происходит утеря исконно русских традиций, знаний о народном творчестве и музыкальной культуре. В связи с этим возникает потребность в формировании у детей представлений о народном искусстве.

С этой целью в МБДОУ № 45 г. Таганрога был реализован музыкальный проект «Русские народные инструменты – душа народа».

Назначение проекта – привлечь, заинтересовать детей и родителей, сотрудников в сохранении народных традиций и передаче их новому поколению, продолжать воспитывать любовь и уважение к русской культуре.

В процессе обучения в детском саду дети будут иметь представление о некоторых русских народных инструментах, будут узнавать их по звучанию. На заключительном этапе – игра детей в сводном оркестре с родителями на празднике и выполнение творческих заданий.

На сайте дошкольной организации размещается информация для ознакомления родителей с темой изучаемого и их привлечением к совместной деятельности с детьми. Проводится анкетирование родителей по теме «Музыка в семье». Взрослыми готовятся музыкальные загадки о народных инструментах. Родителям было предложено распечатать рисунки-раскраски музыкальных инструментов для свободного творчества. Музыкальный руководитель подготовила фонограммы звучания инструментов, была создана интерактивная игра «Убери лишний музыкальный инструмент».

Воспитанники посетили виртуальную экскурсию «Живой Музей Народных искусств» (<https://vk.com/zhivoymuseum>). В музыкальном зале ребята познакомились с видеофильмами о русских народных инструментах из цикла «Большая музыка для маленьких детей».

К празднованию Международного Дня музыки с детьми был организован *цикл музыкально-тематических занятий*. Представлена авторская презентация «Не зевай, мою загадку отгадай», проведена игра «Узнай на слух» (с использованием синтезатора). В кинозале детского сада состоялся просмотр обучающих мультфильмов. «Весёлые Нотки» на канале «ТВ Деткам» – в каждой серии мультфильма маленькие весёлые нотки получают письмо от музыкальных инструментов и отправляются к ним в гости.

Ко Дню Музыки в фойе детского сада силами родителей была оформлена *фотозона «Я – музыкант»*. В приемной организована выставка детских раскрасок – рисунков «Любимый инструмент», в группе обогащен музыкальный уголок *мини-музеем «Свистульки и Колокольчики»* (<http://mbdou45.ru/?article646/1-oktyabrya-den-muzyki>).

Совместно дети и педагоги подготовили и показали театральное представление «Музыкальный магазин» (https://vk.com/photo-147735818_456239036) с использованием красочной презентации, где знакомые герои выбирали для себя подходящий инструмент. Концертный номер на балалайке был подготовлен бабушкой воспитанницы (https://vk.com/club147735818?z=photo-147735818_456239986%2Falbum-147735818_00%2Frev). На празднике организована подвижная музыкальная игра «Найди свой инструмент» с привлечением ведущих – родителей (балалайка, дудочка, гармошка). Выступление сводного оркестра народных инструментов силами детей и взрослых завершило музыкальный праздник (https://vk.com/photo-100096024_456239274).

Наша общая цель – формирование системы непрерывного музыкального образования и обеспечения преемственности между детским садом и школой. Система непрерывного музыкального образования при изучении народных инструментов реализуется в 3 этапа:

1. Открытие нового знания – с 2 до 5 лет; начинаем знакомство с простейшими народными инструментами (колокольчики, ложки, бубен);
2. Расширение нового знания – с 5 до 7 лет; продолжаем знакомство с видами народных инструментов (балалайка, гармошка, дудочка);
3. Погружение в новое знание – с 7 до 11 лет; в начальной школе продолжить углубление и накопление знаний о народных инструментах, познакомить детей с тембрами русских народных музыкальных инструментов, усвоить своеобразие их интонационного звучания.

В начальной школе ставятся задачи:

- 1) различать на слух и сопоставлять тембры русских народных музыкальных инструментов;
- 2) подбирать простейший аккомпанемент к русским народным песням;
- 3) выражать свое эмоциональное отношение к музыке в речевых высказываниях, рисунке, творческих видах деятельности.

Заключение

Необходимо с раннего возраста создать условия для развития основ музыкальной культуры детей. Важно, чтобы с раннего детства дети учились относиться к музыке не только как к средству увеселения, но и как к важному явлению духовной культуры. Дошкольный возраст чрезвычайно важен для последующего овладения человеком музыкальной культурой. Если в процессе музыкальной деятельности будет развито музыкально-эстетическое сознание детей, это не пройдет бесследно для их последующего развития, духовного становления.

Таким образом, преемственность музыкального образования детского сада и начальной школы является, на наш взгляд, основным условием наиболее интенсивного музыкально-эстетического развития детей 6–8 лет. Систематическое музыкально-эстетическое воспитание детей на основе преемственности способствует их общему развитию и воспитанию. Важно, чтобы педагог-музыкант в детском дошкольном учреждении подготовил музыкальную базу ребенка для дальнейшего его развития. Школьный учитель музыки должен со всей серьезностью и ответственностью подойти к урокам музыки в начальных классах, чтобы дети, пришедшие из семей и детских садов заинтересовались таким уроком как музыка.

Библиографический список

1. Васильев Ю.А., Широков А.С. Рассказы о русских народных инструментах. – М.: Советский композитор, 1986. – 141 с.
2. Комарова Т.С. Народное искусство в воспитании детей. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997 – 172 с.
3. Микляева Н.В. Детский сад и школа будущего: основы сотрудничества и партнёрства. – М., 2011.
4. Радынова О.П. Дошкольный возраст: как формировать основы музыкальной культуры // Музыкальный руководитель, 2005. – № 1. – С. 3.
5. Горчакова Л.Н. Проект «Знакомство с русскими народными инструментами», XVII Южно-Российская межрегиональная практическая конференция-выставка «Ин-

формационные технологии в образовании» (дата публикации 23.11.2017) [Электронный ресурс]. – URL:
<http://ито-ростов.рф/2017/section/240/99075/>

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВКУСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Казакова Лариса Александровна –
музыкальный руководитель
МБДОУ «Детский сад № 55», г. Таганрог
E-mail: kazakovalarisa@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы формирования музыкального вкуса и эмоциональной отзывчивости у воспитанников старшего дошкольного возраста. Автор представляет опыт работы по развитию музыкального вкуса, воспитанию любви к музыке и ее восприятию через интеграцию различных видов искусства и видов художественной деятельности детей.

Ключевые слова: развитие музыкального вкуса, музыкальное развитие, интеграция, восприятие музыки.

Развитие музыкального вкуса, эмоциональной отзывчивости в детском возрасте создает фундамент культуры человека. Сегодня ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что музыка является неотъемлемой частью духовного богатства общества. Её эстетическое и воспитательное влияние на человека огромно. С раннего детства музыка способствует формированию духовного мира ребенка, развитию его интеллекта, воспитанию добрых чувств. Для настоящей музыки нет ничего невозможного, необходимо лишь желать её слушать и уметь её слушать. Музыкальное восприятие есть сложный (эмоциональный с одной стороны и интеллектуальный с другой) процесс познания и оценки музыкального произведения. Для ребенка-дошкольника оно представляет большую трудность, по сравнению с восприятием других видов искусств (поэзия, живопись). Как помочь ребенку войти в мир музыки, услышать её, пережить и понять – эта задача всегда стояла перед педагогами-музыкантами.

Н. А. Метлов, педагог-музыкант, основоположник общественного дошкольного воспитания, признавал огромную роль слушания музыки в развитии му-

зыкального восприятия. Он разработал методику слушания музыки, отбирая высокохудожественные произведения выдающихся композиторов, которые исполнял на каждом музыкальном занятии, организовывал для детей концерты классической музыки в вечерние часы. В 30 – 40-е годы прошлого столетия Н.А. Метлов ставил перед педагогами задачи по формированию музыкальной культуры: пробудить у детей интерес к музыке, поднять общую музыкальность, развивать и обогащать слуховое восприятие посредством слушания музыки, создавая для ребенка благоприятную музыкальную среду, что также прививает вкус к хорошей музыке [1].

Традиционная методика музыкального воспитания, существовавшая долгие годы в нашей стране, отдавала слушанию музыки большую роль, считая необходимым знакомить детей с разнообразными, сложными по построению произведениями [2]. Репертуар для слушания музыки был составлен из произведений композиторов-классиков, написанных для детей – пьесы П. И. Чайковского, Э. Грига, Р. Шумана и др., современных отечественных композиторов – Д.Д. Шостаковича, С. С. Прокофьева, Д.Б. Кабалевского и произведений народного творчества. Выдающийся композитор и педагог Д. Б. Кабалевский считал, что дети способны воспринимать, запоминать и воспроизводить достаточно сложную музыку. Главное заинтересовать детей музыкой, увлечь их своей любовью. Музыка станет ближе и понятнее, если будет связана с другими сторонами жизни детей. «...Именно в сочетании (а не раздельном существовании!) музыки, литературы, изобразительного искусства таятся огромные возможности развития художественной культуры учащихся» [3].

Формирование музыкального вкуса нужно начинать уже в раннем детстве. Родители и педагоги должны предоставить возможность ребенку узнать и полюбить «настоящую» музыку. Основы музыкальной культуры ребенка закладываются, прежде всего, на музыкальных занятиях в детском саду. Именно здесь ребенок приобщается к прекрасному искусству. Все увиденное и услышанное в период детства усваивается быстро и легко, запоминается на долгие годы. Первые встречи с музыкой оставляют в душе ребенка любовь к ней на всю жизнь. Годы жизни, когда ребенок особенно чуток ко всему окружающему, решающие в его музыкальном и эстетическом развитии.

Современные программы по музыкальному развитию помогают музыкальным руководителям ориентироваться в музыке, прежде всего классической, накапливая запас высокохудожественных музыкальных произведений, форми-

руа эстетический вкус. Педагог, владеющий современными методами развития музыкальности детей, решает успешно задачу воспитания в любви к музыке, её восприятию.

Работа на музыкальных занятиях осуществляется с учетом возрастных особенностей развития музыкального восприятия у детей дошкольного возраста [4]. Для слушания детям предлагается высокохудожественный и доступный музыкальный репертуар, который включает фольклор, классическую и современную музыку, достаточно сложную по музыкальному написанию.

Одной из главных задач музыкального воспитания на всех возрастных этапах является формирование у детей эмоциональной отзывчивости на музыку. Эта задача решается, если дети слушают высокохудожественную музыку в строго определенных условиях. Для этого на занятиях по слушанию музыки используется специально подобранный музыкальный репертуар, адекватные возрасту ребенка методы работы, другие виды музыкальной деятельности (музыкальное движение, пение, дирижирование, игра на детских музыкальных инструментах), различные виды художественной деятельности детей, произведения литературы и изобразительного искусства. Дети на занятиях с удовольствием слушают музыку и стихи, смотрят репродукции и видеоматериалы, рисуют и двигаются под нее. Для того чтобы ребенок более глубоко «погрузился» в музыку, необходимо, чтобы она «пронизывала» всю его художественную деятельность. Интеграция различных видов искусства и видов художественной деятельности детей дает возможность ярче проявить себя в творчестве, глубже осознать и запомнить музыку.

Третье и четвертое занятие по слушанию обычно посвящается воплощению прослушанной музыки в оркестре, творческом движении, рисунке. Занятия, на которых слушание музыки объединено с творческим рисованием, являются у детей одними из самых любимых. Цель таких занятий – воплощение детьми в рисунках своих музыкальных впечатлений, переживаний, связанных с прослушанной музыкой. Чем глубже и тоньше ребенок чувствует музыку, тем интереснее и многоцветнее его рисунок. К рисованию мы приступаем тогда, когда дети хорошо знают музыкальное произведение, глубоко прочувствовали его настроение, накопили слуховые и зрительные впечатления, познакомились с поэтическими и художественными изображениями данного образа. Параллельно в группе на занятиях по изобразительной деятельности воспитатели проводят подготовительную работу по формированию навыков и умений, которые будут необходимы для воплощения в рисунке музыкального образа. Обыч-

но такие занятия мною проводятся со средней группы во второй половине учебного года. Я предлагаю детям нарисовать то, о чем рассказывает музыка, изобразить её настроение красками.

На занятиях по слушанию музыки проводится предварительная работа по способам передачи эмоционального содержания музыки и цвета. Для этого используются дидактические игры «Музыкальная палитра», «Разноцветные нотки». Дети быстро находят связь между настроением и цветом. Например, радостная музыка чаще всего связана с яркими красками, печальная – с темными тонами, ласковая – с нежными оттенками и т.д. Музыка, которую изображают дети, сопровождает рисование, эмоционально поддерживая детей. Произведение звучит несколько раз с небольшими паузами на протяжении всего творческого процесса. Рисунки детей поражают своей выдумкой, фантазией, воображением. После таких творческих занятий в высказываниях детей о музыке появляется много «живописных» определений: прозрачная, светлая, темная, яркая, сверкающая и т.д. Музыка, воплощенная в рисунках, гораздо лучше осмысливается и узнается детьми, надолго оставаясь в их памяти.

Таким образом, условия, созданные для усвоения и развития музыкальной культуры, помогают детям достичь высокого уровня музыкального развития. Важно, чтобы с раннего детства дети учились относиться к музыке не только как к средству увеселения, но и как к важному явлению духовной культуры. Только развивая потребности, интересы, эмоции, чувства, вкусы детей, можно приобщить их к музыкальной культуре, заложить ее основы. Дошкольный возраст сензитивен для последующего овладения человеком музыкальной культурой. Приобретая в процессе музыкальной деятельности определенные знания о музыке, умения и навыки, которые способствуют развитию музыкальных и общих способностей, формируют основы музыкальной и общей духовной культуры.

Библиографический список

1. Метлов Н.А. Музыка – детям. М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
2. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 1983. – 240 с.
3. Кабалецкий Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. – М.: Просвещение, 1977.
4. Тарасова К.В., Нестеренко Т.В., Рубан Т.Г. Гармония. Программа развития музыкальности у детей старшего дошкольного возраста. – М.: Центр Гармония, 2000.

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кравченко Елена Александровна –

музыкальный руководитель

МАОУ д/с № 100 «Рябинушка», г. Таганрог

E-mail: e.kravchenko270580@yandex.ru

Аннотация: статья посвящена вопросам музыкального воспитания в дошкольном образовательном учреждении. Раскрываются цели и задачи музыкально-театрализованной деятельности. Обобщая практический опыт, автор анализирует особенности влияния музыкально-театрализованной игры на эмоциональное развитие дошкольников.

Ключевые слова: дошкольник, идеи Д. Б. Кабалевского, музыкальное воспитание, театрализованная игра, эмоциональная сфера.

*«Эмоции энергетизируют и организуют
восприятие, мышление и действие»*

К. Изард

Особым воспитанием в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОУ) было и остаётся музыкальное воспитание. Восприятие музыки вызывает у дошкольников разнообразные эмоции, развивает творческие способности, фантазию. В России создателем оригинальной художественно-педагогической системы музыкального образования был известный композитор Д. Б. Кабалевский. Создавая музыкально-педагогическую концепцию воспитания и основанную на ней программу занятий, педагог-композитор хотел увлечь детей музыкой и обогатить их духовный мир. В основе современных программ музыкального образования дошкольников лежат идеи концепции Д. Б. Кабалевского.

Эмоциональная сфера детей активно развивается в дошкольном детстве и играет важную роль в становлении личности ребёнка. По мнению Л. С. Выготского, «только полноценное развитие эмоциональной сферы ребенка дает возможность достичь единства интеллекта и аффекта» [1]. Занятия музыкой развивают эмоциональную сферу дошкольника, оказывают мощное воздействие на формирование психических процессов, способностей к творчеству.

Мир музыки неотделим от театра. Театральная деятельность даёт детям гамму разнообразных эмоций, содействует развитию творческих способностей, речи и мышления. Театрализованная деятельность в совокупности с музыкальным произведением будят в душе ребенка его нравственные силы, вызывают положительный эмоциональный отклик. Эмоциональному раскрепощению ребёнка способствует игра и фантазирование. Музыкально-театрализованная игра соединяет художественное творчество с личными переживаниями, гармонично развивает личность дошкольника. Поэтому одним из приоритетных направлений деятельности в нашем ДООУ является музыкально-театрализованная деятельность.

Музыкально-театрализованная деятельность – взаимодействие детей друг с другом и с педагогом в специально организованных условиях.

Цель нашей работы – исследовать развитие творческих способностей, эмоционального мира воспитанников посредством музыкально-театрализованной игры.

Цель работы определяет следующие задачи:

- формировать представления детей о базовых эмоциях (радость, грусть, удивление, страх, гнев) с помощью музыкального произведения;
- учить определять эмоции по схематическим изображениям;
- обогащать опыт детей, создавать нужные эмоциональные состояния через прослушанный музыкальный материал, используя различные выразительные средства (мимику, жесты, интонацию);
- развивать умение регулировать свои эмоциональные состояния;
- совершенствовать артистические и музыкальные навыки детей;
- пробуждать у воспитанников способность живо представлять себе происходящее, горячо сочувствовать и сопереживать в определенной ситуации.

На решение задач направлено взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, которое помогает добиться положительных результатов. Воспитатели занимаются закреплением музыкальных и театрализованных этюдов, упражнений. Педагог-психолог создаёт условия для снятия стрессовых факторов и напряженности, используя релаксационные и психологические игры. Родители используют театрализованные игры дома, на прогулке.

В своей концепции Д. Б. Кабалевский поставил проблему совместного творчества педагога и детей, успешное решение которой зависит от профессиональной компетентности и личностных качеств самого музыкального руково-

дителя. Отношения между педагогом и воспитанниками должны быть доверительными. Ребенок воспринимает взрослого как друга. Играя в постановке какого-либо этюда или упражнения, педагогу необходимо, не стесняясь своей внешности, статуса, перевоплощаться в героя театрализованной игры. Тогда эффективный результат в работе будет достигнут.

При постановке театрализованной игры у многих детей возникает эмоциональный отклик. Это видно в мимике, осанке и позе. Если ребенку не интересно, то жестикуляция может быть вялой, маловыразительной, робкой или вообще отсутствовать. Такой ребенок не участвует в играх, в сторонке ждет окончания занятия. Вот тут-то, и нужна вся находчивость и изобретательность педагога, который помогает ребенку преодолеть стеснение, страх, нежелание играть. Смотри на своего педагога, который превратился в обезьянку или шмеля, ребенок искренне откликается на предложенный образ.

Раскрепоститься (в том числе и психологически) ребёнку помогают занятия ритмопластикой. На таких занятиях происходит развитие естественных психомоторных способностей ребенка, обретается ощущение гармонии своего тела с окружающим миром, развивается свобода и выразительность телодвижений, возникает свободная ориентировка в пространстве [2]. Мы используем музыкально-ритмические движения «Составь пирамиду», «Показывай направление», «Змейка», «Марш».

Все мимические и пантомимические этюды, являющиеся неотъемлемыми составляющими театрального представления, направлены на развитие умения выразительно изображать эмоциональные состояния: радость, удивление, интерес, гнев и другие. Например, показывая этюд на «Фоторобот», сопровождаемый музыкальной пьесой Д. Б. Кабалевского «Клоуны», дети учатся выражать музыку посредством пантомимики.

Театрализованные игры и упражнения развивают дыхание, стимулируют активную речь, совершенствуют артикуляцию и дикцию. Мы используем упражнения «Капризуля», «Больной зуб», «Колокольчики», «Птичий двор», скороговорки [3].

Выбирая музыкальное сопровождение театральных постановок, мы используем разнообразные по стилю и жанру музыкальные произведения, такие, как:

- ✓ детские песни российских композиторов: Г. Струве, В. Шаинского, Б. Савельева, Д. Кабалевского, Г. Гладкова, И. Крутого;
- ✓ народные мелодии: «Калинка», «Светит месяц»;
- ✓ эстрадные мелодии: пьесы А. Петрова из кинофильмов, музыкальные

произведения в исполнении оркестра П. Мориа («Под музыку Вивальди», «Жаворонок»), песни Фр. Гойи «Сиртаки», «Цыганские напевы» и др.;

✓ классические произведения: «Аквариум» К. Сен-Санса, «Менуэт» Л. Боккерини, «Вечерняя серенада» Ф. Шуберта, «Итальянская полька» С. Рахманинова, «Колыбельная» В. Моцарта, «Смелый наездник» Р. Шумана и др.

Таким образом, использование музыкально-театрализованной игры в процессе специально организованных занятий даёт положительные результаты. Мы хотели бы отметить следующие изменения:

- повысился уровень эмоциональной культуры;
- дети стали раскрепощёнными, непосредственными в выражении своих эмоций;
- улучшилась координация движений, эмоциональная выразительность.

Самое главное, что в процессе музыкально-театрализованной деятельности у дошкольников формируются нравственные чувства, которые являются высшей ступенью развития эмоциональной сферы и залогом будущей успешной социализации.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2003. – 512 с.
2. Буренина А. И. Ритмическая мозаика: программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста. – СПб.: Музыкальная палитра, 2012. – 192 с.
3. Баряева Л. Б., Вечканова И., Загребаяева Е., Зарин А. Театрализованные игры-занятия. – СПб.: Союз, 2001. – 130 с.
4. Родина М. И., А. И. Буренина А. И. Кукляндия: учеб.-метод. пособие по театрализованной деятельности. – СПб.: Музыкальная палитра, 2008. – 112 с.
5. Губанова Н. Ф. Театрализованная деятельность дошкольников. 2 – 5 лет. Методические рекомендации, конспекты занятий, сценарии игр и спектаклей. – М.: ВАКО, 2007. – 256 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Лаврищева Дарья Николаевна –
магистрант ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)», г. Таганрог
E-mail: dascha-l@mail.ru*

Аннотация: Определяя способы своей профессиональной деятельности, педагог-музыкант должен ориентироваться на достижения психолого-педагогической науки в области педагогических здоровьесберегающих технологий. Именно такую цель преследует известная педагогическая технология здоровьесберегающей направленности в области музыкального образования – музыкотерапия.

Ключевые слова: здоровьесберегающие компоненты, музыкотерапия, профессиональная деятельность педагога-музыканта, учреждения дополнительного образования.

В ситуации перехода Российской Федерации от индустриального к постиндустриальному информационному обществу нарастают вызовы системе образования и социализации человека. Все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования, как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков.

В постиндустриальном обществе, где решены задачи удовлетворения базовых потребностей человека, на передний план выдвигаются ценности самовыражения, личностного роста и гражданской солидарности. Применительно к образованию это означает переход от задачи обеспечения доступности и обязательности общего, «массового» образования к задаче проектирования пространства персонального образования для самореализации личности. Образование становится не только средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум, но создает возможности для

реализации фундаментального вектора процесса развития человека, поиска и обретения человеком самого себя.

В настоящее время возможность получения дополнительного образования обеспечивается государственными (муниципальными) организациями различной ведомственной принадлежности (образование, культура, спорт и другие), а также негосударственными (коммерческими и некоммерческими) организациями и индивидуальными предпринимателями.

Главной задачей образовательных программ в учреждениях дополнительного образования дошкольников является не профессиональное становление (хотя такая возможность предусмотрена для одаренных детей), а сопровождение личности в ее саморазвитии и решении индивидуальных образовательных проблем, что, по сути, является здоровьесберегающим компонентом образования.

Какую же роль может играть здоровьесберегающий компонент профессиональной деятельности педагога-музыканта в образовательной деятельности учреждений дополнительного образования дошкольников?

Главная цель педагога-музыканта (согласимся с Сухомлинским и Кабалева) – не воспитание музыканта, а воспитание человека. Поэтому, прививая участникам хорового коллектива общую и музыкальную культуру, вводя их в мир музыки, воспитывая слух и исполнительские качества, учитель музыки должен, прежде всего, заботиться о здоровье хористов [5].

Определяя способы своей профессиональной деятельности, педагог-музыкант должен ориентироваться на достижения психолого-педагогической науки в области педагогических здоровьесберегающих технологий.

Именно такую цель преследует известная педагогическая технология здоровьесберегающей направленности в области музыкального образования – музыкотерапия.

Музыкотерапия – метод психотерапии, использующий музыку как средство лечебного воздействия [4]. Музыкотерапия активно занимается коррекцией эмоциональных сбоев, расстройствами двигательного и речевого характера, заболеваний психосоматического характера, корректирует отклонения в поведении, помогает раскрыть коммуникативных функции [2].

Музыкотерапия представляет собой своеобразное психокоррекционное направление, зародившееся в медицине и психологии и постепенно проникающее во все сферы жизнедеятельности людей, имеющее в своей основе несколько аспектов воздействия: психосоматическое, психотерапевтическое, психоло-

гическое. Рецептивное, регулятивное, катарсическое (очищающее) влияние музыки позволяет использовать ее в психокоррекционной работе как со здоровыми детьми, так и с детьми имеющими проблемы в развитии. Музыка сочетается со сказкотерапией, диетотерапией, с танцем, ритмикой и др. Совокупность методик, построенных на интеграции искусств, позволяет стимулировать креативные способности ребенка, а также может осуществлять терапию и коррекцию в отклонении психосоматических и психоэмоциональных процессах.

Одним из видов музыкотерапии является вокалотерапия. Вокалотерапия – активный вид музыкотерапии, обеспечивающий терапию и коррекцию психоэмоциональных состояний и нарушений, социально-адаптационных трудностей и выполняющий лечебно-оздоровительную функцию. Это вид активной музыкотерапии особенно значим в профессиональной деятельности педагога-музыканта [3].

Наукой установлено, что занятие пением оказывает огромное эмоциональное влияние на слушателей, а так же на себя самого; оно совершенствует и воспитывает слуховой аппарат, артикуляционную и сердечнососудистую, дыхательную системы; решающее значение для развития музыкальности ребёнка, а так же музыкального слуха и голоса имеет правильное пение т.е. пение поставленным голосом; занятия пением сопутствуют общему развитию ребенка, его умственной и эмоциональной сферы [1]. Это происходит потому, что в процессе пения принимают участие практически все психические функции ребенка (восприятие, память и т.д.). Коллективная форма хорового пения, кроме того, решает вопросы социализации подрастающих поколений дошкольников. Нацеленность педагога-музыканта на реализацию всех выше перечисленных возможностей хорового пения составляет сущность здоровьесберегающего компонента профессиональной деятельности педагога-музыканта [4].

Таким образом, музыкотерапия – это психотерапевтический метод, использующий музыку в качестве средства эмоциональной и психологической коррекции. Различные методики музыкотерапии рассматривают использование музыки, как отдельный метод работы, так и комплексное использование терапии искусством. Применение основных принципов музыкотерапии, ее активной формы – вокалотерапии, позволит более эффективно реализовывать здоровьесберегающий компонент профессиональной деятельности педагога-музыканта в учреждениях дополнительного образования дошкольников.

Библиографический список

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учеб. для студ. высш. пед. уч. Заведений. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Брусиловский Л. С. Музыкалотерапия. Руководство по психотерапии. – М., 1985. – 455 с.
3. Введение в музыкалотерапию / под ред. Г.-Г. Декер-Фойгт. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.
4. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика: учеб. пос. для студентов высших учебных заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛА-ДОС, 2000. – 176 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Из-во.: Радянська школа, 1985. – 288 с.

СИНТЕЗ ИСКУССТВ В РАЗВИТИИ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

*Ештокина Екатерина Дмитриевна –
магистрант ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-гуманитарный университет», г. Самара;
Платонова Марина Львовна –
канд. пед. наук, проф. кафедры музыкального образования,
ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-гуманитарный университет», г. Самара
E-mail: platmel@gmail.com*

Аннотация. В статье представлены результаты изучения и анализа научных исследований по проблеме восприятия музыки дошкольниками и его развития на основе взаимодействия различных видов искусства.

Ключевые слова: восприятие музыки, синтез искусств, дошкольный возраст.

В сложившейся в современном мире социокультурной ситуации, когда «музыкальный ширпотреб», широко растиражированный масс-медиа, буквально захлестывает массового слушателя, с особой актуальностью встает проблема воспитания слушателя, способного отличать и понимать подлинную красоту

музыкального искусства. Эта проблема поднимается в музыкальной психологии и педагогике.

«Слушатель должен уметь жить в художественном мире музыки и духовно расти вместе с переживаемыми произведениями» (В.В. Медушевский) [7, с. 159]. Воспитание такого слушателя должно начинаться уже в дошкольном детстве, поскольку именно этот возраст является временем интенсивного развития музыкальной восприимчивости.

Для дошкольников восприятие музыки представляет большую трудность, чем восприятие произведений других видов искусства, что связано, с одной стороны, со спецификой и сложностью музыкального художественного образа, с другой, – с возрастными особенностями ребенка-дошкольника.

Музыкальный образ – абстрактный, динамично меняющийся, развернутый во времени – сложен для ребенка-дошкольника в силу его преимущественно наглядно-образного мышления, малого по объему непроизвольного внимания, только начинающегося складываться преднамеренного запоминания.

В связи с этим на начальном этапе развития музыкального восприятия ребенку-дошкольнику нужно помочь услышать и понять музыку, войти в мир ее сложных образов.

Продуктивным в этом отношении может стать взаимодействие различных видов искусства, когда ребенок, воспринимая музыкальное произведение, опирается на более доступные для него изобразительное искусство и художественную литературу. Визуальные образы, благодаря своей наглядности, поэтическое слово, проза, благодаря относительной конкретности, могут помочь ребенку в «расшифровке» музыкального образа. Восприятие, переживание и сопоставление художественных образов и выразительных средств этих видов искусства может облегчить ребенку овладение сложным музыкальным языком.

Положение о том, что взаимодействие различных видов искусства является органичным и естественным, находит подтверждение и в истории развития искусств, и в исследованиях ученых-искусствоведов. Так искусство Древней Греции имело преимущественно синтетический характер; вершина древнегреческого искусства – античная трагедия – представляла собой неразрывное единство драмы, танца и музыки. Органичный синтез музыки и живописи, музыки и хореографии характерен и для искусства Древней Индии.

В последующем, как отмечает Б.М. Галеев, «в искусстве продолжало сохраняться стремление к комплексному отражению действительности, к той чувственной полноте, которая присуща эстетическому восприятию мира, а так-

же искусству синкретизма, когда все средства использовались совместно. Наряду с освоением своих специфических особенностей, автономизированным искусствам было свойственно постоянное стремление к снятию отчуждения целостности восприятия» [2, с. 43].

Тенденция к синтезу искусств определяется наличием общих закономерностей художественного мышления, универсальных компонентов художественного языка, общих для различных видов искусства. В.В. Медушевский утверждает: «Взятые в совокупности, образные языки культуры являют собой как бы единый язык. В его основаниях – интонация и движение, два исходно данных человеку способа общения. Исторически развивающийся, дифференцированный в жанровом и стилевом отношении, интонационно-жестовый опыт связывает различные искусства друг с другом и искусство – с самой жизнью» [7, с. 58].

К универсальным компонентам художественного языка относится прежде всего интонация, выступающая не только как музыковедческая, но и общеэстетическая категория. «Интонационный характер, понимаемый в более широком значении, чем это принято в музыковедении, присущ искусству во всех его видах» (А.Я. Зись) [3, с. 210].

К таким же сущностным свойствам искусства относится ритм. Он является основой не только поэзии и музыки, но и неотъемлемым компонентом архитектуры и живописи. Об этом пишет в своем исследовании искусствовед И.И.Иоффе: «Ритм стройных, восходящих линий в архитектуре и живописи, ритм стройных восходящих голосов в музыке, ритм восходящих лирических чувств в литературе – семантически родственны, как ритм нисходящих, тяжелеющих форм, густеющих голосов, омрачающихся чувств» [4, с. 145].

Семантическое родство существует также между колоритом в живописи и тембром в музыке. Еще Аристотель писал о том, что цвета по красоте и гармонии могут соотноситься между собой подобно музыкальным созвучиям. Колорит является одним из важнейших средств выразительности в живописи, а в музыке колорит – тембр – одно из главных средств изобразительности.

Взаимодействие различных видов искусства обусловлено, по мнению И.И.Иоффе, тем, что «зрение и слух, свет и звук с первых моментов своего культурного бытия выступают совместно. Семантическое единство зрения и света, слуха и звука опиралось на единство человеческой деятельности, целостность его ориентации в мире» [4, с. 150].

Несмотря на то, что каждый вид искусства, отличаясь своей специфической системой изобразительно-выразительных средств, имеет определенные преимущества в передаче тех или иных жизненных явлений, ни один из них, взятый в отдельности, не в состоянии воссоздать картину мира во всем ее многообразии. Полная художественная картина мира может быть воссоздана лишь при комплексном воздействии на человека различных видов искусства.

Это положение нашло подтверждение в исследованиях психологов, педагогов, музыковедов. Б. М. Теплов, П. М. Якобсон, А. А. Смирнов, А. Л. Готсдирнер доказали, что участие ряда различных органов чувств в восприятии действительности способствует более глубокому проникновению в сущность любого предмета или явления, обуславливает целостность восприятия.

Д. К. Кирнарская говорит о синестетическом характере восприятия, «когда всякое ощущение и представление, строго говоря, не может быть отнесено к какой-либо одной модальности: слуховые впечатления становятся пространственными, тактильными, иногда цветовыми; зрительные естественно связываются со слуховыми, осязательными» [6, с. 131].

Обращение к синтезу искусств обусловлено и психологическими особенностями ребенка-дошкольника. Как отмечает Л. С. Выготский, на этапе дошкольного детства для ребенка естественна синкретическая ориентация в мире, его художественное творчество носит синкретический характер, в котором не отделены и не специализированы различные виды искусства [1].

Данную психологическую особенность обозначенного возраста необходимо учитывать и использовать в сложном процессе постижения дошкольниками музыкального образа, достаточно абстрактного и неоднозначного, воспринимаемого субъективно-индивидуально. Связано это, прежде всего, с привлечением более доступных, вследствие большей наглядности, конкретности, видов искусства (живопись, литература, хореография) и возникающих при этом различных ассоциаций: зрительных, звуковых, моторно-динамических, вербально-коммуникативных.

По мнению Е. В. Назайкинского, в процессе музыкальной деятельности у ребенка из простейших ассоциаций, возникающих на основе коммуникативного, речевого и двигательного опыта, а также под влиянием синестезии, постепенно складывается тезаурус, соответствующий первичному семантическому уровню музыкального языка. Он является необходимой предпосылкой для многогранного, эстетически полного восприятия. Поэтому одна из важных задач дошкольного музыкального воспитания – это «формирование возможно более

полного первоначального тезауруса, опирающегося на речь, пение, танец, игры, синтетические виды искусства» [8, с. 359].

Д. Б. Кабалевский говорил о необходимости открывать ребенку не только внешнесюжетные, но и глубокие внутренние связи между музыкой и другими видами искусства, учить его «видеть музыку» и «слышать живопись» [5, с. 85]. Наиболее плодотворным, по мнению Д. Б. Кабалевского, является синтез музыки, живописи и литературы, дающий большие возможности для развития художественной культуры ребенка.

Помимо живописи и литературы, музыкальное восприятие могут обогатить элементы хореографии, в частности, пластики, поскольку, по мнению К. В. Тарасовой, «отражение разнообразных жизненных образов и впечатлений в доступной и интересной форме музыкального движения – один из наиболее адекватных дошкольному возрасту видов музыкальной деятельности. В нем развивается весь комплекс музыкальных способностей, главным образом, эмоциональная отзывчивость на музыку, чувство ритма, музыкальное мышление» [9, с. 43].

Таким образом, как показывают психолого-педагогические исследования, синестетический и целостный характер восприятия обуславливает целесообразность и необходимость опоры на синтез искусств в процессе развития восприятия музыки у дошкольников. Взаимовлияние музыки, живописи, литературы, хореографии (пластики) в значительной мере обогатит восприятие музыки детьми дошкольного возраста, поднимет его на более качественный уровень, а также будет способствовать расширению тезауруса музыкальных впечатлений дошкольников и формированию у них эстетического вкуса.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Юрайт, 2018. – 160 с.
2. Галеев Б.М. Содружество чувств и синтез искусств. – М.: Знание, 1982. – 63 с.
3. Зись А.Я. Конфронтации в эстетике: очерки о природе искусства / ВНИИ искусствознания. – М.: Искусство, 1980. – 239 с.
4. Иоффе И.И. Синтетическое изучение искусства и звуковое кино. – Л.: Гос. музыкальный научно-исследовательский институт, 1937. – 412 с.
5. Кабалевский Д.Б. Сила искусства. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 142 с.
6. Кирнарская Д.К. Классическая музыка для всех: Западноевропейская музыка от григорианского пения до Моцарта. – М.: Слово/SLOVO, 1997. – 272 с.
7. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. – 262 с.

8. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
9. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 173 с.

ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНОВ

*Якименко Галина Михайловна –
музыкальный руководитель
МБДОУ д/с №100, г. Таганрог
E-mail: miss.galina-yakimenko@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье публикуется опыт работы музыкального руководителя детского сада по музыкальному воспитанию дошкольников посредством музыкально-ритмических движений. Приведены примеры работы над упражнениями, этюдами, которые способствуют углубленному музыкальному восприятию произведения, развитию творчества воспитанников.

Ключевые слова: музыкально-ритмические движения, умения, навыки, эмоциональный отклик, игры, танцы, этюды.

Д. Б. Кабалевский говорил, что музыка покоится на трёх китах, на трёх главных составляющих – песне, танце, марше. Это и есть ниточка, соединяющая два мира. Потому что, с одной стороны в песне, танце и марше основываются сложнейшие произведения музыкальной культуры, а, с другой, они входят в музыкальный опыт всех детей с дошкольного возраста [3]. Музыка эмоционально воздействует на ребёнка, и изменяет его индивидуальное развитие. Свои впечатления от услышанной им музыки, дошкольник отражает в своём творчестве: рисунке, песне, в движении. Однако возможность посредством музыкальных образов познавать окружающий мир и выражать отношение к нему остаётся нереализованной, если у ребёнка не формируются умения осознавать процесс создания музыкально-художественных образов, смысл творчества, его связи с многообразными явлениями окружающего мира. Поэтому так важно в процессе музыкальной деятельности детей ориентироваться на развитие творческой направленности как качества личности.

В период дошкольного детства ребёнок сенситивен к звуковым характеристикам объектов окружающего мира, эмоционально откликается на музыкальные образы. Детское творчество основано на подражании, которое служит важным фактором развития ребёнка, в частности его художественных способностей. Задача педагога – опираясь на склонность детей к подражанию, прививать им навыки и умения, без которых невозможна творческая деятельность, воспитывать у них самостоятельность, активность в применении этих знаний и умений, формировать критическое мышление, целенаправленность. Но формальное, бессодержательное, безрадостное исполнение, механическое повторение воспитанниками показанных мной движений принесёт им вред, остановит их развитие. А разучивание движений без музыкального сопровождения, под арифметический счет, не сольётся потом с музыкой, и не сможет служить средством передачи музыкального образа, а также содействовать музыкальному развитию дошкольников.

Анализ процесса музыкального воспитания и обучения посредством мониторинга позволил выявить ряд особенностей, оказывающих отрицательное воздействие на его результативность. Внедрение ФГОС отражает современные требования к творческому развитию личности дошкольника. В своей работе я углубленно занимаюсь системой музыкального развития ребёнка по восприятию и репродуктивному воспроизведению музыкальных образов посредством музыкально-ритмических движений. Своей целью ставлю развитие у своих воспитанников способности передавать характер, выраженный музыкальным образом, творчески их передавать в движении. Выбор методического приёма зависит от возраста и подготовленности воспитанников помогает, наметить следующие задачи:

- развивать восприятие музыкальных образов, способность выражать их в движении, согласовывать с характером музыки, средствами музыкальной выразительности;
- учить овладению техническими приемами, мимикой и жестом, выражению своих эмоций в осанке и позах, совершенствовать танцевальные движения;
- выразительно и качественно дополнять танцы различными предметами, давая собственную интерпретацию;
- способствовать развитию творческого потенциала каждого ребенка.

Воплощение эмоций, вызванных музыкой, в музыкально-ритмическое чувство проявляется в том, что слушание музыки непосредственно сопровож-

дается двигательными реакциями, которые выражают готовность дошкольника к исполнительскому и продуктивному творчеству. Для того чтобы музыкальная игра, пляска могли выполнять поставленные задачи, я стараюсь научить воспитанников владеть своим телом, координировать движения, согласовывать их с содержанием. Игровые сюжеты, образы в музыкально-двигательных упражнениях у меня не статичны, они подлежат всё время видоизменению. Моя задача, как педагога подсказывать воспитанникам новые для них выразительные возможности.

Внимание младших дошкольников к характеру музыки я стараюсь привлечь посредством игрового образа. «Послушайте, как легко и нежно звучит музыка, так же легко, как летают маленькие птички. Музыка весёлая – лошадки радуются, что могут поскакать». Дети пытаются бежать легче, скакать энергичнее, вовремя начинать движение. В старших группах роль игровых образов изменяется: они делаются сложнее, разнообразнее, насыщеннее. В подготовительных группах одновременно с углублённой работой над одним движением, знакомя детей с другими играми, танцами, в которых характер этого движения им приходится видоизменять, отражая музыкальные образы другого содержания. Например, во время работы над лёгким и сильным бегом я использую дополнительно упражнение «Бежать на место ведущего» и «Ходьбы пружинящим шагом в хороводе», а также игру «Бездомный заяц» [1]. Иногда, название движения (осторожный шаг, сильные поскоки) подчеркивает эмоциональный характер музыки и движения. Я, сообщая детям, что музыка резкая, отрывистая, энергичная, а поскоки у вас слабые, будто двигаетесь вы под лёгкую, спокойную музыку, как в упражнении «Кто лучше скачет?» [1]. В процессе работы над упражнением «Шагают Петрушки», а затем в упражнении «Будьте решительны и осторожны» [1] я обращаю внимание на изменения характера высокого шага в соответствии с юмористической, забавной французской народной мелодией «Петрушки». Они шагают размашисто, руками размахивают как будто они у них на верёвочках, а под строгий марш Люлли дети идут уверенным, решительным шагом, ногу ставят твёрдо, точно, сжатыми в кулачки руками машут тяжело, взмах невысокий.

Особое внимание я уделяю упражнениям, передающим воображаемые и изобразительные действия, при которых дошкольникам приходится активизировать свою зрительную память, наблюдательность, воображение («срывать цветы, полоскать платочки»). В работе над образами помогают также атрибуты:

ленточки придают легкость, полётность, плавность музыки и движения, цветок – нежность, изящество.

Воспитанникам подготовительных групп очень нравится игра «Звероловы и звери» [1] (муз. Е. Тиличевой). В соответствии с музыкальным образом звероловы, выслеживая зверей, должны идти большими замедленными (осторожными шагами, приостанавливаясь, оглядываясь по сторонам. Для этого детям необходимо владеть своим телом, уметь сохранять равновесие, двигаться плавно. Образ зайцев требует большой лёгкости, пружинности и чёткости движений, а образ волков – умения передвигаться широкими прыжками, останавливаться в соответствии с изменениями характера музыки. Если дошкольники слабо подготовлены, они не смогут выразительно и непринужденно передать в движениях разнообразный характер этих музыкальных образов, игра не будет способствовать развитию музыкального восприятия и воображения детей, не будет их радовать.

Различные музыкально-двигательные задачи решаются с помощью различных упражнений. Так, например, «Качание рук с лентами, пружинки, мельница, большие крылья, рисуем на песке» помогают улучшить качество движений дошкольников, развивать у них умение непринужденно придавать движениям пружинный, плавный, маховый характер, в зависимости от особенностей музыкально-двигательного образа. В упражнениях с пространственно-коллективными заданиями предоставляю детям возможность самим находить движение, отвечающее музыке. Чем больше запас освоенных движений, тем дети свободнее двигаются, легче отвечают движением на музыку, больше она их волнует и радует. Так, например, для того чтобы дошкольники легче освоили игру «Плетень» [1] я заранее разучиваю с ними элементы русских народных плясок, закрепляю умение ходьбы шеренгами вперёд и назад спиной с чёткими остановками на концах музыкальных фраз и синхронным поклоном в заключении. Во второй части этой игры «свободная пляска» увлечёт и порадует детей, только если у них имеется запас определённых движений, которые они смогут использовать в согласии с яркой плясовой музыкой игры.

Доминантным действием разученных упражнений являются этюды, в которых воспитанники, используя приобретённые навыки и умения создают музыкально-двигательные композиции на музыку с различным эмоциональным содержанием, с различной тематикой. Например, в этюде «После дождя» [4] дошкольники закрепляют умение свободно распределяться по всему залу, из-

менять характер движения в связи с изменением характера движения, с темой игры, а в этюде «Дождик идёт» [4] развиваем движение кистей рук, воображение, наблюдательность, внимание направляю на постепенное усиление, а затем затихание звучания ритма капель. В этюде «Ау» [4] дети проявляют инициативу при передаче различных движений неконтрастного изменения в музыке, каждый ищет в лесу разные предметы и передаёт это в своих движениях, их выдумка не должна расходиться с характером музыки.

Делая вывод, хочется отметить, что музыкально-двигательные упражнения, этюды, помогая привить двигательные навыки и умения, необходимые при передаче в движениях музыкальных впечатлений, способствуют углубленному музыкальному восприятию произведения, развитию творчества, что необходимо в музыкальном дошкольном воспитании.

Библиографический список

1. Бекина С. И. Музыка и движение. – М.: Просвещение, 1984. – 288 с.
2. Гогоберидзе А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраст. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 320 с.
3. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. – М.: Просвещение, 2005. – 224 с.
4. Тарасова К.В., Нестеренко Т.В., Рубан Т.Г. Программа развития музыкальности «Гармония» (программа, методика, хрестоматия). – М.: Центр Гармония, 2010. – 247 с.

РАЗДЕЛ 6. ВОКАЛЬНО-ХОРОВАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ И ОТНОШЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

Кириллова Валентина Юрьевна –

студентка бакалавриата

*ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-гуманитарный университет», г. Самара*

E-mail: walentinkakika@mail.ru;

Абросимова Татьяна Николаевна –

канд. пед. наук, доц. кафедры музыкального образования,

*ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-гуманитарный университет», г. Самара*

E-mail: abrosimova-tn@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты изучения мотивов поступления в педагогический вуз, реально действующих мотивов учения и отношения к педагогической деятельности студентов – будущих учителей искусства.

Ключевые слова: выбор профессии, мотивы, педагогическая деятельность.

В системе российского образования сегодня происходят серьезные изменения. Но какой бы характер они не носили, в итоге всё замыкается на конкретном исполнителе – педагоге: он является основной фигурой при реализации нововведений.

Безусловно, для успешного внедрения инноваций педагог должен обладать высоким профессионализмом. Если на месте учителя оказывается недостаточно профессионально подготовленный человек, то в первую очередь страдают дети. Причем потери, которые здесь возникают, обычно невосполнимы. Нередко это объясняется тем, что в школу приходит человек, необдуманно выбравший педагогическую профессию, случайно оказавшийся в педагогике. В

связи с этим актуальным представляется изучение мотивации выбора профессии и отношения к педагогической деятельности студентов педагогического вуза.

Понятие профессии многозначно. В самом широком смысле профессии – это исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально важные качества.

В Большой Советской энциклопедии профессия трактуется как род трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы [1].

Ученый Э.Ф. Зеер определяет профессию как социально ценную область приложения физических и духовных сил человека, позволяющую ему получать взамен затраченного труда необходимые средства для существования и развития [2].

Профессий много – более 20 тысяч! Поэтому учеными предпринимались неоднократные попытки их классификации. В нашей стране наиболее распространена классификация Е.А. Климова [3]. В зависимости от объекта труда он разделяет профессии на пять категорий: «человек – человек», «человек – живая природа», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ», «человек – техника». Данные типы профессий также делятся по целям труда на гностические, преобразующие и изыскательские. Профессия педагога реализуется в системе «человек – человек» и относится к преобразующим.

Роль профессии в жизни человека невозможно переоценить. От характера профессии в значительной мере зависят интересы, взгляды человека, индивидуальные особенности. Достойная работа позволяет самореализоваться, создает финансовую основу благополучия личности, но главное – дает ощущение нужности обществу, удовлетворенность жизнью.

Выбор профессии – это выбор жизненного пути, выбор судьбы, выбор, который каждый из нас делает в юношеском возрасте. На этот выбор оказывают влияние многие объективные и субъективные факторы.

Наиболее значимыми регуляторами выбора профессии являются мотивы – побудительные причины действий и поступков человека. Совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его активность составляют мотивацию личности [4].

Осознанный выбор профессии с учетом возможностей человека и требований профессиональной деятельности является ядром профессионального са-

моопределения личности. Под профессиональным самоопределением понимается избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии. Подчеркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, Н. С. Пряжников отмечает, что сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение человеком смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации [5].

Педагогическая профессия представляет собой особую сферу деятельности, направленную на передачу новому поколению опыта, накопленного предыдущими поколениями человечества. Цель педагогической деятельности – формирование личности человека, а результат – личность, полезная и успешная в обществе.

Оригинальная концепция деятельности педагога разработана в работах А.К. Марковой[6]. Она описывает десять групп педагогических умений, которыми должен владеть педагог. Это умение ставить и решать педагогические задачи, работать с содержанием учебного материала, формировать у школьников учебные и социальные умения и навыки, осуществлять межпредметные связи, учитывать учебные возможности школьников, достигать высокого уровня общения и многое-многое другое.

Безусловно, всеми этими умениями будущий педагог может овладеть только в процессе обучения. Качество подготовки будущих учителей во многом зависит от желания студента обучаться, от его потребностей в новых знаниях, в новой информации, от мотивации учения.

Исследование мотивации выбора профессии проводилось на базе Самарского государственного социально-гуманитарного университета. В исследовании приняли участие 76 студентов 1–4 курсов факультета культуры и искусства (ФКИ), обучающиеся по профилям «Музыкальное образование», «Изобразительное искусство» и «Культурологическое образование».

Для диагностики использовалась методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (авторы С. А. Пакулина, С. М. Кетько) [7]. Данная методика позволяет выделить во внешней и внутренней мотивации учения три группы мотивов: мотивы поступления в вуз, реально действующие мотивы учения и профессиональные мотивы. Ответы студентов были оценены в баллах и ранжированы.

Изучение мотивации выбора профессии учителя искусства и поступления в педагогический вуз показало, что иерархия внутренних мотивов следующая:

- 1) студенты считают, что имеют наилучшие способности именно в определенной предметной области – искусства;
- 2) хотят получить высшее образование;
- 3) проявляют интерес именно к профессии учителя;
- 4) им нравится общаться с детьми;
- 5) мотивом выбора послужило получение предпрофессиональной подготовки в учреждениях дополнительного образования художественно-эстетического профиля.

Доминирующим внешним мотивом выбора профессии учителя искусства стала возможность поступления на бюджетную форму обучения (бесплатное поступление), а в случае платного обучения – его низкая стоимость. Несколько ниже был оценен мотив престижности, авторитета вуза, факультета.

Менее значимы мотивы стремления прожить беззаботный период студенческой жизни, семейные традиции, желание родителей или совет друзей, знакомых выбрать именно эту профессию, именно этот вуз.

И со значительным отрывом на последнем месте – мотивы получения отсрочки от службы в армии (для юношей) и возможность использовать педагогические знания для воспитания собственных детей (для девушек).

Анкетирование также позволило определить мотивы учения студентов ФКИ. Главным внутренним мотивом учения является желание студентов получить глубокие и прочные знания и мотив получения интеллектуального удовлетворения.

Среди внешних мотивов учения – на первом месте стремление студентов не запускать изучение учебных предметов и выполнять педагогические требования преподавателей. Хотя для студентов достаточно значимо стремление не отставать в учебе от сокурсников, но мало актуален мотив быть в учебе для однокурсников примером.

Также большинство опрошенных считают, что получение образования и диплома учителя искусства предоставляют им возможность самосовершенствования, самореализации, гарантируют определенную стабильность и получение интересной работы. Но это в незначительной степени связано с работой в школе. Наверное, предполагается творческая деятельность в сфере искусства.

Абсолютно низкие показатели у утверждения «диплом сегодня ничего не дает».

Также нами было проведено изучение отношения студентов ФКИ к педагогической деятельности в соответствии с анкетой, разработанной на кафедре музыкального образования СГСПУ.

Изучение показало, что доминируют три основных мотива выбора педагогической профессии – представление, что студенты смогут стать хорошими учителями, любовь к своему предмету (искусство) и желание получить высшее образование. Эти мотивы практически совпадают с результатами первого анкетирования.

Менее половины из опрошенных мечтали в школьные годы стать педагогом.

Подавляющее число студентов (от 66 до 100%) выбрали профессию учителя искусства, потому что она дает возможность проявить свою индивидуальность, удовлетворить потребность в творческом росте и самостоятельности, в развитии и совершенствовании собственной личности, а также позволяет заниматься любимым делом – передавать другим свои знания по предмету (искусству!).

Абсолютное большинство студентов (от 81 до 100%) понимают огромную ответственность педагога перед обществом за обучение и воспитание подрастающего поколения.

Вместе с тем, проведенное исследование показало, что есть определенная часть студентов (от 14 до 30%), которые придерживаются мнения, что педагог – далеко не самая важная в обществе профессия, он не несет полной ответственности за то, какими вырастут его ученики, т.к. это от него мало зависит. Они поняли, что не имеют необходимых педагогу способностей, качеств личности, сделали неверный профессиональный выбор, разочаровались в своей будущей профессии и считают, что способны на большее, чем может дать профессия педагога.

Именно профессиональное самоопределение этих студентов должно стать для преподавателей факультета поводом для размышлений: как помочь им правильно выстроить свое будущее дальше? Как помочь найти себя в профессии? Ведь работать всю жизнь, принуждая себя заниматься нелюбимым делом – это тяжело и пагубно, как для самого педагога, так и для его учеников!

Зная мотивацию выбора профессии, отношение студентов к педагогической деятельности, можно внести изменение в процесс подготовки учителя и

коррективы в процесс его развития, делая тем самым процесс профессионализации управляемым и сбалансированным.

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – Т. 21.– 608 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пос. для студ. вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учеб. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
5. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: Изд-во МГППИ, 1999. – 108 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
7. Кетько С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1 [Электронный журнал]. – URL:
http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО БУЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЕЙ ДИРИЖИРОВАНИЯ

*Никитина Валентина Артемьевна –
ст. препод. кафедры хорового дирижирования
ТИ имени А. П. Чехова (филиал)
ФГБОУ ВО ««РГЭУ (РИНХ)»», г. Таганрог
E-mail: diriger.valentina@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития творческих способностей будущего учителя музыки в процессе овладения технологией дирижирования на индивидуальных занятиях на уроках дирижирования. Студенту предстоит освоить сложный путь жеста, вначале непосредственно отражающий естественную реакцию на услышанное, а затем все более "осмысленный", несущий в себе заряд воли, энергии, ритмический пульсации или фиксирующий со-

стояние покоя. Связать мир дирижерских жестов с миром звуков поможет сама музыка.

Ключевые слова: *музыка, эмоции, мимика, язык дирижерских жестов.*

В классе дирижирования перед обучающимся раскрывается новый вид музыкальной деятельности. Ко времени овладения дирижерским мастерством у молодых людей уже сложилось определенное отношение к музыке на основании слухового багажа, а также начального музыкального образования. Освоены понятия: музыку можно слушать, сочинять, исполнять, под музыку можно танцевать, маршировать. В кругу такого разнообразия видов музыкальной деятельности понятных и уже в какой-то мере освоенных, менее значительный интерес представляет вопрос: нужно ли и можно ли музыкой управлять. Фигура дирижера, промелькнувшая на экране телевизора или концертном зале (что в провинции не является обычным явлением), редко остается в памяти. Первый дирижер, которого обучающийся видит перед собою – это его учитель. Дирижер, который будет учить по образу и подобию своему. Впервые ученик слышит слова о том, что человеческая природа столь уникальна и многообразна в своем проявлении, что позволяет выразить языком жестов и мимики звучащую музыку. В этой связи необходимо вспомнить о многообразии видов и форм, в которых проявляется подобный человеческий дар. Некоторые из них: балет, пантомима – виды искусства; способ общения глухонемых людей; виды спортивных состязаний – фигурное катание, синхронное плавание. Сами по себе движения рук дирижера в чем-то схожи со всеми возможными вариантами их применения в выше перечисленных видах. Но дирижерский жест имеет свои законы и основной из них: служить передатчиком воли дирижера конкретной группе людей (хору или оркестру), исполняющей музыкальное сочинение.

Студенту предстоит освоить сложный путь жеста, вначале непосредственно отражающий естественную реакцию на услышанное, а затем все более «осмысленный», несущий в себе заряд воли, энергии, ритмической пульсации или фиксирующий состояние покоя. Для начального этапа обучения характерно применение большого количества упражнений для освоения следующих понятий: структура движения доли в схемах дирижирования, фиксирующая грань основных долей (точка), ощущение отдачи, понятие аффтакта, сильные и слабые доли такта. Связать мир понятий с миром звуков поможет сама музыка. Искусство импровизации в настоящее время, к сожалению, утрачено. Однако,

образовательный уровень современного педагога и концертмейстера позволит исполнить по нотам несложный музыкальный текст (это могут быть переложения для фортепиано произведений, написанных для оркестра разными композиторами. Хорошим подспорьем в этом плане могут служить хрестоматии Д. Б. Кабалевского).

Ученик слышит отдельные созвучия (мажорные, минорные, простые, многосоставные аккорды), которые постепенно учится различать. Пытаясь связать жест с каким-либо созвучием, студент будет стараться откликнуться душой, то есть пережить эмоционально отношение к данному миру звуков: любовь, боль, радость, отторжение. Так рождается реакция на звук. Можно выделить ряд задач, направленных на выявление содержания жеста, в которых художественное начало нерасторжимо связано с технологическим воплощением:

1. Физическое ощущение воображаемой массы звука;
2. Движение рук в различных воображаемых средах;
3. Воображаемая цепь эмоциональных состояний;
4. Пространственно-временные ощущения.

Педагог определяет круг музыкального материала, посредством которого ему предстоит общаться с учеником. Причем в процессе освоения задач, подбор приобретает индивидуальную направленность: реакция учащегося непредсказуема, творческий потенциал также проявляется по-разному и в различной мере. На основе анализа репертуарного списка, предложенного для изучения в программе, можно расширить объем музыкального материала за счет более полного изучения творчества названных в программе композиторов, а также и других авторов в большей степени обращаясь к хоровой музыке.

В качестве примера применения музыкального материала при освоении конкретной технической задачи, например, триольной пульсации, можно предложить следующие музыкальные произведения: начало 2 части (соло валторны) симфонии № 5 П. Чайковского, I часть «Лунной сонаты» № 14 Л. Бетховена, «Страсти по Матфею» И.-С. Баха (вступление), «Лакримоза» из Реквиема В. А. Моцарта, песню «Сурок» Л. Бетховена, песню «Ты, соловушко, умолкни» М. Глинки, хор из оперы «Олаф Тригвассон» Э. Грига, хор «Огни погашены» из оперы С. Рахманинова «Алеко».

Разумеется, данный перечень может быть расширен, изменен в связи с творческими задачами педагога. Красота мелодических линий будет способствовать рождению красивого жеста, степень выразительности которого определяется точным соблюдением графики движения по дирижерской сетке и точ-

ным распределением долей «на руке» (то есть точное ощущение метроритмической пульсации). Одновременно осмысливается целый ряд понятий и приобретает множество различных ощущений, связанных с этими понятиями. Так, например:

I. Объем звучания (оркестр, соло, фортепианная пьеса) проявится в различной амплитуде движений (большей, средней, малой). Соответственно, поскольку речь идет о триольной пульсации, будет меняться ощущение в движении самой кисти (здесь могут быть предложены ассоциации: малярная кисть, акварельная кисточка).

II. Основной штрих звуковедения – легато. В этой связи большую роль играет пластика движений. Плавный переход от доли к доле очень важен для сохранения целостной общей линии.

Существуют подготовительные упражнения для выработки и совершенствования пластики движения рук: движение кисти по кругу по часовой стрелке и против, движение руки по горизонтальной линии в сторону, вверх, вниз (туда – обратно), «по восьмеркам» (вычерчивание на воображаемой перед собой плоскости контуры восьмерки также по часовой стрелке и против). Последнее упражнение лучше выполнять перед стеной, изменяя при этом объем восьмерки (большая выполняется всей рукой, от плеча, средняя – в движении находится плечевой сустав, малая – в движении находится только кисть). Подготовительные упражнения целесообразно выполнять без музыки, сосредоточив внимание полностью на точных линиях: метроритмическое содержание пока отсутствует. Далее, в дирижировании по любой схеме прослеживаются элементы упражнений.

Вначале педагог может поставить любую задачу художественного плана: движение рук в различных воображаемых средах («Лебединое озеро» – небо, в котором летят птицы», ощущение полета; баховская звуковая архитектура напоминает горы, окруженные постоянно изменяющейся атмосферой и т.д.), и воображаемая цепь эмоциональных состояний (к примеру, в триольном движении песен с их метрической равномерностью есть дух колыбельной песни, а звучит ощущение покоя, улыбки, нежности и осторожности к засыпающему ребенку).

Более сложная задача для дирижерского воплощения: «пространственно-временные ощущения». Для необразованной души одинаково далека музыка Баха и Чайковского. Осмысление таких понятий требует времени, но попытки

услышать и отличить одну музыку от другой необходимы. Понятнее, на наш взгляд, все-таки Чайковский. Его мелодии запоминаются с детства, они уже неразделимы с духовной жизнью русского человека. Не в меньшей степени, если иногда не в большей, русские дети играют Баха в музыкальных школах. Однако, восторженных почитателей Баха среди детей и юношества не много. Может быть и потому, что в поле их зрения, как правило, только клавирная музыка.

Педагогу предназначено открывать скрытое, учить слушать, понимать мир звуков. Нет такой методики, которая учила бы творить. На бумаге нет, но она дана каждому человеку от природы. Другое дело, жизнь можно прожить и без творчества, оставив невостребованной основную, главную часть потенциальных возможностей. Необычайные события оказывают потрясающее воздействие на духовный и физический мир человека, оставляя в памяти яркие, сильные впечатления на всю жизнь. Нужно стараться, чтобы каждый урок стал таким событием в жизни ученика.

Библиографический список

1. Дирижерское исполнительство / сост. Гинзбург. – М.: Музыка, 1975. – 648 с.
2. Станиславский К. Работа актера над собой. – М.: Искусство, 1951. – 329 с.

ФУНКЦИИ ДИРИЖЁРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

*Ростенко Анастасия Игоревна –
студентка бакалавриата ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО ««РГЭУ (РИНХ)»», г. Таганрог;*

*Богатов Виктор Васильевич –
канд. пед. наук, проф. хорового дирижирования
ТИ имени А. П. Чехова (филиала)
ФГБОУ ВО ««РГЭУ (РИНХ)»», г. Таганрог
E-mail: vic.bogatow@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются функциональные обязанности дирижёра по управлению хоровым коллективом. Для успешного осуществления своих управленческих функций дирижёр строит систему психических коммуникаций, базирующихся на взаимных зрительных и слуховых контактах, кото-

рые объединяют всех участников творческого процесса в единый художественный организм.

Ключевые слова: *дирижёр, хор, хоровой коллектив, обучение, управление хором, функции дирижёра, исполнительская деятельность, певцы хора, воспитание, исполнительство.*

Вопросам дирижерской деятельности, дирижерской техники, методики ее преподавания посвящены работы многих известных дирижеров, преподавателей дирижирования, которые легли в основу теории дирижерского исполнительства (Г. Берлиоз, А. Лазер, А. Пазовский, Г. Малер, В. Фуртвенглер, Ш. Мюнш, Б. Хайкин, Е. Светланов и мн. др.), теории дирижирования и его преподавания (И. Мусин, С. Казачков, А. Иванов-Радкевич, Л. Безбородова, Г. Ержемский, В. Живов, В. Ражников и мн. др.). Главный смысл их содержания сводится к тому, что сущность техники дирижирования заключается в том, что средства воплощения музыки в «двигательной речи» (дирижерских жестах) не могут существовать сами по себе – они органически рождаются сами исполняемой музыкой. Техника дирижирования, дирижерское мастерство складываются не из каких-то особых, «заготовленных впрок» двигательных приемов управления коллективом исполнителей, а возникают в результате глубокого проникновения в содержание каждого данного произведения, осмыслив и прочувствовав которое в деталях и в целом, дирижер приобретает ту базу, без которой техника дирижирования ни существовать, ни развиваться не может.

1. Деятельность хорового коллектива строится на общении дирижёра и певцов. Это общение обладает рядом функций: коммуникативной, интерактивной, и социально-перцептивной. Основной функцией общения в деятельности хорового коллектива следует считать коммуникативную функцию, что связано со спецификой дирижерско-исполнительской деятельности. Эта совместная деятельность, ориентированная на решение поставленных задач, требует тесного, продуктивного взаимодействия всех участников процесса, активного обмена информацией между дирижером и певцами посредством использования дирижером в основном невербальных средств общения. От его качества зависит достижение цели общения в хоре: достижение намеченного художественного результата в исполнении произведений на основе музыкально-хорового развития каждого участника хора.

2. Функции дирижера по управлению хором – это обязанности, круг деятельности дирижера, обеспечивающие реализацию его творческих представле-

ний, руководство действиями певцов. Прежде всего, следует отметить, что дирижер хора, придя на репетицию и приступая к работе с хором над тем или иным произведением, должен иметь творческий замысел и быть вооружен планом его реализации, т.е. всесторонне владеть данным произведением. В частности: знать особенности мелодии, ритма, гармонии и т.д., стиля композитора, образносмысловое содержание, вокально-хоровые трудности и пути их преодоления и др. [1].

3. Эффективность системы управления хоровым коллективом зависит также от определения дирижером репетиционного темпа исполнения и регулирования сроков репетиционной индивидуальной хоровой работы. Репетиционный темп должен быть не слишком быстрым, чтобы обеспечить возможность тщательного выполнения всех задач, и не слишком медленным, ибо это может привести к выработке несоответствующих конечной цели характера звука и певческих приемов.

4. О степени важности гармоничных взаимоотношений между дирижёром и исполнителями, взаимном доверии, способном воодушевить участников процесса и создать ту атмосферу идеального взаимопонимания, при которой исполнительский коллектив с полуслова чувствует намерения своего руководителя и готов свободно, без понуждения принять и разделить их, говорили многие великие дирижёры. Например, А.М. Пазовский, И. Маркевич, В. Фуртвенглер, А. Лазер Ш. Мюнш, Л.М. Гинзбург и др.

5. Одной из важнейших функций дирижера хорового коллектива состоит во внушении и заражении исполнителей своим эмоционально-психическим состоянием, но не движениями, как таковыми, а смыслом, заложенным в них. Вместе с тем, дирижёр должен уметь убеждать певцов хора силой логики, непреложными доказательствами, словом, показом. Внушение и убеждение тесно между собой связаны. Если внушение готовит почву для убеждения, то убеждение, в свою очередь, должно носить внушающий характер.

6. Функцией дирижера является также установление в хоровом коллективе определённой атмосферы общения, которая помогает певцам чувствовать себя свободно и комфортно. Также требуется в процессе дирижерского общения с хоровым коллективом создавать необходимые условия для возникновения у певцов состояния целесообразного мышечного расслабления. Поскольку если они невольно отображают в своих действиях присущие руководителю отрицательные стороны и недостатки, то такое «заимствование» не даст положительных результатов. Так, «зажатый» дирижер, даже если он и одарен, угнетающе

действует на исполнителей, на их мышечный аппарат. Хор у него звучит жестко, не певуче. Все это происходит непроизвольно, как бы рефлекторно, независимо от самих исполнителей [2].

7. Стимулирующая обстановка снижает утомляемость, следовательно, уменьшает возможность проявления ошибочных действий. Поэтому дирижер обязан проводить ответственные мероприятия, выступления хорового коллектива в «престижных» залах, в которых, как говорится, и стены помогают собранности исполнителей, мобилизации усилий и эмоциональной отдаче [4].

8. Установлению необходимой атмосферы общения в хоре способствует также создание доброжелательной обстановки на занятиях хора, уважительное отношение как дирижера к певцам, так и певцов хора друг к другу, справедливая оценка их как учебных действий, так и поведенческих и т.п., что вызывает доверие к дирижеру хора. Тогда он сможет избежать проявления стрессовых ситуаций, вызывающих, порой, применения окриков, резких замечаний, спровоцированных тем или иным участником хора или группы хора. Тем более, что это негативно влияет не только на хористов: сковывает психику и мешает проявлению творческой свободы, но и на дирижера. Кроме того, необходимо осуществление помощи певцам в обретении мотива посещения хоровых занятий: объяснений, чему можно научиться на данных занятиях, что можно обрести для своей будущей профессиональной деятельности и т.д. Мотивация как важное условие учебного процесса должна быть постоянной заботой дирижера.

9. В круг обязанностей дирижера входит воспитание у каждого участника хора внутренней убежденности в необходимости дисциплины. Это возможно, когда певцам объясняются конкретные задачи, которые необходимо решать на данном занятии, в частности, и в целом – на репетициях хора, правила поведения на хоре, обязанности и др., когда участники хора по-настоящему увлечены эстетическими и этическими идеями дирижера. Тогда они охотно и добровольно становятся под его знамя и строгие порядки и высокие требования дирижера их не испугают, а привлекают. В. Живов замечает, что если певцы желают гордиться успехами своего коллектива и совершенствовать свои исполнительские умения, то предпочтение отдается принципиальным и требовательным дирижерам, нежели «добрым» и беспринципным. Предупреждает о том, что дирижер, который идет «на поводу» у обучающихся ничему научить не может. Это только иллюзия взаимопонимания и добрых отношений. Скорее всего, он либо беспомощен, либо беспринципен.

10. Однако, известно, что принципиальность и требовательность – непременные черты всякого взыскательного художника, который хочет духовно воспитать коллектив. Эти черты могут выглядеть упрямством и даже деспотизмом в глазах лишь тех учеников, которые пассивно участвуют в работе, не вникают в суть дирижерских требований и озабоченных исключительно личным удобством. Подавляющее же большинство участников хорового коллектива, как правило, относятся к требованиям с пониманием. В. Живов уверен в том, что они скорее простят дирижеру гнев, несдержанность, резкость, чем неопределенность, «обтекаемость» его взглядов и установок, что делает процесс обучения в хоре неинтересным. «Если воля дирижера направлена не на раскрытие самого себя, а на раскрытие произведения, авторской идеи, творческого потенциала коллектива, то даже известную долю «деспотизма» можно понять и оправдать. В этом смысле всякий подлинный дирижер обязан быть диктатором» [3, с. 256]. Самое главное, чтобы певцы увидели, ради чего он проявляет требовательность, к чему он нетерпим.

Подводя итог вышеизложенному, нужно сделать следующие выводы.

Сущность дирижирования состоит в том, что, будучи способом выражения идейно-эмоционального содержания музыки, средством выявления творческих намерений дирижера, оно одновременно является и средством управления коллективом, средством волевого воздействия на исполнителей (В. Живов).

Дирижерская деятельность предполагает выполнения ключевых задач, которые можно представить следующим образом:

- конкретизация во внешнем выражении своего понимания хорового произведения, его образного строя, формы, стилистических особенностей;
- обеспечение творческого состояния коллектива, увлечение его хоровой деятельностью, исполнительской концепцией;
- ясное и яркое проявление своих исполнительских намерений, а также их реализация в процессе кропотливой репетиционной работы, а затем, в ходе публичного концертного выступления.

Поставленные задачи дирижерской деятельности, и требуемые для их решения указанные выше качества и умения дирижера, говорят о том, что круг действий, обязанностей дирижера по управлению хоровым коллективом, будь то учебный студенческий коллектив, либо детский хоровой коллектив, весьма многогранен и сложен.

Библиографический список

1. Безбородова Л. А. Дирижирование: учеб. пос. для студентов педагогических учебных заведений и музыкальных колледжей. – М.: Флинт, 2000. – 227 с.
2. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижёра с музыкальным коллективом. – М.: Музыка, 1988. – 80 с.
3. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория, методика, практика. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
4. Подуровский В. М. , Сулова Н. В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ В ПЕНИИ

Стулов Игорь Харьевич –

канд. пед. наук, доц. кафедры эстрадного искусства в образовании

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва*

E-mail: igorstulov1982@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме эмоциональной выразительности в вокально-исполнительском искусстве. На основе анализа специальной литературы автор приходит к выводу о том, что эмоции имеют полифункциональное значение во всех сферах жизнедеятельности человека. Способности певца к эмоциональной выразительности в пении зависят от уровня развития эмоциональной сферы его мозга, которая в свою очередь тоже может развиваться и совершенствоваться в процессе обучения пению и вокально-исполнительскому искусству.

Для формирования навыков эмоциональной выразительности в процессе исполнения вокальных произведений автор предлагает соблюдать определённую последовательность в работе: 1 – создание эмоционально-положительной и творческой атмосферы на занятиях и зачётных мероприятиях, что является гарантом формирования стабильного позитивного отношения студентов к обучению сольному пению; 2 – обучение студентов «языку эмоций» и знакомство со средствами эмоциональной выразительности в пении; 3 – использова-

ние полученных теоретических знаний в процессе освоения учебного репертуара и собственной концертной деятельности.

Ключевые слова: *пение; эмоции; вокальное исполнительство; эмоциональная выразительность; язык эмоций; обучение пению; развитие эмоциональной сферы; этапы работы; репертуар; концертная деятельность.*

Эмоции играют большую роль в жизни человека. Положительные эмоции являются побудительной силой к активной деятельности, а отрицательные, напротив, тормозят её.

С эмоциями человека связаны такие понятия, как: настроение, желание или нежелание, мотивация, психологическая установка, любовь или нелюбовь, равнодушие, переживания и т.п.

Эмоции имеют полифункциональное значение для всех психических процессов личности. Об этом знали философы различных эпох и народов. В их трудах функции эмоций рассматриваются как:

- коммуникативные (Аристотель, Р. Декарт, Д. Джеймс, К. Платонов);
- сигнально-отражательные (П. Анохин, Б. Додонов, А. Леонтьев);
- побудительные (В. Вилюнас, А. Запорожец);
- энергетические (П. Анохин, П. Симонов);
- смысловые (В. Вилюнас, Л. Выготский, А. Леонтьев, С. Рубинштейн);
- экспрессивные, экстралингвистические (В.П. Морозов и др.).

Вопрос заключается в том, каким образом эти функции эмоций реализуется в контексте учебно-воспитательного процесса?

Ответ на этот вопрос дают психологические исследования Ф. Крюгера (1874–1948). Он указывает, прежде всего, на подвижность, диалектическую изменчивость эмоциональных явлений в процессе межличностных отношений одного субъекта с другими.

Отсюда следует, что педагогу в процессе обучения пению необходимо учитывать эти свойства эмоций своих учеников. Педагог постоянно должен анализировать те или иные детали учебного процесса, влияющие на настроение учащихся, так как от этого во многом зависит успех учебной деятельности.

В ходе нашей практической работы со студентами педагогического университета в классе эстрадного вокала педагоги постоянно сталкиваются с такими проблемами, как: низкая довузовская музыкальная и вокальная подготовка студентов, отличающаяся недостаточно развитой эмоциональной сферой лично-

сти, общей психологической зажатостью. Это имеет прямое отношение к характеру эмоциональной выразительности их исполнения вокальных произведений.

В своих трудах А. Маслоу указывает на то, что недостаточное развитие эмоциональной сферы – это когнитивная ущербность личности, что отражается на всей жизнедеятельности человека.

В настоящее время философы, психологи, социологи и педагоги изучают пути выхода из кризиса нашей прагматической цивилизации. Одним из таких путей является вовлечение человека с малых лет в процесс художественного творчества для развития эмоциональной сферы личности, формирования чувства эмпатии, то есть эмоциональной отзывчивости. Особая роль среди различных видов искусств принадлежит музыке и пению.

Музыкальное искусство – это отдушина для человека, находящегося в кризисном состоянии. Для него это возможность услышать извне то, что его душа чувствует и переживает в данный момент или, напротив, стремится избавиться от грустного настроения.

В жизни и в искусстве каждый учится понимать и использовать «язык эмоций». В отношении эмоций в психологической науке различаются два типа способностей: 1) импрессивная – способность к восприятию и пониманию языка эмоций; 2) экспрессивная – способность к выражению своих эмоций.

Однако люди в разной степени способны воспринимать эмоциональный контекст вербального сообщения и пользоваться эмоциональным языком в экспрессивных целях.

Как отмечал Б. М. Теплов, «для музыкального искусства способность к адекватной эмоциональной реакции является одним из важнейших и профессионально необходимых качеств певца, дирижёра, музыканта – исполнителя» [6, 173].

Одни музыканты или певцы не умеют выражать свои эмоции потому, что ещё не усвоили способов и форм их выражения, принятых в данной области исполнительского искусства.

Другие – боятся выявить свои чувства из-за опасности утратить самоконтроль в процессе вокального или музыкального исполнения, из-за страха порицания или не хотят показаться смешными.

Из истории музыки известно немало случаев, когда из-за боязни публичных выступлений некоторые прекрасные музыканты и певцы отказывались во-

обще от исполнительской деятельности на сцене. В большинстве случаев эти проблемы можно было бы решить при помощи психотерапевта.

Чрезмерная или недостаточная эмоциональная экспрессивность или её неадекватность – один из источников конфликтов в межличностных и внутри групповых взаимоотношениях, что отражается и на профессиональной деятельности музыкантов.

Экспрессивная функция эмоций, эмоциональная выразительность человека в его поведении в обществе и на сцене классифицируется в психологии как составная часть «экстралингвистической (внеязыковой) информации. Эта информация характеризуется рядом отличительных свойств. Важнейшее её свойство – это функциональная самостоятельность и независимость от вербальной (речевой) информации» [5, с. 18]. Одни и те же слова, произнесённые с различной эмоцией, могут иметь совершенно разное смысловое значение и, нередко, прямо противоположное.

По исследованиям В. П. Морозова экстралингвистическая информация передаётся от человека к человеку через органы чувств, в основном, через два канала связи человека с миром: зрение и слух.

В вокальном искусстве в трансляции эмоциональной информации участвуют оба канала связи: и зрительный, и слуховой. Это вполне позволяет певцу выразить тончайшие нюансы в процессе раскрытия художественного образа исполняемого произведения. Наиболее яркие экспрессивные возможности воздействия на слушателей имеются у эстрадных певцов.

В последнее время эстрадное вокальное искусство отличается большой популярностью, особенно среди молодёжи. Это объясняется доступностью, разнообразием стилей, усиленной эмоциональностью за счёт синтеза нескольких видов искусств (вокал, хореография, инструментальное сопровождение, театрализация и пр.), многообразием ярких индивидуальностей среди исполнителей.

Эстрадно-джазовое искусство в своём лучшем проявлении – сложный и многогранный жанр, который для непосвящённых людей создаёт впечатление лёгкости, общедоступности и несерьёзности. Эта сфера вокального искусства развивается по своим специфическим законам, как в исполнительском, так и в педагогическом аспекте.

В воспитании эстрадного певца используется не только традиционная методика, характерная для академического и народного вокала, но также и специальная эстрадная вокальная техника, в зависимости от стилевого направления в пении (рок, поп, соул и др.). Несмотря на специфические черты эстрадной ма-

неры пения, общим свойством для всех вокальных жанровых направлений является эмоциональная выразительность звучания певческого голоса.

Речевой голос человека даже в обычной жизни редко бывает неэмоциональным. А пение как вокальная речь, отличающаяся более яркой эмоциональностью. Эмоциональное содержание вокального произведения predetermined поэтом и композитором, но это не умаляет роли певца – исполнителя в создании художественного образа.

Различные эмоции в пении автоматически изменяют акустическую характеристику голоса: плотность и яркость тембрового звучания, вокальную позицию, резонирование и степень прикрытия звука, нюансировку, тип певческого вибрато, смысловое интонирование, активность работы артикуляционных органов, характер звуковедения, метроритмические особенности и пр. Таким образом, каждое эмоциональное состояние исполнителя передаётся не одним, целым комплексом акустических признаков.

В утверждении того, что «язык эмоций» обучает вокальной технике, нет никакого противоречия. Из педагогических наблюдений стало вполне очевидным, что экспрессивная выразительность в пении произвольно формирует практически все вокально-технические навыки певца.

Однако возникает вопрос, какими же средствами и способами певец передаёт эмоциональную информацию слушателям в процессе исполнения вокальных произведений?

Общеизвестным фактом является то, что различные эмоциональные состояния человека сопровождаются определёнными изменениями в мимике, пантомимике и в звуках его голоса на уровне подсознания.

Большой интерес для певцов представляют исследования В. П. Морозова (1977), посвящённые изучению средств и способов передачи пяти базовых эмоций в пении: *радости, печали, страха, гнева и спокойствия*. Каждая эмоция отличается такими акустическими характеристиками, как: интонационная, спектральная, временная и динамическая, за счёт чего и передаётся эмоциональная информация.

Интонационные характеристики

В результате исследований В. П. Морозова было отмечено, что к типичным изменениям в интонировании вокальных фраз в зависимости от типа эмоциональной выразительности можно отнести следующие закономерности:

-при выражении *радости* наблюдается интонационный подъём звука;

- при выражении *печали* характерны «подъезды» и «съезды» звука;
- при *спокойствии* мелодия стремится к уплощению своего рисунка, как за счёт понижения верхних тонов, так и счёт повышения нижних;
- при выражении *страха* мелодический рисунок выглядит наименее устойчивым, и точность интонирования явно нарушается [3, с. 166].

Учитывая такие тенденции в пении с различной эмоциональной выразительностью, певец должен обратить особое внимание на точность интонирования при любом типе эмоций.

Певческое вибрато

В зависимости от типа эмоции меняется *амплитудная* характеристика певческого вибрато. При выражении *печали* и, особенно, при *спокойствии* (*безразличии*) амплитуда певческого вибрато уменьшает свой размах. В отдельных случаях при *спокойствии* может наблюдаться полное отсутствие певческого вибрато. Звук голоса при этом становится «прямым». При *радости* и в ещё большей степени при *гневе* размах амплитуды певческого вибрато заметно увеличивается. Для страха характерно нарушение периодичности в кривой вибрато.

Частотная характеристика певческого вибрато разных эмоциональных состояний певца тоже меняется. Наименьшая частота вибрато наблюдается при *печали* и *спокойствии* (5–6 Гц), при *радости* и *гневе* она немного увеличивается (6–7 Гц), а при выражении *страха* может резко возрасти (до 8 Гц), что и создаёт впечатление «дрожания» голоса [3, с. 167].

Как известно, певческое вибрато для певца в основном произвольно управляемо. Это он может осознанно использовать в пении, в соответствии с той или иной эмоциональной выразительностью.

Спектральная характеристика

Данная характеристика даётся на основе анализа изменений степени выраженности и частотного расположения ВПФ (высокой певческой форманты) и НПФ (низкой певческой форманты) в структуре спектра в зависимости от той или иной эмоции.

При *радости* вершина ВПФ сдвигается в наиболее высокую частотную область. На слух это воспринимается как лёгкое, светлое звучание голоса. При *печали* и *гневе* частотное положение ВПФ понижается. Тембр голоса становится более тёмным. Для *гнева* наряду с этим характерно значительное увеличение интенсивности звука в целом и возрастание интенсивности крайних высоких обертонов. Увеличивается уровень и НПФ. Звук становится более плоским, массивным и как бы насыщенным «металлом».

В. П. Морозов отмечает, что при *страхе* и *печали* интенсивность высоких частот в спектре звука падает, а выраженность ВПФ уменьшается. В крайних случаях при выражении *страха* спектрограмма теряет типичные «вокальные» черты и приближается по своим очертаниям к спектрограммам речевого сигнала. Голос полностью теряет блеск, звонкость и приобретает глухой сдавленный характер [3, с. 168].

Как хорошо известно, красивый и выразительный певческий тембр является одним из показателей успешной постановки голоса певца. Опираясь на результаты исследования профессора В.П. Морозова, педагог может целенаправленно добиваться разнообразия тембровых красок в певческом голосе у своих учеников, меняя эмоциональный контекст упражнений для распевания голоса и в процессе разучивания учебного репертуара.

Временные и динамические характеристики

«Наибольшая *длительность слогов* при пении наблюдается при выражении *печали* (1240 мс), а наименьшая при выражении *страха* (540 мс), то есть средний темп чередования слогов при *печали* более, чем в два раза медленнее, чем при *страхе*.

Наибольшая *длительность пауз* наблюдается при выражении *страха* (12,6%), а наименьшая - при *спокойствии* (2,1%), то есть при *страхе* голос прерывается, а при *спокойствии* он звучит почти непрерывно» [3, с. 169].

Из этого можно сделать вывод о том, что при формировании навыков относительно долго тянуть звук без затухания при пении *legato* целесообразно использовать произведения, спокойные по содержанию художественного образа. «Наибольшей силой звука обладает голос при выражении *гнева* (100дБ), *страха* – меньше (92 дБ), а при выражении *спокойствия* была отмечена наименьшая сила звука голоса (83 дБ). *Радость* и *печаль* по силе звука занимают промежуточное положение» [3, с. 169].

У начинающих певцов обычно наблюдается недостаточная сила певческого звука. Сила голоса зависит от умения петь с опорой на диафрагму. Следовательно, чтобы студент скорее почувствовал свою диафрагму, нужно создать интенсивный контекст при распевании и при исполнении вокального произведения с гневным содержанием художественного образа. Однако при этом надо следить за тем, чтобы студент не перешёл на крик, нельзя допустить появления форсировки звука.

В. П. Морозов также отмечает: «*Максимальные длительности* усиления и спада силы слогов приходится на фразы, выражающие *печаль* (626–641 мс). На слух это воспринимается как очень мягкая атака и филирование звука.

Минимальная длительность нарастания и спада силы звука наблюдается при выражении *гнева* (218–210 мс), что субъективно оценивается как очень резкое начало и окончание звука» [3, с. 170].

Владение приёмом мягкой атаки, а тем более – филировкой звука является важнейшими вокальными навыками певца. Становится совершенно очевидным то, что формирование этих навыков будет более успешным, если использовать в процессе пения соответствующие им типы эмоциональной выразительности.

Таким образом, В. П. Морозов своими исследованиями даёт нам чёткую картину использования различных эмоций в пении не только для формирования навыков эмоциональной выразительности исполнения вокальных произведений, но и других вокально-технических навыков у певцов.

Исходя из всего сказанного, можно сделать следующие **выводы**.

1) В контексте обучения эстраднему пению педагогу по вокалу, а также и ученикам необходимо знать при помощи каких средств передаётся эмоциональная (экстралингвистическая) информация в пении, то есть знать «язык эмоций».

2) Знания «языка эмоций» необходимо педагогу не только для того, чтобы научить своих студентов художественно-выразительному исполнению вокальных произведений. Эмоциональную выразительность в пении можно рассматривать как универсальное средство для настройки голосового аппарата на правильно-координированную работу и развитие вокальной техники.

3) Способность студента к эмоциональной выразительности в процессе вокального исполнительства зависит от уровня развития у него эмоциональной сферы мозга, которая, в свою очередь, развивается и постепенно совершенствуется в процессе обучения пению и вокально-исполнительскому искусству.

4) Подбор произведений для учебного репертуара должен осуществляться не только с точки зрения сложности жанра и вокально-технических трудностей музыкального материала, но и в зависимости от возможностей студента раскрыть содержание художественного образа вокального произведения, то есть от уровня развития эмоциональной сферы его личности.

5) Решая задачу формирования эмоциональной выразительности исполнения вокальных произведений, необходимо соблюдать определённые этапы в работе с учеником:

- создание эмоционально-положительной и творческой атмосферы на занятиях со студентами в классе и на зачётных мероприятиях, что является гарантом формирования стабильного позитивного их отношения к обучению эстраднему сольному пению;

- обучение студентов «языку эмоций» и знакомство с элементами и внешними признаками эмоциональной выразительности в речи и пении;

- практическое использование полученных теоретических знаний в процессе освоения учебного репертуара и собственной исполнительской практики.

Библиографический список

1. Вилюнас В.К. Психология эмоций: хрестоматия по психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 496 с.
2. Кузнецов Ю.М. Эмоции в хоровом исполнительстве. – М.: Изд-во МПГУ, 2008. – 225 с.
3. Морозов В.П. Биофизические основы вокальной речи. – Л.: Наука, 1977. – 232 с.
4. Морозов В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. – М.: ИП-РАН, 1998. – 387 с.
5. Морозов В.П. Невербальная коммуникация // Психологический журнал, 1995. – № 1. – С. 18–31.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: избр. тр.: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1 – 328 с.
7. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. – М.: Изд-во МПГУ, 2010. – 200 с.
8. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности. – СПб.: Лань, 2001. – 367 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ПЕВЦОВ В ВОКАЛЬНОЙ РАБОТЕ МАРИИ МОИСЕЕВНЫ МИРЗОЕВОЙ

*Стулова Галина Павловна –
д-р пед. наук, проф. кафедры
музыкально-исполнительского искусства в образовании
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва*

E-mail: stulova.galina@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена анализу педагогического опыта воспитания академических певцов прошлых эпох. Автор утверждает, что изучение истории национальной культуры может не только обогатить образовательные программы специальных учебных заведений, но также и способствовать разработке инновационных подходов к методике обучения пению с учётом культурных и социальных условий современности.

К традиционным принципам обучения пению относятся такие, как: единство музыкально-художественного и вокально-технического развития учащихся; постепенность и последовательность в усложнении вокально-технических и музыкально-исполнительских задач; индивидуальный подход к обучению. В статье раскрывается их сущность и содержание с позиций достижений современной науки в области философии, анатомии, физиологии, нейрофизиологии, акустики, фониаτρии, эстетики и др.

Для реализации данных принципов в учебной практике у каждого педагога используются свои методы. Большой интерес представляет работы с певцами в классе профессора Московской государственной консерватории Марии Моисеевны Мирзоевой.

В результате анализа архивных данных, имеющихся публикаций, вокальных сочинений и учебных пособий М.М. Мирзоевой, а также воспоминаний её учеников в статье шаг за шагом раскрывается методика воспитания академических певцов. Опыт её работы свидетельствует о верности М.М. Мирзоевой традициям русской вокальной школы, а её методы остаются актуальными и для современной учебной практики.

Ключевые слова: М. М. Мирзоева, принципы, методы, вокальная педагогика, певцы, обучение и воспитание, традиции, русская вокальная школа.

В настоящее время обновлений назрела необходимость обратить свой взор на опыт прошлых эпох во всех сферах науки, искусства и жизни страны в контексте современной духовной культуры, по-новому осознать необходимость пропаганды национальных традиций, в частности, в области вокально-исполнительской и педагогической практики. Изучение истории национальной культуры не только существенно обогатит образовательные программы специальных учебных заведений, но также может способствовать разработке иннова-

ционных подходов к методике обучения пению с учётом культурных и социальных условий современности.

Многие традиции русской вокальной школы стали развиваться в XX веке. Выявление этапов развития, традиций школы пения являются весьма актуальными в теоретическом и практическом отношениях. Это позволило раскрыть художественную направленность вокальной школы Московской консерватории, установить преемственность её традиций.

Общепедагогические принципы обучения пению относятся к давним традициям. Они зародились на основе позитивного педагогического мастерства, накопленного вокальной педагогикой за долгое время её существования. Дальнейшее развитие их показала художественная деятельность ведущих представителей вокальной школы Московской консерватории.

Мы знаем многие имена выдающихся педагогов консерватории XX века, но ими оставлено мало трудов, в которых были бы отражены их педагогические взгляды и методические принципы, что позволило бы полнее проанализировать традиции русской вокальной школы, увидеть преемственность ведущих вокальных факультетов.

Как правило, метод именитого педагога в его полном виде, к сожалению, уходит вместе с педагогом. Ученики, воспринявшие этот метод через собственный вокальный и педагогический опыт, изменяют его. Именно таким путем педагогические методики продолжают жить, переходя от поколения к поколению.

Новые идеи в педагогике вносят ряд изменений в традиции. Новое может улучшать «старое» или же изменять его. Современные педагоги, работающие в течение долгого времени, чаще обращаются к музыкальному опыту, накопленному предшествующими поколениями, стараются осмыслить и актуализировать в своей практической деятельности то важное, что не потеряло своей актуальности до сегодняшних дней, но незаслуженно забытое или утерянное.

Традиции и новаторство, их взаимосвязи всегда привлекали внимание философов, культурологов и педагогов. Философско–педагогические аспекты общей теории традиций отображены в работах М. С. Кагана, Е. А. Леваковой, А. Ф. Лосева, В. Д. Плахова. Также в педагогике были отражены теоретико–методологические и методические аспекты в работах Э. Б. Абдуллина, Т. И. Баклановой, Ю. Б. Алиева и др.

Между тем проблема традиции в области теории и методики преподавания музыки недостаточно изучена. Не создана целостность музыкально-

педагогической традиции. Явление старое – новое в традиции и изучение их взаимодействия – все это важно с точки зрения не только теоретической педагогики, но и практической деятельности.

С точки зрения философии «всякое новое – это хорошо забытое старое». Следовательно, инновационные технологии в области вокальной педагогики должны опираться на знания исторического опыта выдающихся мастеров своего дела. Однако опыт прошлого изучен недостаточно, в частности, творческой исполнительской деятельности и педагогического опыта заслуженной артистки и профессора МГК им. П. И. Чайковского Марии Моисеевны Мирзоевой.

Хорошо известно, что все люди, обладающие музыкальными способностями, могут петь. Однако не все могут стать профессиональными певцами, так как не у каждого человека есть к этому предрасположенность от природы. Кроме того, даже хороший от природы певческий голос требует многолетней тренировки, чтобы его обладатель мог состояться как артист. Голос профессионального певца предполагает наличие в нём красивого тембра, яркого и округлого звучания, с льющимся и устойчивым певческим вибрато, обладающий достаточной силой и имеющий не менее, чем двухоктавный диапазон.

Такой эталон хорошо поставленного голоса сложился исторически давно, и каждый педагог стремится к выработке таких его качеств. Однако пути воспитания певческого голоса в различных классах в значительной мере далеко не одинаковые.

Современная наука о певческом голосе помогает понять причину подобной инвариантности методологических подходов к воспитанию певцов.

В 1954 году на Всероссийском совещании в Ленинграде были приняты основные общепедагогические принципы воспитания певцов. Это был большой шаг отечественной науки в разработке теоретических основ вокальной педагогики.

В 1926 году на первом вокальном совещании Государственного института музыкальной науки выдвигалась идея создания «единого метода». Однако в настоящее время вокальная педагогика признаёт правомерность разнообразия методов, но при условии соблюдения основных и обязательных для всех принципов воспитания певцов.

Это были три основных принципа:

1) единство музыкально-художественного и вокально-технического развития учащихся;

2) постепенность и последовательность в усложнении вокально-технических и музыкально-исполнительских задач;

3) индивидуальный подход к ученику.

В работе с певцами в классе М. М. Мирзоевой эти принципы всегда строго соблюдались. Однако для реализации этих принципов у Марии Моисеевны были свои методы.

Она считала, что с самого начала работы с певцом нельзя заниматься только, так называемой, постановкой голоса, то есть выработкой его профессиональных вокально-технических навыков отдельно, откладывая музыкально-исполнительское развитие учащегося на более поздние этапы его обучения.

Конечно, в процессе постановки голоса ученик сумеет добиться правильного звучания своего голоса, овладеть кантиленой, техникой беглости и пр. Однако он останется далёк от искусства пения, главной задачей которого является раскрытие содержания художественного образа исполняемого произведения.

С точки зрения современных исследований в области физиологии неразрывная связь вокальной техники и художественности исполнения имеет вполне научное обоснование. Для профессионального исполнения вокальных произведений необходимо обладать достаточным запасом не только музыкальных впечатлений, но и иметь достаточно широкую эрудицию и хорошо развитую общую культуру.

Богатство внутреннего мира певца, его музыкальность и культура определяют эмоциональную выразительность в пении, так как голосовой аппарат может выразить только то, что певец может ясно представить себе в своём воображении. Это помогает ему на уровне подсознания находить нужные технические приёмы в пении и необходимые приспособления в работе голосообразующего комплекса. Вокальная техника будет непременно подчиняться запросам его музыкального вкуса и общей музыкально-эстетической компетентности по законам рефлекса (ответа).

Вот почему с первых же уроков в классе Марии Моисеевны царила музыка, и вся техника, скромная на начальном этапе обучения, строилась, прежде всего, на основе осмысления содержания музыки. Она считала, что даже с самых простых вокальных упражнений, вокализов и лёгких произведений со словами необходимо следить за музыкальной выразительностью их исполнения. Таким образом, с первых шагов обучения пению закладывалась тесная связь между исполнительской задачей и техникой её выполнения.

М. М. Мирзоева обладала уникальным вокальным слухом. Она умела показать своим голосом нужное звучание, предложить необходимый приём и дать адекватную оценку вокального исполнения учеником. Это давало ученику возможность осознать свои мышечные ощущения и способствовало быстрейшему совершенствованию его технических и исполнительских способностей.

В настоящее время наукой доказано, что в анализе того, какой звук речи произнесён, участвует не только слух, но и мышцы голосового аппарата, включая, так называемый, речедвигательный анализатор. Так же и в пении: опытный певец или педагог может воспринимать по слуху степень правильности работы голосового аппарата любого певца. Способность педагога по качеству звучания голоса определять биомеханизм работы голосового аппарата певца называется вокальным слухом, который является основой формирования вокальной техники учеников.

Другим важнейшим общепедагогическим принципом вокальной педагогики является принцип постепенности и последовательности в обучении. Это относится, прежде всего, к постепенности и последовательности усложнения вокально-технических и музыкально-исполнительских задач.

Из области физиологии хорошо известно, что певческое искусство требует от вокалиста развития большого количества умений, навыков и стереотипов. Это предполагает значительную нагрузку на нервную систему певца. Все навыки и умения в любой жизнедеятельности человека представляют собой цепи рефлексов. Они вырабатываются и закрепляются в результате сложной работы центральной нервной системы.

Нагрузку на нервную систему следует увеличивать постепенно. По мере освоения простых навыков, следует добавлять всё более и более сложные. Нервная система по принципу адаптации начинает вырабатывать и соответствующие приспособления. В результате этого певческая функция постепенно совершенствуется, певец овладевает вокальной техникой и художественно-исполнительскими навыками, необходимыми для его профессиональной деятельности.

Мария Моисеевна постоянно говорила своим ученикам о том, что формирование вокальных навыков требует длительной и систематической работы для их освоения и закрепления, и всегда строго придерживалась принципа последовательности и постепенности в процессе увеличения нагрузок на нервную систему учащихся.

Однако, как известно из вокальной практики, если нарушается этот принцип, то в результате работы над репертуаром, превышающим по своим трудностям вокально-технические и музыкально-исполнительские возможности учащихся, то даже у самых одаренных из них от природы очень скоро наблюдается деградация голоса, то есть его порча.

Поэтому в подборе вокальных упражнений и учебного репертуара М. М. Мирзоева была всегда чрезвычайно педантична, строго оценивая возможности ученика на данном этапе вокального и музыкального его развития.

Постепенность и последовательность в освоении вокально-педагогического материала является общепедагогическим принципом, что с позиций физиологии оказалось вполне оправдано. Постепенное освоение вокально-технических и художественно-исполнительских навыков создаёт у певца ощущение уверенности и удовлетворения процессом своей исполнительской деятельности. Это укрепляет мотивацию к обучению, является залогом успешного развития профессиональных качеств и гигиены его голоса.

Третий принцип вокальной педагогики – индивидуальный подход к ученику. Этот принцип предусматривает преломление методических установок педагога с учётом специфики индивидуальных данных ученика, и не допускает нивелирования индивидуальностей с позиций догматических требований.

Мария Моисеевна считала, что первой и основной задачей учителя является правильная оценка индивидуальных особенностей своего ученика. Она рассматривала эти особенности не только в узкопрофессиональном смысле (тип голоса, его сила, звуковой и динамический диапазон, характер работы резонаторной системы, особенности тембрового звучания, сглаженность регистровых переходов, звуковысотный и гармонический слух, музыкальная память, эмоциональность, выразительность исполнения и пр.), но гораздо шире, учитывая весь комплекс личностных качеств каждого ученика.

В процесс своей практической работы с учащимися Мария Моисеевна Мирзоева не раз убеждалась в том, что результативность вокально-исполнительского развития певца связана, прежде всего, с особенностями нервной системы и качествами его психики. Поэтому она рекомендовала будущим певцам вырабатывать в себе такие психические свойства, которые необходимы для их профессиональной деятельности: волю и настойчивость для достижения цели, спокойствие и выдержку, терпение и трудолюбие, постоянное развитие памяти и воображения.

Недостаток у ученика этих психических качеств чаще всего являются причиной неуспеха в вокально-исполнительском искусстве в большей степени, чем изъяны в голосе и недостатки в общей музыкальности.

Современные исследования из области физиологии свидетельствуют о том, что нервная система человека отличается большой пластичностью и приспособляемостью. Поэтому свой характер можно изменить, воспитать волю, память, внимание, развить эмоциональную сферу, расширить круг интересов и общий кругозор.

Так же хорошо известно, что каждый человек обладает различным сочетанием этих психических качеств.

Мария Моисеевна очень чётко могла оценить их с точки зрения профессиональной пригодности певца и найти правильный путь к формированию недостающих качеств. Именно на этом пути в работе с каждым учеником реализовывался принцип индивидуального подхода к обучению. Если в одном случае на уроке она строго призывала ученика к дисциплине и порядку, то в другой подобной же ситуации она могла проявлять мягкость и выдержку.

Принцип индивидуального подхода особенно проявлялся в подборе учебного репертуара с учётом не только голосовых, но и психических возможностей учащихся.

Рассматривая вопрос об индивидуальных особенностях голосовых данных с позиции современной науки, следует отметить, что они, как и другие способности человека, зависят, прежде всего, от работы центральной нервной системы. Кроме того вокальные способности определяются средой развития певца с детства и, особенно, сложившимися речевыми стереотипами, которые отличаются чрезвычайной устойчивостью и усложняют усвоение певческих навыков.

В работе с певцами Мария Моисеевна придавала большое значение и анатомо-физиологическому фактору в строении гортани, глотки, рта и дыхательного аппарата. Поэтому одним учащимся рекомендовала при пении открывать рот больше по вертикали, а другим – петь на улыбке. С одними певцами она занималась упражнениями для выработки какого-то определенного типа дыхания в пении, а в работе с другими на тип дыхания вообще не обращала внимание.

Индивидуальные особенности строения голосового аппарата у одних певцов способствуют правильной координации в работе всех частей голосообразующего комплекса, что проявляется в лёгкости формирования певческого звука на уровне подсознания, а у других, при отсутствии природной слухо-

двигательной координации, напротив, вызывают затруднения. Последним необходимо осознать, что надо сделать, чтобы получить качественный певческий тон. И Мария Моисеевна всегда знала, как им помочь в этом.

На основе наших практических наблюдений стало совершенно очевидным, что одни и те же вокальные приёмы, например: опускание гортани, глубокий зевок, сильное откидывание нижней челюсти и пр., рекомендуемые в вокальной методике, как обязательные для всех, на практике приводят к различным результатам, помогая одним и ухудшая певческий процесс другим.

Поэтому опыт М. М. Мирзоевой в воспитании певцов на основе принципа индивидуального подхода к каждому ученику необходимо использовать в своей практике каждому педагогу. Каковы бы ни были методические приёмы преподавания, они должны использоваться с учётом всего комплекса индивидуальных особенностей учащегося.

В настоящее время, когда наука о голосе шагнула далеко вперёд, каждому педагогу необходимо иметь чёткое представление о правильной работе голосового аппарата, помогающее разработать стратегию и тактику на занятиях с учеником в каждом конкретном случае.

Таким образом, принципы единства музыкально-художественного и вокально-технического развития учащихся; постепенности и последовательности в обучении, как и принцип индивидуального подхода, должны всегда являться основными ориентирами для педагогов в практической работе с певцами. Эти принципы подсказаны самой жизнью, проверены опытом лучших представителей в области вокального искусства, научно обоснованы и при условии неуклонного их соблюдения всегда будут приводить к положительным результатам в подготовке профессиональных певцов.

Библиографический список

1. Интервьюирование О.Е. Морозовой и Л.П. Ермиловой – бывших учеников профессора Московской государственной консерватории М.М. Мирзоевой 10 мая 2017 г.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 2002. – 675 с.
3. Яковлева А.С. Искусство пения // Исследовательские очерки. – М.: Издат. дом «Информ-Бюро», 2007. – 480 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ОСНОВЫ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

*Чернов Даниил Евгеньевич –
канд.пед. наук, доц. кафедры анатомии,
физиологии и валеологии
ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет», г. Екатеринбург
E-mail: foniatr70@yandex.ru*

Аннотация. В статье затрагивается проблема сохранения речевого и певческого голоса учителя. Освещаются причины голосовых расстройств, перенапряжения голоса при длительной, без отдыха голосовой деятельности, в результате неумелого пользования фонационным дыханием. Предлагаются некоторые методы профилактики голосовых заболеваний. Обращается внимание на воспитание правильного дыхания.

Ключевые слова: пение, речь, гигиена голоса, дыхательные гимнастики.

Пение, по сравнению с другими видами музыкального искусства, имеет в себе ряд своеобразных особенностей. Эти особенности, вытекают из того, что «инструмент» певца – его голосовой аппарат – чрезвычайно сложен по своему устройству и труден для объективного наблюдения и изучения даже при применении специальных методов исследования. Еще более трудным является изучение всего процесса пения, представляющего собой чрезвычайно сложный психофизиологический акт.

Вокальная педагогика часто базируется на эмпирически выработанных приемах воспитания голоса. Сложность явлений при певческом звукообразовании является причиной встречающихся в хоровой практике ошибок, нередко ведущих к срыву голосов и разнообразным заболеваниям голосового аппарата.

Причины, вызывающие болезни, очень разнообразны. На первом месте стоит неправильный голосовой режим: перенапряжение голосового аппарата как следствие неправильной его постановки, злоупотребление крайним верхним диапазоном голоса, пение в несоответствующей голосу тесситуре, форсированное пение, и т.д.

Функциональные расстройства голосового аппарата имеют особенное значение для певцов не только потому, что они количественно преобладают над иными родами болезнями голоса (например, заболеваниями воспалительного характера), но еще и потому, что они по своему существу являются крайне вредными для голоса и оказывают разрушающее действие на него.

Изучению причин голосовых заболеваний в России уделялось немало внимания с начала XX века и до настоящего времени. Многие исследования отечественных ученых столетней давности представляют и сейчас несомненную ценность. На заре советского государства были написаны и опубликованы труды крупных русских ученых-ларингологов и фонiatров (Ф. Ф. Заседателя, И. И. Левидова, Е. Н. Малютина, Л. Д. Работнова и др.). Все они увлекались пением, и их интересовала проблема функционирования голосового аппарата, возможность устранения патологий и заболеваний голоса.

По мнению Л. Д. Работнова, лечение профессиональных заболеваний голоса сводится к «устранению производящей причины», главным образом – форсированного дыхания. Если выполнение этих требований удастся, то хронические болезни исчезают сами собой. Таким образом, нормальный дыхательный режим имеет для певца решающее значение.

И. И. Левидов же кроме процесса организации дыхания важным моментом в профилактике профзаболеваний считал установку гортани в правильное положение. О том, какое положение должна занимать гортань при пении можно прочесть во многих методических трудах. Большинство авторов рекомендуют ее понижать. Вполне конкретный анализ работы мышечной системы голосового аппарата дает врач и певец А. М. Вербов. Считая низкое положение гортани наилучшим при пении, он дает указания, основанные на знаниях анатомии, физиологии и акустики, как именно, какие действия мышц способствуют правильному звукообразованию. А. М. Вербов описывает необходимые функции мышц для становления гортани в певческое положение: «Опускание гортани надо сначала производить посредством чередующихся высовываний и обратных движений языка, причем будут поочередно приходить в действие то подъязычно-подбородочный и язычно-подбородочный мускулы, то подъязычно-грудинные. После упражнений можно научиться пускать в ход подъязычно-грудинные мускулы и без предварительного высовывания языка. Дно полости рта станет заметно

опускаться (а не нижняя челюсть), и гортань на ваших глазах (перед зеркалом) легко и свободно опустится, после чего вскоре начнет «ощущаться», фиксироваться работа щито-грудинных мышц при каждом начале звука» [1].

Е. Н. Малютин еще в 1896 году предложил свой метод развития голоса и восстановления его после заболеваний с помощью камертонных вибраций. При постановке камертонов различной высоты на голову у певца вызывалось резонирование головных резонаторов и облегчение пения в маску, при постановке камертонов на грудь, вызвался опертый грудной звук. «Под влиянием камертонных вибраций поющий сам находит для себя необходимое для постановки голоса направление звука, и мышцы его резонаторов сами приспособляются таким образом, что нет надобности подражать учителю, у которого по свойству его резонатора должна быть совсем другая игра мышц» [3].

Примерно этот же принцип «резонансной настройки голоса» был использован советским ученым С. Д. Робэном в 1928 году [5]. Им был изобретен и широко апробирован аппарат «маска». Как изобретение международного значения в 1929 году государственными органами нашей страны (ВСНХ СССР) оно было заявлено в странах Западной Европы и Америке. Резонансная настройка голоса, как считал Робэн, предохранит певцов от заболеваний голосовых органов и сохранит голос до глубокой старости. В то же время изобретение это вызвало ожесточенную борьбу и непримиримое противодействие со стороны руководителей и методологов вокального искусства, чьи старые консервативно-эмпирические методы и приемы «постановки» голоса и личные интересы оказались в прямом расхождении с методом Робэна. Война с фашизмом помогла забыть и похоронить и автора и изобретение. Понадобилось более полувека, чтобы эта теория была развита и представлена В.П. Морозовым в его капитальном труде «Искусство резонансного пения» [4].

Учитывая важную роль резонанса в пении, обратим особое внимание на организацию правильного дыхания. Замечено, что организация певческого дыхания дает возможность пользоваться голосом в течение долгого времени без каких-либо признаков утомления.

Дыхание при фонации отличается от обычного спокойного дыхания, связанного с обеспечением газообмена в покое. Если внимательно присмотреться к тому, как используют дыхание многие профессиональные певцы, то можно отметить удивительное разнообразие дыхательных движений. У одних

набор дыхания происходит совершенно незаметно, их грудь не показывает никаких видимых движений. У других грудная клетка весьма ощутимо включена в работу. Легко заметить и различие в количестве набираемого дыхания для пения у различных певцов. Некоторые в пении умеют обходиться весьма скромным количеством дыхания, и со стороны их дыхательных органов не наблюдается особой активности, напряжения. У других, наоборот, наблюдается большая активность дыхания, стремление хорошо наполнить воздухом всю дыхательную систему. Также можно отметить, что певцы используют различные типы певческого дыхания: грудное, брюшное, смешанно-диафрагмальное.

В истории развития вокального искусства существовало много различных методик и систем, направленных на улучшение, совершенствование, поддержание на высоком уровне работоспособности и использовании дыхательного аппарата. Итальянский вокальный педагог Франческо Ламперти говорил, что искусство пения – это искусство дыхания. Правильное дыхание должно быть связано с эмоцией, должно исходить от всего сердца. Искусство пения исторически создавалось как искусство музыкального дыхания. Подобно тому, как скрипачи используют скрипичный смычок, а виолончелисты – виолончельный, певец должен научиться правильно пользоваться смычком дыхания. Интересно, что многие певцы придавали особое значение положению тела для выработки правильного дыхания. Знаменитый итальянский тенор Энрико Карузо использовал в пении положение ходьбы. Дочь французского педагога пения Эммануила Гарсия применяла в пении положение позиции танца. Вокальные педагоги староитальянской школы заставляли своих учеников петь гаммы, поднимаясь вверх и спускаясь вниз по лестнице. Этим они достигали единства в положении тела, в силе ритма и в размахе дыхания. Немецкий оперный певец и педагог Лео Кофлер [2] развивал дыхание на упражнениях с движением. Его лечебная дыхательная гимнастика еще в начале прошлого века имела широкое свое продолжение в России. Последователи Л. Кофлера успешно применяли при обучении пению дыхательные упражнения, включающие ритмические движения со звуком. Эта методика помогла многим певцам восстановить голос и избежать профессиональных заболеваний.

Экспериментально проверив различные методики и адаптировав их к данным условиям, мы использовали звуко-ритмо-терапию при настройке хора для воспитания певческого голоса, а также и в качестве профилактики заболеваний голосового аппарата.

Кроме того, для организации певческого дыхания у детей мы воспользовались дыхательной и звуковой гимнастикой, разработанной известным специалистом в области постановки сценической речи, профессором Э. М. Чарели [6].

Комплексы дыхательных упражнений подбирались в соответствии с возрастом ребенка и поставленной исполнительской задачей певца. Они были направлены на выработку носового дыхания, освоения смешанно-диафрагматического дыхания, на активизацию мышц брюшного пресса, на снятие напряжений окологортанной мускулатуры, на тренировку внутриглоточной артикуляции. Предложенные комплексы упражнений помогают укрепить и закалить голосовой аппарат, предохранить его от профессиональных заболеваний, а также заболеваний верхних дыхательных путей. Они являются результативной гимнастикой голоса и эффективным средством его воспитания и сохранения.

Обратившись к данной теме, мы стремились привлечь внимание хормейстеров, вокальных педагогов, а также врачей-фониатров к вопросам развития, охраны голоса и профилактики его заболеваний. Певческий голос мы рассматриваем как результат сложной и слаженной работы органов дыхания, гортани, резонаторной системы, вокального слуха и особой психической организации. Успех в обучении зависит от всего образа жизни певца. Разумно организованный ритм его жизни позволит сохранить голос и добиться вокального долголетия.

Библиографический список

1. Вербов А.М. Техника постановки голоса. – М.: Музгиз, 1961. – 52 с.
2. Кофлер Л. Учитесь правильно дышать. Гимнастика легких: Приложение к журналу «Задушевное слово». – М.: Издание товарищества М.О. Вольфъ. – СПб.: 1907. – 24 с.
3. Малютин Е.Н. Экспериментальная фонетика и научные основы постановки голоса. – Орел: Красная книга, 1924. – 15 с.
4. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. – М.: Искусство и наука, 2002. – 496 с.
5. Робэн С.Д. Техника пения и единый метод постановки голоса. – Л.: 1925. – 52 с.
6. Чарели Э.М. Как развить дыхание, дикцию, голос. – Екатеринбург: Изд-во Дома учителя. 2000. – 300 с

Научное издание

**МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ
Д. Б. КАБАЛЕВСКОГО
И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Материалы
Всероссийской научной конференции

31 марта 2018 г.

*Ответственный редактор
кандидат педагогических наук, профессор М. В. Кревсун*

Макетирование, корректура, верстка Н.В. Фоменко

Изд. № 79/3177. Объем 13,125 п. л.

344002, Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 69, РГЭУ (РИНХ)