

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»
Вологодский государственный университет

**МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ**

*Материалы III международной научно-практической конференции
26–27 апреля 2018 года*

Ярославль, 2018

УДК 78.01;37.022
ББК 85.313(2)
М 89

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

М 89 МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ : материалы III международной научно-практической конференции, [26–27 апреля 2018 г., Ярославль – Вологда] / науч. ред. докт. пед.н. О. В. Бочкаревой, докт. иск. М. Г. Долгушиной – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 165 с.
ISBN 978–5–00089–242–8

В данном сборнике собраны статьи, обобщающие опыт научных исследований в сфере музыкальной культуры и образования; определяются перспективы развития музыкально-педагогического образования, профессиональной и учебной деятельности, личностного и профессионального развития.

УДК 78.01;37.022
ББК 85.313(2)

Состав программного комитета: М. Р. Арпентьева, О. В. Бочкарева, М. Г. Долгушина, Н. Б. Мосусова, В. И. Нилова, Н. А. Ювченко

Состав организационного комитета: Н. Н. Андреева, О. В. Бочкарева, Т. П. Брова, М. Г. Долгушина, Г. А. Гайсин, Л. П. Новикова, Ю. Н. Слепко.

ISBN 978–5–00089–242–8

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2018
© Вологодский государственный университет, 2018
© Авторы материалов, 2018

Содержание

<i>Андреева Л. С. Основные педагогические установки в обучении игре на фортепиано студентов-бакалавров, не имеющих начального музыкального образования</i>	5
<i>Арпентьева М. Р. Песня: уровни переводческого диалога</i>	7
<i>Бабина А. А., Бочкарева О. В. Самореализация личности в творческом детском объединении «Гусельки»</i>	11
<i>Балтиева Р. Ю. Вопросы интернационального воспитания в Республике Казахстан в процессе обучения будущего учителя музыки</i>	14
<i>Балуевская С. В. Проблемы формирования нравственной культуры подрастающего поколения</i>	16
<i>Барановская Т. Г. Эвристические методы в музыкально-педагогическом образовании: практический опыт</i>	19
<i>Белова М. А. Развитие артистизма у старших школьников в детском музыкальном театре</i>	22
<i>Блинова С. В. О некоторых аспектах изучения теории симфонии в вузе</i>	24
<i>Бочкарева О. В. Аксиологический потенциал музыкально-художественного диалога</i>	27
<i>Брова Т. П. Распредмечивание музыкального произведения как фактор формирования ценностно-смыслового понимания</i>	31
<i>Брова Т. П., Герасимова С. Л. Самоактуализация учителя музыки в профессиональной деятельности</i>	33
<i>Брова Т. П., Миронова А. В. Психологические аспекты развития эстетических потребностей у учащегося</i>	35
<i>Бродова И. А. Музыкальное произведение как аккумулятор музыкально-информационных процессов</i>	37
<i>Габдиев М. Р. О роли репертуара в формировании профессиональных навыков в процессе игры на аккордеоне</i>	41
<i>Гайсин Г. А. Р. Гальяно – французский композитор и аккордеонист</i>	43
<i>Гайсин Г. А., Козырева Е. В. Роль и значение электронных музыкальных инструментов в процессе обучения музыке на начальном этапе</i>	45
<i>Горохова П. О. Вундеркинды-скрипачи в России второй четверти XIX века и полемика о раннем музыкальном образовании</i>	48
<i>Демидова Н. И Музыкальная культура студентов и историко-культурное пространство региона</i>	50
<i>Долгушина М. Г. Деятельностный подход в процессе освоения музыкально-краеведческого материала в вузе</i>	52
<i>Жуковская И. И. Художественный декор рукописного кодекса 1598–1601 годов и белорусская графика конца XVI–XVIII века</i>	55
<i>Иванова Е. В. Практические указания к сочинению начального гармонического полупериода студентам IV курса специальности «Оркестровые народные инструменты»</i>	58
<i>Измайлова М. Н. Любительское обучение взрослых игре на фортепиано в Вологде в прошлом и настоящем</i>	62
<i>Калиничева Н. В. Организация вокального кружка во внеурочной деятельности в условиях ФГОС НОО</i>	64
<i>Камракова Н. Ю. Опыт применения тестов Ф. Вильямса для оценки креативности обучающихся музыкальных школ</i>	67
<i>Кац М. Г. Гайсин Г. А. О некоторых аспектах подготовки будущих учителей музыки в классе сольного пения</i>	69
<i>Килюшина Т. А. Театр батлейка как феномен художественной культуры Беларуси</i>	72
<i>Кищенкова Н. Ю. Мимика как средство невербального общения учителя музыки в вокально-хоровой работе, пути её развития в классе дирижирования</i>	74
<i>Козырева Е. В. Способы формирования и развития фортепианной техники в процессе освоения гамм и аккордов</i>	76
<i>Кокоткова Т. Е., Бочкарева О. В. Освоение школьниками темы: «Образ Востока в музыке»</i>	79
<i>Коняхина М. С. Специфика развития художественного восприятия в контексте осмысления музыкальных произведений</i>	82
<i>Корнеева Е. Н., Ерофеева А. Г. Музыкаотерапия как средство коррекции школьной дезадаптации</i>	85
<i>Кузнецова С. И. Экспериментальная программа «Музыка вокруг нас» и ее реализация в системе дополнительного образования</i>	88
<i>Кулемзина Т. В., Сидорова В. В. Музыкальная культура Востока как фактор формирования здоровья</i>	90
<i>Лесакова Н. И. Современная музыка в драматическом спектакле как средство популяризации высокого искусства в молодежной культуре</i>	92

Лукашева С. С. Информационные технологии в процессе формирования профессиональных способностей музыкантов-исполнителей	95
Мироненко И. В., Морсова Л. А. Музыкально-компьютерные технологии в профессиональной подготовке учителя музыки	97
Мосусова Н. Б. Заметки о покровителях вообще, о покровителях Сергея Дягилева и о самом Дягилеве как вдохновителе и покровителе	100
Мишанов К. А. Изучение произведений для гитары на уроках музыки в общеобразовательной школе	103
Нестерова А. А., Субботина И. В. Развитие творческих способностей у подростка в контексте синтеза искусств	106
Никулина К. А. Роль родителей в музыкальном образовании вундеркиндов-пианистов в России первой половины XIX века	109
Нилова В. И. Вузовская лекция как интертекст	111
Новикова Л. П. Традиции церковного пения в практике любительского хора	114
Новикова Л. П., Коровина О. С. Формирование духовно-нравственных ориентиров учащихся на начальном этапе обучения игре на фортепиано	116
Нуждина Н. А., Бочкарева О. В. Развитие воображения ребенка при создании музыкального анимационного фильма	119
Панова Л. М. Урок музыки в сельской школе	122
Пилюгин И. Н. Творческая самореализация детей в исполнительской деятельности	124
Плотников К. Ю. Реализация направления «вокальная музыка» в системе общего музыкального образования в цифровом веке	127
Постникова А. А., Постникова Е. А. Отчетные концерты Вологодского музыкального техникума в 1920-е годы	129
Савицкий Е. С. О некоторых аспектах исследований «метода проектов» и их отношении к музыкальной педагогике	132
Сигова В. Л. Специфика преподавания фортепиано будущим регентам	134
Смирнова Е. А. Методические основы организации работы по профилактике и коррекции эмоционального выгорания педагогов средствами музыкотерапии	137
Соболева Н. А. Ауфтакт и его информационно-коммуникативные возможности	139
Стратилатова Е. Г. Формирование танцевальной культуры личности (обобщение опыта работы клуба «Зазеркалье», г. Ярославль)	142
Субботина И. В. Профессионально-личностное саморазвитие студента-музыканта в контексте культурно-образовательной среды педвуза	144
Томчук С. А. Современный урок музыки с позиций требований ФГОС	147
Федотовская О. А., Федотовская А. М. Праздники народного календаря в современной культурно-образовательной практике как фактор актуализации педагогического потенциала музыкального фольклора	150
Хорошко Д. С. Музыкознание о полистилистике как форме преемственности традиций музыкальной культуры	153
Чистова Л. А., Шваркова Л. В., Долгушина М. Г. Эколого-эстетический проект «Земля – наш общий дом»: попытка педагогической рефлексии	157
Ювченко Н. А. Воплощение космической тематики в современном музыкальном искусстве Беларуси	159
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	162

Основные педагогические установки в обучении игре на фортепиано студентов-бакалавров, не имеющих начального музыкального образования

Аннотация. В статье рассматривается проблема инструментальной подготовки студентов-бакалавров, не имеющих базового музыкального образования. Выявляются особенности обучения взрослых людей игре на фортепиано. Обосновывается важность одновременного развития всего комплекса профессиональных качеств пианиста.

Ключевые слова: бакалавр, учитель музыки, игра на фортепиано, обучение взрослых.

Сложившаяся в XX веке система российского музыкального образования признана во всем мире. Тем не менее, в этой области происходят существенные преобразования, обусловленные современными социально-экономическими реформами. Сегодня, как никогда остро, стоит вопрос о расширении спектра образовательных возможностей для студентов-бакалавров музыкально-педагогической направленности.

После подписания Болонской декларации в нашей стране начался процесс модернизации высшей школы. Интеграция с Западом в этой области внесла существенные коррективы в отечественную систему непрерывного музыкального образования. С переходом на двухуровневую образовательную модель (бакалавриат – магистратура), у студентов без начальной музыкальной подготовки появилась возможность получать музыкально-педагогическую профессию. Сложилась ситуация, совершенно новая для отечественного образования, когда только в студенческом возрасте будущие учителя музыки приобщаются к основам музыкальной деятельности.

Как известно, для воспитания музыканта-профессионала необходим длительный период, который обычно начинается с 5–6 лет. Особенно это важно в области инструментального исполнительства. Трудно переоценить детские годы в освоении музыкального инструмента, когда пианистические и музыкально-исполнительские навыки формируются легко и основательно.

Обучение игре на фортепиано занимает значительное место в системе подготовки педагога-музыканта, так как владение основами пианизма необходимо каждому учителю музыки. Фортепиано обладает богатейшими выразительными возможностями, а по широте используемого музыкального репертуара с ним не может сравниться ни один инструмент. Кроме сольной концертно-исполнительской практики, фортепиано незаменимо в качестве аккомпанирующего в вокальных и инструментальных жанрах, оно является равноправным участником многих ансамблей, а самое главное, фортепиано способно передавать все краски оркестрового звучания, что отражено в огромном количестве переложений. Выдающийся пианист-педагог Е. М. Тимакин отмечает, что особенность игры на фортепиано состоит в том, что исполнитель один, без помощи сопровождения, охватывает и согласовывает все элементы музыкальной ткани, донося до слушателя, как крупный план, так и мельчайшие детали художественно-музыкального замысла композитора. «Можно сказать, что в руках пианиста заключен целый оркестр, в котором он является и дирижером, и исполнителем всех партий» [2, с. 3].

Музыкально-инструментальное исполнительство является важной составляющей профессиональной деятельности учителя музыки. По справедливому утверждению Д. Б. Кабалевского, «из всех умений, которыми должен обладать учитель музыки, надо выделить владение инструментом. Без механической записи на уроке, конечно, не обойтись,

особенно когда в классе должен прозвучать хор, оркестр, оперная сцена и т. п., но она должна быть дополнением к живому исполнению учителя, а не заменой его» [1, с. 51].

Выпускник-бакалавр, получающий музыкально-педагогическую квалификацию, должен быть способным грамотно и выразительно исполнять музыкальные сочинения на фортепиано, владеть концертмейстерскими и ансамблевыми навыками, а также читать с листа и подбирать по слуху.

В контексте перечисленных требований, пристального внимания заслуживает вопрос о специфике работы со студентами без начальной музыкальной подготовки. Это серьезная педагогическая проблема, требующая особого осмысления.

Прежде всего, необходимо понимать, что, поступившие в вуз молодые люди – представители определенной культуры, со стихийно сложившимся музыкальным вкусом, который, как правило, нуждается в существенной корректировке. Преподаватель сразу должен взять на себя ответственность не только за обучение своего ученика исполнительскому ремеслу, но и за его личностное и профессиональное становление. Успешности этого процесса, безусловно, будет способствовать индивидуальная форма занятий.

Проблема начального обучения взрослых игре на фортепиано недостаточно освещена в педагогической литературе. Существующие фортепианные школы и методики, как правило, созданы специально для детей. Однако педагогическая работа с взрослым учеником имеет свою специфику. В отличие от школьников, студенты проявляют собственную заинтересованность и осознанность в обучении, они способны к осмыслению и преобразованию информации, а это, в свою очередь, позволяет осваивать значительное количество практического материала за короткое время. Таким образом, процесс начального обучения игре на фортепиано взрослых необходимо организовать в интенсивной форме. Каждый урок должен быть направлен на одновременное освоение теоретических знаний и на техническое решение музыкально-художественных задач. В основе такого подхода лежит принцип «погружения», активизирующего весь комплекс интеллектуально-творческих способностей студента.

Одной из существенных проблем начального обучения игре на фортепиано взрослого человека, является его техническое развитие. Работа в этом направлении начинается с организации игрового аппарата. Учитывая особенности психологической и физиологической природы взрослых людей, решение этого вопроса зачастую вызывает определенные трудности. Формирование пластичного и гибкого пианистического аппарата в этом случае возможно, если педагог будет руководствоваться принципом естественности движений. Очень важно помочь ученику найти и осознать свои собственные удобные ощущения, почувствовать связь всех частей тела с инструментом. На основе свободных, скоординированных действий и применения метода пальцевой позиции, происходит становление рациональной техники пианиста.

В процессе приобретения навыков фортепианной игры нельзя забывать о формировании музыкального вкуса будущего педагога-музыканта. Воспитание исполнительской культуры возможно только на лучших образцах классического искусства. В ходе освоения курса музыкально-инструментального исполнительства, студент должен познакомиться с основными композиторскими школами и эстетическими направлениями. В учебный репертуар необходимо включать произведения разнообразных музыкальных форм и жанров. Содержание инструментальной подготовки будущих учителей музыки должно базироваться на традициях отечественного профессионального музыкального образования, на сохранении основных принципов, касающиеся пианистической и исполнительской культуры.

Подытоживая сказанное, отметим, что комплексный, системный и личностно-ориентированный подход к обучению игре на фортепиано студентов-бакалавров без начальной музыкальной подготовки дает возможность творчески и эффективно осуществлять образовательный процесс в инструментально-исполнительском классе.

Библиографический список

1. Кабалевский, Д. Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады [Текст] / Д. Б. Кабалевский – Москва: Педагогика, 1986. – 192 с.
2. Тимакин, Е. М. Навыки координации в развитии пианиста [Текст] / Е. М. Тимакин – Москва: Советский композитор, 1987. – 119 с.

УДК 378

М. Р. Арпентьева

Песня: уровни переводческого диалога

Аннотация. Работа посвящена проблемам перевода песен как процесса и результата понимания, диалога с текстом и музыкой песни, автором и читателем в процессе перевода. Перевод – понимающая деятельность, требующая трансординарного знания как собственного, так и переводимого языка. Трудности перевода особенно хорошо иллюстрируют переводы стихотворений и, особенно, песен.

Ключевые слова: перевод, понимание, диалог, язык, стихотворение, песня.

Перевод – один из видов работы с песней в рамках арттерапии. Перевод – понимающая деятельность, требующая трансординарного знания как собственного, так и переводимого языка, как языка «слов», так и языка музыки». Переводы песен особенно хорошо иллюстрируют все трудности перевода, работа над переводами песен – не только когнитивная или коммуникативная, но и собственно духовная, включающая ценностный диалог, понимание как бытийный процесс, деятельность специалиста. Как пишет О. В. Бочкарева, «диалог – это многомерное ценностно-смысловое общение, «глубинное единение» познающей личности и предмета познания» [5, с. 8]. Как и создание песни, ее перевод отражает попытку развития диалога человека с собой и миром.

В качестве примера приведем переводы песни группы Led Zeppelin «Stairway to Heaven» Д. Беляевой, В. Бойко, И. Якова и других авторов. Эта песня и ее история тесно связаны со слухами об «особом происхождении»: соавтор песни, Дж. Пейдж, утверждает, что Р. Планта писал песню «под диктовку высших сил», а сам автор текста песни увлекался чтением древних мистических легенд, преданий и сказок. Р. Планта называл одним из источников вдохновения работы Л. Спенса об искусстве магии в дохристианской Британии [6]. Однако многие меломаны считают, что песня была навеяна романами Дж. Р. Р. Толкиена. Многие обыватели усмотрели и продолжают усматривать в песне «сатанинское послание», которое якобы связано с интересом ее автором к А. Кроули. Так или иначе, песня вызвала бурный общественный резонанс, а также вошла в список 50 наиболее известных и значимых песен рок-музыки XX века. За десятилетия с момента написания, песня обросла множеством толкований, ее переводчики отмечают множественность смыслов песни, которая дает возможность ее множественного переосмысления.

Stairway to Heaven

There's a lady who's sure
All that glitters is gold
And she's buying a stairway to
heaven.
When she gets there she knows
If the stores are all closed

Лестница в небо

Ей сознание льстит -
Злато то, что блестит,
И купить можно лестницу
в небо.
А взойдя к небесам,
Стоит слово сказать -

Небесная лестница

Эта леди твердит:
Злато всё, что блестит,
И она купит лестницу в
небо.
Стоит слово сказать -
И свое можно взять

With a word she can get what she came for. And she's buying a stairway to heaven.	И отпустят ей все непременно. И купить можно лестницу в небо.	В час, когда не достать даже хлеба.
There's a sign on the wall But she wants to be sure cause you know sometimes words have two meanings. In a tree by the brook There's a songbird who sings, Sometimes all of our thoughts are misgiven. Ooh, it makes me wonder, Ooh, it makes me wonder.	Виден знак на стене, Но доверия нет: Толковать его можно двояко. У ручья среди ветвей Все поет соловей, Обмануться не трудно, однако. И тону в догадках, И тону в догадках.	Знак висит, где стена, Но не верит она, Ведь бывает у слов по два смысла. Возле речки в кустах Запоет певчий птах, Но опасны порой наши мысли. О, как это странно.
There's a feeling I get When I look to the west, And my spirit is crying for leaving. In my thoughts I have seen Rings of smoke through the trees, And the voices of those who standing looking. Ooh, it makes me wonder, Ooh, it really makes me wonder.	Мысль лелею одну: Лишь на запад взгляну, И мой дух умоляет проститься. В забытии распознал Дым сквозь леса прогал, Голоса тех, кто в роще толпится. И тону в догадках, И тону в догадках.	Я смотрю на закат, И на сердце тоска, И рыдает душа, рвась на волю. Наяву, как во сне, Кольца дыма в листве, Голоса и глаза с давней болью. О, как это странно. В самом деле странно.
And it's whispered that soon If we all call the tune Then the piper will lead us to reason. And a new day will dawn For those who stand long And the forests will echo with laughter.	Слух прошел: вскоре мы, Если будем сильны, Обречем разум вслед за манящим. Будет новый рассвет Тем, кто ждал много лет, Смех раздастся, как эхо сквозь чащу.	Кто-то шепчет: вот-вот Песню мир позовет, И трубач приведет всех нас в чувство. Снова солнце взойдет Для тех, кто так ждет, Снова смехом леса отзовутся.
If there's a bustle in your hedgerow Don't be alarmed now, Its just a spring clean for the may queen. Yes, there are two paths you can go by But in the long run There's still time to change the road you're on. And it makes me wonder.	И если в роще свистопляска - Не пугайся, То свита майской королевы. Есть два пути из тех, что приведут, но Постепенно Путь изменить всегда успеешь ты. И тону в догадках.	Твой палисад пронизан дрожью, Но не тревожься, С весной встречая деву мая. Перед тобою две дороги, Но будут сроки, Чтоб успеть еще сменить свой путь. Это очень странно.
Your head is humming and it won't go In case you don't know, The pipers calling you to join	Гул в голове непроходящий - То манящий Надеется увлечь тебя с	Но не спасут шальные мысли, Не знаешь если: Трубач зовет тебя в до рогу Послушай, леди, ветра

him, Dear lady, can you hear the wind blow, And did you know Your stairway lies on the whis- pering wind.	ним. Родная, слышишь, ветер плачет - Это значит, Что лестницы конец не- достижим.	песню, Ведь, как известно, На ветерке лестница лежит. И на извилистом пути В тених нам душу не спасти. Там леди светлая идет, Она покажет нам вот- вот Свой золотой небесный свод, И если слух не подве- дет, Тебя мелодия найдет, Чтоб мир единство вновь обрел: Уж лучше рок, чем просто ролл.
And as we wind on down the road Our shadows taller than our soul. There walks a lady we all know Who shines white light and wants to show How everything still turns to gold. And if you listen very hard The tune will come to you at last. When all are one and one is all To be a rock and not to roll.	Закончим путь едва дыша. Как тени не растет душа. Но вот знакомая спешит Нам доказать, что раз бле- стит, То знать из золота отлит. И долго слушав пустоту, Услышать можешь песню ту, Что ты есть все, и все есть ты, И камнем быть среди во- ды...	А она купит лестницу в небо. В. Бойко
And she's buying a stairway to heaven. Led Zeppelin	И купить можно лестницу в небо. Беляева Д.	
Р. Плант		

Как мы видим, за исключением первых слов, чем больше переводчики продвигаются по тексту песни, тем больше отличий возникает в переводе, тем больше рассогласований в том числе музыки и текста песни.

Наиболее простая стратегия перевода – во многом механистична. Это может быть качественно выполненный перевод, в котором авторы, хотя и пытаются, но не могут передать психологическую атмосферу и ритмику стихотворения. Перед читателем обычно бывает вариант наивного, «дословного» перевода песни. Это обычно означает, то автор хотя и является носителем русского языка, не до конца реализует его богатства, и, кроме того, не знаком с иностранной культурой языком этой культуры в достаточной для раскрытия смысла мере. Поскольку этот тип перевода наиболее «малопонятен» и часто лишен художественной ценности, но близок машинному переводу, мы его не рассматриваем. Другие, эквивалентные переводы, многие из приведенных, отражают иную стратегию перевода: переводчик переводит то, что может включаться в культурный контекст. Он переводит текст, передавая его внешнюю психологическую атмосферу, но не ее собственное, авторское прочтение. Однако, во многих случаях такой перевод, при всем его качестве, остается отстраненным. Наблюдается весьма значительное привнесение в текст авторского опыта и переживаний, попытка реконструировать его внутренние смыслы, однако, явно не достаточно прослеживается культурно-исторический контексты и смыслы, заложенные в тексте. История, описанная в тексте, остается уплощенной – или – как ее переводят усмотревшие в ней «дьявольские» контексты – сводится к какой-то доступной переводчику, в силу его жизненного опыта, интерпретации. Обычно наблюдается обеднение смыслов первоисточника: стремление сделать понятным текст, который, по сути, не вполне понятен и на оригинальном языке, не понятен до конца носителям языка.

Третья стратегия перевода, представленная работой Д. Беляевой, осуществляет не просто адаптированный перевод: автор перевода старается максимально сохранить атмосферу, в том числе ритмику оригинального текста и прочувствовать его психологическую ткань, его интерпретация соединяет достоинства авторского текста и оригинального текста. Резуль-

тат такого прочтения – текст, который выступает и как перевод, и как оригинал. В нем видны переживания автора и героя, а также переводчика, дан, хотя и также – не нарочито, а скрытно, как намек, культурно – исторический контекст. И результат стихотворения и всей истории – уже иной. Интересно, что именно результат – окончание стихотворения – наиболее различает его стратегии [1, 2]. И, в этом смысле, интересно было бы начать переводить стихотворение – с конца. В целом такой перевод – не только пример качества перевода как прочтения переживаний и представлений автора текста переводчиком, это – пример «звучания» человеческого опыта на новом, ином, языке, которым автор владеет, как и английским, в полной мере. При этом сравнение английского и русского вариантов говорит нам о том, что «перевод» намного богаче, чем оригинал: мы воочию видим, как происходит обогащение текста в русском языке, как русская культура обогащает себя опытом иных культур и обогащает эти культуры – собой. Д. Беляева как переводчик также полагает, что перевод песенной поэзии всегда является компромиссом. Перевод, фиксирующий все тонкие аспекты стихотворения и художественного произведения вообще невозможен. Особенно, если речь идет о мифах и эзотерических текстах, в них комментарии подчас равны самому тексту, иначе как минимум половина такого произведения не совсем понятна. Поэтому есть смысл рассматривать переводческую деятельность в трех качествах: литературной, «свободной» поэтической и разноуровневой поэтической, за которой следует подробный комментарий. Очень важным оказывается в переводе уловить отношенческую интенцию автора, не трансформировать, а раскрыть ее. Именно с нею связаны удачи и неудачи переводов художественных текстов, поэзии. Помимо интенции преобразовательной, определяющей «внешнюю» цель текста как средства воздействия на читателя, важен именно этот «внутренний» смысл-свет который идет из текста, который и должен быть «переведен», то есть – сохранен при переводе. Тогда, при всей скупости и «близости к тексту оригинала», при всей условно-дословной манере перевода, переводчик «укладывается» в тему, ярко и мощно передавая настроение стихотворения, создавая поэтически-музыкальный образ, эстетическая гармония говорит нам о том, что перевод выполнен на редкость качественно. Еще интереснее звучит перевод тогда, когда в переводе лидирующими оказываются диалогическая (понимающая) и отношенческая интенции: утверждая бытие другого – персонажа, переводчик не забывает утверждать и бытие другого – читателя, переводчика, автора, собеседников. Он – исповедуется, входит в диалог, строит взаимоотношения, становится соавтором, а не только со-читателем. При этом вдохновение и интерес, с которым авторы подходят к переводу, дает возможность создать гармоничные образы и тексты, дополняющие и раскрывающие богатство оригинала. Здесь мы вновь встречаем стратегию «авторского перевода», которая фокусируется на преобразовательном, воздействующем контексте оригинала.

Выводы. Таким образом, перевод песен есть освобождение их формы и содержания из «плена» потенциальности «смыслового универсума»: он высвобождает новые смыслы, так же, как и прячет – старые. Он предполагает понимание наиболее доступных переводчику смыслов текста, а также он может их повторно сокрыть, насытить текст подтекстами и интертекстами. Это позволяет читателю отличной и исходной культуры понимать текст во всей его полноте: переводчик лишь «повязывает желтую ленточку» там, где он обнаружил «зерно истины» или сокрытую от наивных глаз «машинного перевода» тайну, усмотрел обращение к смысловому пласту, далекому от непосредственно описываемой ситуации. Систему ценностно-смысловых отношений к миру автор выражает «через идею, которая является живой и движущейся моделью цели творчества» [3, с. 229]. Этот момент особенно важен в процессе подготовки музыкантов, в том числе в контексте арттерапии, так как «современное музыкальное образование ориентировано на межличностную коммуникацию, итоговой составляющей которой является глубокое постижение художественного образа» [4, с. 9]. Учитель музыки – педагог, организующий совместную деятельность с детьми, расширяет основу для восприятия образа: словесного, музыкального, культурного. Взаимопонимание в процессе диалога: учебного, переводческого и иного диалога – процесс и результат межкультурного

взаимодействия, построения и развития себя и учащихся. Перевод песен – наиболее интенсивная сфера развития отношений взаимопонимания а, значит, и развития личности.

Библиографический список

1. Арпентьева, М. Р. Ксенология в исследованиях мультикультурного диалога [Текст] / М. Р. Арпентьева // Слово, высказывание, текст: сб. науч. тр. I Междунар. науч. – практ. конф., 25 сентября 2015 г.] / Отв. ред. Т. В. Плесканюк. – Нижний Новгород: ИП Краснова Н. А., 2015. – С. 25–31.

2. Арпентьева, М. Р. Метаязыковые стратегии понимания: ксенологический подход [Текст] / М. Р. Арпентьева // Многомерные миры языка. Избранные труды I Международной научной конференции, 28 октября 2015 г., Москва. – М. : РУДН, 2015. – С. 20–28.

3. Бочкарева О. В. Диалог как ценностно-смысловое творчество в музыкальной культуре [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль : ЯГПУ, 2013. – Т. 1. – № 2. – С.229–232

4. Бочкарева О. В. Культурологические основы художественно-педагогического диалога [Текст] / О. В. Бочкарева // Искусство и образование. – 2008. – № 1. – С.4–15

5. Бочкарева, О. В. Аксиологическая направленность дидактического диалога [Текст] / О. В. Бочкарева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета серия «Педагогические науки». – 2008. – 34(28). – С.4–8.

6. Spence L. Magic arts in Celtic Britain [Текст] / L. Spence – London.: Dover Publications, 2012. – 208 p.

УДК 378

А. А. Бабина, О. В. Бочкарева

Самореализация личности в творческом детском объединении «Гусельки»

Аннотация. Самореализация личности в творческом детском объединении мыслится нами как процесс, опирающийся на креативность ученика в проявлении собственного «я». Музыкально-педагогический процесс нацелен на раскрытие творческого потенциала личности, на создание и получение творческих продуктов деятельности и результатов, в том числе изменения собственного «я».

Ключевые слова: самореализация, креативность, творчество, творческий коллектив, личность, ребенок.

В настоящее время в образовании, как в практике, так и в теории, уделяется внимание проблеме развития личности, подчеркивается значимость субъекта – ребёнка, ученика, раскрывается индивидуальный внутренний потенциал, личный опыт, резервы внутреннего становления и роста. В педагогике сформировалось понимание творческой самореализации как процесса, опирающегося на креативность ученика в проявлении собственного «я», раскрытия своих творческих сил (потенциала), создание и получение творческих продуктов деятельности и результатов, в том числе изменения в себе. Роль педагога в воспитании подрастающего поколения связана с предоставлением ребёнку возможности самореализации в активной деятельности. О. В. Бочкарева утверждает, что самореализация личности неотделима от понятия «личностный смысл», который «выстраивается для личности через систему ценностей и структурирует творческую активность личности, ее самоопределение и самоактуализацию» [2, с. 7]. Насущная потребность современного общества в инициативных, творческих личностях диктует изменения в системе дополнительного образования нашей страны. Одной из основных задач системы дополнительного образования детей в современных социальных ус-

ловиях является оказание помощи обучающимся в адаптации к социальным условиям, реализации личностного потенциала, развитии творческих способностей. Дети, занимаясь в учреждениях дополнительного образования, в творческих кружках и студиях народного искусства, могут развить высокий художественный вкус и проявить все свои способности и таланты.

Необходимо отметить, что проблему самореализации личности и развития ее творческих способностей исследовали как отечественные ученые: Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и др., так и зарубежные психологи: А. Маслоу, К. Роджерс, Карен Хорни, К. Юнг и др.

Объект исследования – процесс развития и саморазвития личности школьника в детском творческом объединении.

Предмет исследования – педагогические условия, способствующие самореализации личности школьника в детском творческом объединении «Гусельки».

Цель исследования – определить и проверить педагогические условия, способствующие самореализации личности школьника в детском творческом объединении «Гусельки»

Гипотеза исследования – процесс самореализации школьника в детском творческом объединении «Гусельки» будет осуществляться более эффективно, если:

1) формировать психологическую готовность личности к самореализации на основе системы отношений:

- *отношение к себе*, как особого предназначения личности, осознание собственной индивидуальности;

- *отношение к музыке, искусству в целом* как осознание призвания на основе доминирования мотивов и потребности творчества (мотивы самоактуализации),

- *отношение к другому*, основанным на ценностных диалогических ориентациях личности;

- *отношение к миру*, открытому для самореализации;

2) организовать художественно-педагогические ситуации, способствующие процессу активного участия в коллективной музыкальной деятельности, выстроенной по типу диалогического взаимодействия.

Личность реализует себя только в том случае, если способна осознавать свою значимость, индивидуальность, ценность, выстраивать цели и перспективы деятельности, учитывать реальную ситуацию, прогнозировать и оценивать результаты. В оценочную систему психической деятельности каждого человека входит критерий самореализации, который отражает систему отношений «личность» – «общество», удовлетворенность общества личностью и удовлетворенность личности социумом.

Условием успешной самореализации является система динамических функциональных отношений, где образ мира и образ «я» личности уравновешены на основе адекватного понимания своего места в мире и использование адекватных социальных умений. О. В. Бочкарева подчеркивает важность значимости «индивидуальных усилий в процессе организации собственной деятельности», выработки «установки на индивидуализацию музыкально-педагогического образования, построение своей траектории обучения» [1, с. 171].

Сохранение, поддержание, распространение культурного наследия является, одной из важнейших целей культурной политики государства, центральная задача которой – создать условия для развития культурного потенциала нации. В настоящее время происходит глобальное развитие межкультурных взаимодействий, люди разных национальностей находятся в постоянных взаимоотношениях. Такая ситуация способствует стремлению каждого народа сохранить ценности и достижения своей культуры. Важно осознавать значение русской музыкальной культуры в воспитании и образовании детей.

Использование *традиционных музыкальных инструментов*, обучение школьников игре на гусях, является значимым составляющим компонентом музыкального образования и сохранения культурного наследия России. Гусли можно назвать своего рода символом русской музыкальной, национальной и более широко, художественной культуры. Обладая ши-

роким историко-культурным потенциалом и комплексом выразительных средств для передачи духовно-нравственного содержания музыкально-выразительными средствами, соответствующих той или иной эпохе, гусли определяют национальной самобытности, являясь в определенной степени, ее маркером. По мнению исследователей (Д. И. Варламов, М. И. Имханицкий, С. Я. Стангрит и др.), в семантике гусельного тембра сосредоточен своего рода «звукоидеал», что обеспечивает «принятие» гусельного тембра любой аудиторией, вне зависимости от того, какая музыка звучит на инструменте – народная песня, древнейшие интонации знаменного распева или музыкальный авангард.

Осуществление практического этапа исследовательской работы свидетельствует о том, что гусли помогают наиболее полно реализовать личностный потенциал и развить творческие способности детей младшего школьного возраста. Звучание этого уникального инструмента положительно воздействует на человека, вызывая ассоциации с положительными образами русских былин, эпических сказаний, сказок погружая в мир далёкой «живой старины».

Базой исследования являлась школа № 4 города Ростова Ярославской области. Нами проводилась опытная работа в течение трех лет в детском объединении «Гусельки». Работа проходила один раз в неделю в мини группах по 3–4 человека – это одна из разновидностей коллективного творчества, так и один раз в неделю с целой группой 14 человек (ансамбль).

Детское объединение «Гусельки» существует десять лет, дети обучаются три года.

Детям предоставляется возможность показать себя в индивидуальном творческом проекте (сольное исполнительство), где они сами придумывают и воплощают свои идеи в музыкальном номере. Таким образом, их собственные достижения вызывают эмоциональный подъём, являющийся важным результатом труда. Групповые занятия в коллективе (ансамбле), помогают детям почувствовать себя значимой частью единого творческого коллектива, и в то же время каждый из них выполняет свою функцию. Мы учим детей видеть единую цель, к которой стремится творческий коллектив, предоставляем возможность свободно выражать своё мнение, самостоятельно мыслить, проявлять самокритичность в оценке собственной деятельности и деятельности других участников ансамбля. В опытно – экспериментальной работе решались поставленные задачи при создании дружеской, эмпатической атмосферы на занятии, мы учили детей радоваться успеху каждого, выявлять лучшие стороны музыкального дарования индивидуальности.

Для укрепления связи учащихся в объединении использовались игры на сплочение, такие как: «Музыкальный футбол», круговые – хороводные игры «Потанцуй в лаптях», «Повторяй за мной» и т. д.

Досуговые мероприятия в творческом коллективе так же являются важным фактором для самореализации детей, стимулом для творческого развития, расширения диапазона интересов, способствуют раскрытию способностей. За многолетнюю историю объединения сложились традиции проведения мероприятий для детей: «Осенние посиделки», «Зимние вечера», «Встреча весны», «Масленица» и др.

В опытно-экспериментальном исследовании нами использовались следующие виды деятельности:

- прослушивание аудиозаписей и просмотр видеозаписей выступлений профессиональных певцов и детских вокальных коллективов;
- посещение концертных залов, музеев, театров с последующим обсуждением;
- творческие встречи и обмен концертными программами с различными детскими вокальными коллективами.

В ходе исследования мы выявили разную степень опыта самоопределения обучающихся, разный уровень осуществления планов и творческих проектов, индивидуальный темп освоения учебно-образовательной программы. Разная степень выраженности уровня самореализации предопределили разработку и реализацию индивидуальных образовательных траекторий для каждого участника творческого коллектива «Гусельки». При этом индивидуальная образовательная траектория музыкально одаренных, способных и менее способных к пению, музицированию учащихся существенно отличались, что привело к использованию

для каждой учебной группы и каждого ребенка в отдельности индивидуальных педагогических методов и средств.

Мы выяснили, что важным педагогическим фактором успешной самореализации младших школьников в творческом коллективе «Гусельки» явилась ситуация самооценивания, которая активизировала рефлексию каждого участника творческого коллектива. Считаем, что самоанализ и рефлексию результатов деятельности целесообразно проводить сразу после состоявшейся работы и до начала решения школьником следующей творческой задачи.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Использование электронного пособия в дидактическом диалоге (на примере курса: «История музыки для детей») [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – т.2. – С. 167–172
2. Бочкарева, О. В. Аксиологическая направленность дидактического диалога [Текст] // О. В. Бочкарева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета серия «Педагогические науки». – 2008. – 34(28). – С.4–8.

УДК. 784.96

Р. Ю. Балтиева

Вопросы интернационального воспитания в Республике Казахстан в процессе обучения будущего учителя музыки

Аннотация. В данной работе автором рассматриваются вопросы интернационального воспитания в процессе обучения будущего учителя музыки.

Ключевые слова: интернациональное воспитание, национальное мировоззрение, духовная ценность, межнациональное согласие, учитель музыки.

В системе нравственного становления личности музыкальное искусство является одним из важных факторов интернационального воспитания подрастающего поколения. Однако проблему интернационального воспитания учащихся невозможно решить без учёта специфики музыкальной работы в школах с многонациональным составом обучающихся. Интернациональное воспитание, осуществляемое на уроке музыки, возможно на основе глубокого и систематического ознакомления учащихся с художественными ценностями как мировой, так и национальной музыкальной культур. Для педагога важным является профессиональное умение отобрать соответствующий музыкальный материал, отражающий самобытность традиций, мышления, психологии и т. п. данной нации, воплощающий одновременно и общечеловеческое художественное содержание[1]. Знание своей и других национальных культур обогащает эмоционально духовный мир личности, становясь в то же время одним из критериев развитости системы интернациональных связей с ее осознанием, мерой оценки уровня эстетических потребностей, интернациональной зрелости. Вопросы интернационального воспитания всегда были в центре внимания ученых – педагогов и психологов. Его различные аспекты рассмотрены в работах Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. А. Сухомлинского, Б. В. Асафьева и др. Отдельные аспекты интернационального формирования личности средствами музыки получили широкую разработку в трудах Б. В. Асафьева, О. А. Апраксиной, Ю. Б. Алиева, В. К. Белобородовой, Н. А. Ветлугиной, Е. Я. Гембицкой, Н. Л. Гродзенской, Д. Б. Кабалевского, М. А. Румер, В. Н. Шацкой и др.

Становление и развитие музыкального воспитания детей в Казахстане свидетельствует о том, что на процесс формирования интернациональных отношений оказывает влияние развитие национальной культуры и искусства. Можно отметить прогрессивные взгляды выдающихся педагогов, ученых, просветителей в области национального воспитания личности: И. Алтынсарина, Ч. Уалиханова, А. Кунанбаева, А. Жубанова и др. Знание языка, культуры коренного населения улучшает психологическую атмосферу во всех без исключения многонациональных коллективах. Изучение и научное общение, влияние знания на местное население в условиях новой федерации способствует дальнейшему развитию научного и культурного потенциала страны, усилению интернациональной сплоченности людей и качественному обновлению всех сторон общественной жизни. Напомним, что в Казахстане всем нациям, независимо от численности, предоставлены неограниченные возможности для развития своего родного языка. Знание языка коренного населения, в свою очередь, становится важным фактором укрепления дружбы и взаимопонимания между людьми разных национальностей. Показательно, что в Казахстане преподавание в общеобразовательных школах ведется на разных языках: на казахском, уйгурском и др. Вместе с тем, подчеркнем, что рост образования и культуры сопровождается глубокими знаниями об истории своего и других народов. Формировать познавательный интерес учащихся к истокам традиции, культуры прошлого каждой нации – главная задача педагога. Интернационализация любой национальной музыкальной культуры, в том числе казахской, уйгурской, русской, немецкой и других национальностей, не ограничивается лишь освоением опыта европейской, русской музыкальных школ, представляя собой многосторонний процесс. Так, в частности, он находит свое прямое выражение в форме активного творческого взаимообмена между музыкальными культурами национальных республик, в результате которого каждая из них обогащается лучшими достижениями, найденными в творческой практике композиторов – представителей национальных музыкальных искусств. С другой стороны, каждая из национальных музыкальных культур вносит при этом свою художественную лепту в общую сокровищницу отечественного музыкального искусства [2].

Одним из существенных упущений в интернациональном воспитании учащихся является то, что оно не стало средством, с одной стороны, развития у них национального самосознания, усвоения культурных традиций, с другой – активным средством приобщения к общечеловеческим духовным ценностям и идеалам. Игнорирование традиций народной педагогики привело к отрыву молодого поколения от исторических, этнических корней – питательной почвы для духовного потенциала общества. Поиск оптимальных путей интернационального воспитания на музыкальных занятиях во многом зависит от повышения интереса школьников к национальной культуре не только своего, но и других народов, проживающих на территории Республики Казахстан [3]. Это обуславливает проблему включения произведений фольклорной и профессиональной музыки в учебный процесс с тем, чтобы воспитать у ребят уважение к языку, историческому прошлому, национальным традициям и обычаям своего народа [4]. Учащиеся должны глубоко усвоить нравственно – эстетические понятия и представления о функциях национальной музыки в различных сферах. Без приобщения школьников всех национальностей к духовным ценностям, заключающим общечеловеческие богатства культуры народов, невозможно осуществление интернационального воспитания средствами искусства вообще, музыкального – в частности, в условиях многонационального состава обучающихся. Отсюда и вытекают насущные проблемы общеобразовательной школы по интернациональному воспитанию учащихся где, несомненно, должны быть созданы благоприятные возможности для успешного взаимопонимания средствами музыки, обеспечивая мотивацию жизнедеятельности каждой личности в интересах общества.

Библиографический список

1. Гайсин, Г. А. Некоторые вопросы взаимодействия национальных музыкальных культур (Восток – Запад) [Текст] / Г. А. Гайсин // Ярославский педагогический вестник. Из-

дательство: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (Ярославль) – 2002. № 3. – С. 128–134.

2. Козырева, Е. В. К проблеме начального этапа обучения музыке [Текст] / Г. А. Гайсин, Е. В. Козырева // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы. Материалы международной конференции «Чтения Ушинского». – ЯГПУ, 2013. – С. 176 – 184.

3. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия “Казахстан-2050”: новый политический курс состоявшегося государства» (Астана, 14 декабря 2012 г.): Материалы мероприятий, посвященных обсуждению Послания Главы государства / Отв. ред. Б. К. Султанов. – Алматы: Казахстанский институт стратегических исследований при Президенте Республики Казахстан, 2013. – 228 с.

4. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с.

УДК 37.034

С. В. Балувская

Проблемы формирования нравственной культуры подростающего поколения

Аннотация. Формирование нравственной культуры подрастающего поколения как основы духовно-нравственного развития общества – актуальная задача современной педагогической практики. Важно учитывать позитивный опыт воспитания детей в традиционной народной культуре, где выработаны нравственные нормы, правила, эталоны, стереотипы поведения человека в социуме. Ключевым среди них является требование почтительного отношения к родителям, старшим представителям семейно-родового коллектива, определяемое как нравственный долг перед родителями. Ответственное отношение к родителям формирует патриотические чувства и гражданский облик человека. В современной педагогической деятельности возникают проблемы, обусловленные противоречиями между требованиями, предъявляемыми к содержанию педагогической работы по формированию нравственной культуры подрастающего поколения, и существующими социальными реалиями. Решение этих проблем позволит избежать негативных социальных явлений, поднять нравственную культуру нашего общества на более высокий уровень развития.

Ключевые слова: нравственная культура, этнопедагогика, семейные ценности, почтительное отношение к родителям, педагогические проблемы.

Нравственная культура – одна из важных составляющих культуры человека, представляющая его моральный облик. Личностный уровень нравственной культуры определяет нравственную составляющую различных субкультурных образований, из чего и складывается совокупный нравственный облик общества. В связи с этим формирование нравственной культуры подрастающего поколения, обуславливающее духовно-нравственное развитие человеческого социума, остается актуальной педагогической задачей во все времена.

Основы нравственной культуры личности закладываются в детстве, когда усваиваются необходимые нравственные требования, нормы общечеловеческих отношений, прививаются нравственно-ценностные потребности, формируются нравственные убеждения и чувства, навыки и привычки, определяющие в последующем сознание и моральное поведение человека. Как отмечает классик педагогики В. А. Сухомлинский: «Нравственное убеждение – это идеал, вершина морального развития, путь к которой лежит через единство нравственной

привычки и нравственного сознания. Практика глубоко убедила нас в том, что прочная, незыблемая основа нравственных убеждений закладывается в детстве и раннем отрочестве» [5, с. 169].

Формирование нравственного сознания происходит постепенно через осмысление и эмоциональное переживание жизненных ситуаций, требующих совершения нормативных с точки зрения человеческих отношений поступков, что может быть выражено последовательностью: нравственное знание (понятие) – нравственный поступок – личностное отношение (положительные эмоции, чувство удовлетворения) – нравственная привычка, потребность (моральный долг) – нравственное сознание (убеждения).

У детей с раннего возраста необходимо воспитывать потребность в усвоении нормативных межличностных отношений, умение управлять своими желаниями, чувство ответственности за слова и поступки, то есть те нравственные привычки, которые составляют основу культурного поведения как условия социального бытия.

Следует отметить, что в современном школьном образовательном процессе, ориентированном на инновационный и технологический подходы передачи знаний и умений, вопросам нравственного воспитания не уделяется должного внимания. С другой стороны, потеря духовно-нравственных идеалов, культуры социальных отношений, утрата традиционных морально-этических ценностей у подрастающего поколения происходит, прежде всего, в результате отсутствия должного семейного воспитания, разрушения преемственности в передаче знаний и опыта, жизненных установок и поведенческих стереотипов от старшего поколения к младшему, от родителей и стариков к детям и внукам.

Обращаясь к этнопедагогике как социально-значимому опыту воспитания детей в традиционной народной культуре, следует выделить те нравственные установки и правила, которые составляют ее основу. Ключевым среди них выступает требование почтительного отношения к своим родителям, старшим представителям семейно-родового коллектива, родовым корням. Народная мудрость гласит: «Живы родители – почитай, померли – поминай» [4, с. 230], «Не оставляй отца-матери на старости лет, и Бог тебя не оставит» [3, с. 10], «Кто родителей почитает, тот вовеки не погибает» [4, с. 231]. Согласно народным верованиям, уважительное отношение к старшим представителям рода определяет судьбу человека, получающего при необходимости моральную поддержку и благословение родителей. Обладающее особой духовной силой, способной обеспечить благополучие, защитить в опасности, помочь в трудной житейской ситуации, родительское благословение испрашивается человеком во все переломные жизненные моменты (проводы в армию, свадьбу, при принятии ответственных и важных решений, перед смертью) [1].

Неуважение к отцу-матери, семейно-родовым традициям лишает человека необходимой духовной поддержки, родительской помощи, формирует в последующем подобное негативное отношение к нему собственных детей.

Культура личности определяется «идеей долженствования» (В. А. Сухомлинский) по отношению к другим людям, «идеей нравственного долга», в первую очередь, сыновьего или дочернего, исполнение которого всеми представителями социума («нравственный опыт долженствования») формирует нравственную составляющую общества в целом.

Нравственный долг перед родителями обуславливает мотивацию детей и в образовательной деятельности, особенно в младшем школьном возрасте: хорошо учиться необходимо для того, чтобы не огорчать родителей, приносить им радость, оправдать их ожидания, быть достойным представителем своего семейно-родового коллектива, о культуре которого складывается совокупное представление (по детям судят о родителях и наоборот).

Ответственное отношение к родителям определяет патриотические чувства и гражданский облик человека. Единство понятий «Отечество» / «Отчизна» – «отец», «Родина» – «родители» раскрывается на морфемном уровне категорий, свидетельствуя об их семантическом родстве, что выражается также посредством эпитетов «родимая матушка» – «земелька-матушка», «родная земелюшка», «Родина-мать» и др. Почтительное отношение к родителям

перерастает в уважительное отношение к родному краю, родной земле, глубокую ответственность за судьбу своего народа.

В современной педагогической деятельности по формированию нравственной культуры подрастающего поколения возникают проблемы, обусловленные противоречиями между требованиями, предъявляемыми к содержанию педагогической работы, и существующими социальными реалиями (см. Таблица 1):

Таблица 1.

Противоречия, существующие при организации педагогической деятельности по формированию нравственной культуры подрастающего поколения

Требования	Социальные реалии
Культивирование семейных ценностей, почтительного отношения к родителям	Разрушение преемственности в передаче культурных знаний, опыта, стереотипов нравственного поведения: разрыв семейно-родовых связей; большое количество неполных семей, дети без попечения родителей
Высоконравственный моральный облик современных родителей, организаторов педагогической деятельности, других представителей социума (нравственный эталон)	Отсутствие высоконравственных идеалов, моральных принципов у современных молодых родителей, представителей социума. Непрестижность педагогической профессии, незначительный авторитет работников сферы образования и культуры – кадровые проблемы
Необходимые педагогические условия, при которых возможно на более качественном уровне воспитание нравственной культуры у подрастающего поколения	Отсутствие необходимых педагогических условий: загруженность учебного времени, не преподаются специальные дисциплины, такие как «Этика межличностных отношений», «Азбука нравственности» и т. п. [2, 6]; уровень нравственности не определяется критериями результативности, поэтому не принимается во внимание как один из наиболее важных показателей педагогической деятельности

Данные противоречия усугубляют проблемы нравственного воспитания детей, культивирования почтительного отношения к семейно-родовым ценностям и традициям, к родителям и педагогам как культурно-нравственным наставникам. В связи с этим, педагогическая деятельность по формированию нравственной культуры подрастающего поколения в современные дни становится наиболее актуальной и значимой: «Все, что приобретается питомцами в жизни, в школе, в результате многогранных воспитательных воздействий <должно> преломляться через призму нравственности. Без нравственной чистоты теряет смысл все – образование, духовное богатство, трудовое мастерство, физическое совершенство» [7, с. 124].

Одной из важных педагогических задач современной образовательной практики становится воспитание нравственно-этических качеств обучающихся не только как деятельных участников социокультурной жизни общества, но и как будущих родителей: «Каждый мальчик, каждая девочка, которые сейчас сидят перед нами за партой и старательно выводят палочки и буквы, – это не только будущие творцы материальных и духовных благ, но и завтрашние отцы и матери. Все лучшее, достигнутое человечеством, должно наполнять их сердца» [5, с. 211]. Жизненно-важной целью воспитания во все времена остается, в первую очередь, воспитание Человека, Отца и Матери, а затем уже – специалиста. Понимание этого, обращение к позитивному опыту этнопедагогики, традиционным семейно-родовым ценностям позволит избежать негативных социальных явлений, поднять нравственную культуру нашего общества на более высокий уровень развития.

Библиографический список

1. Балувевская, С. В. Почитание родителей как основа нравственной культуры подрастающего поколения [Текст] / С. В. Балувевская // Современное музыкальное образование: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных трудов кафедры пения и методики музыкального воспитания. – Вып. 7 / отв. ред. Т. П. Брова; Мин-во образов. и науки РФ, Вологод. гос. ун-т. – Вологда: ВоГУ, 2016. – С. 14–17.
2. Петрова, В. И. Азбука нравственного взросления [Текст] / В. И. Петрова, Н. М. Трофимова, И. С. Хомякова, Т. Д. Стульник. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.: ил.
3. Пословицы и поговорки [Текст] / отв. за вып. В. Н. Волкова. – Минск: Харвест, 2005. – 320 с.
4. Русские народные загадки, пословицы, поговорки [Текст] / сост., авт. вст. ст., комм. Ю. Г. Круглов. – М. : Просвещение, 1990. – 335 с.: ил. – [Б-ка словесника].
5. Сухомлинский, В. А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе [Текст] / В. А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. – Т. 2 / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М. : Педагогика, 1980. – 384 с., ил.
6. Сухомлинский, В. А. Хрестоматия по этике [Текст] / сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1990. – 304 с.
7. Учитель: Статьи. Документы. Педагогич. поиск. Воспоминания. Страницы литературы [Текст] / ред. – сост. Д. Л. Брудный. – М. : Политиздат, 1991. – 350 с.

УДК 37.012:74.026.1

Т. Г. Барановская

Эвристические методы в музыкально-педагогическом образовании: практический опыт

Аннотация. Автор считает, что внедрение технологии эвристического обучения на основе диалога, обучения через открытие – одна из задач высшей музыкально-педагогической школы. Пример тому – организация и проведение в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы ряда практических семинаров в рамках курса «Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково».

Ключевые слова: эвристическое обучение, открытое задание, Гродненский университет, факультет искусств и дизайна.

Образовательные инновации как отражение оригинальных результатов исследований по разработке и применению инновационных технологий в учебном процессе – одна из приоритетных задач современной образовательной системы Республики Беларусь. Сегодня трудно представить высшую музыкально-педагогическую школу без активного обмена опытом музыкантов-педагогов по созданию и использованию в учебном процессе авторских методик и разработок с использованием инновационных образовательных технологий.

В этом контексте весьма показательно учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы – один из ведущих университетов Республики Беларусь, который входит в тройку национальных вузов в международном рейтинге Webometrics и в десятку лучших вузов страны по основным показателям деятельности.

С приходом на должность ректора Андрея Дмитриевича Короля (доктор педагогических наук, сейчас ректор Белорусского государственного университета), Гродненский университет стал центром образовательных инноваций. С этой целью была создана лаборатория образовательных инноваций, которая аккумулирует современные тенденции в развитии

высшего образования. Одной из форм ее деятельности стало основание в 2016 году электронного научно-методического журнала «Университет образовательных инноваций», цель которого содействовать в формировании и совершенствовании современного педагога, владеющего инновационными образовательными технологиями, способного организовать образовательный процесс в соответствии с тенденциями развития информационного общества и индивидуальными потребностями обучающихся [2].

Предназначенный для широкой целевой аудитории, журнал по своей структуре предлагает три направления для реализации: педагогическая мастерская (оригинальные результаты исследований, авторские методики и разработки занятий и их обсуждение); студенческий взгляд (публикации рефлексии обучающихся, образовательные продукты); форум (обсуждение актуальных вопросов современного образования).

В 2017 году Король А. Д., как главный редактор журнала и автор системы эвристического обучения на основе диалога [1], организовал и провел с 12 апреля по 5 мая очно-дистанционный оргдеятельностный курс «Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково». В рамках него преподавателям университета было предложено принять участие в трех семинарах: 1) «Можно ли обучать всех по-разному, но одинаково? Как разработать открытое (эвристическое) задание»; 2) «Как разработать и провести занятие эвристического типа»; 3) «Как спроектировать и провести эвристическое интернет-занятие». Участники семинаров получили методические рекомендации по разработке открытых заданий, возможность создать собственные оригинальные практические разработки и применить их в учебном процессе, что способствовало самореализации преподавателей и студентов, проявлению творчества, повышению мотивации к профессиональной деятельности.

Конечно, такое инновационное учебно-методическое мероприятие заинтересовало преподавателей кафедры музыкального искусства факультета искусств и дизайна. Деятельность музыканта-педагога изначально связана с рефлексией о творчестве композиторов, музыкантов-исполнителей, музыки как вида искусства. Создание оригинальных разработок, позволяющих студентам совершать собственные открытия, получать уникальные результаты, дает возможность для индивидуального творческого самовыражения преподавателя и учащегося.

Автор статьи также приняла участие в первом семинаре и стала автором ряда методических разработок в рамках преподаваемых курсов. Тот факт, что они были созданы во время самого мероприятия в процессе активной дискуссии с участниками группы за ограниченный отрезок времени, способствовал активизации самовыражения, генерированию творческих идей.

Модератором группы было предложено разработать участникам семинара открытые задания нескольких типов, для каждого из которых характерен свой вид учебной деятельности: когнитивные, креативные, оргдеятельностные, коммуникативные, мировоззренческие.

Первое оргдеятельностно-мировоззренческое открытое задание по дисциплине «История музыки» для студентов специальностей «Народное творчество (инструментальная музыка)», «Народное творчество (хоровая музыка)», «Музыкальное искусство и мировая художественная культура» получило название «Я – музыкальный критик» и предполагает написание студентами музыкально-критической статьи (эссе). Для активизации эвристического поиска обучаемых было предложено высказывание немецкого композитора Р. Вагнера «музыка не может мыслить, но она может воплощать мысль» и ряд вопросов: «А знаете ли Вы, что Рихард Вагнер – самый скандальный композитор XIX века, который был объявлен официальным композитором фашистской Германии? А знаете ли Вы, что баварский король Людвиг II построил для Вагнера оперный театр и оплатил все его долги? А знаете ли Вы, что музыка Вагнера под негласным запретом в Израиле?».

Студенты должны были представить себя на премьере одной из реформаторских опер Вагнера и дать оценку услышанному: от лица музыкального критика-сторонника идей Ваг-

нера; от лица музыкального критика-противника идей Вагнера; от лица фаната-поклонника; высказать свою позицию.

В итоге, для того чтобы справиться с заданием, студенты самостоятельно осваивают обширный теоретический, нотный и аудио-материал, связанный с темой «Оперная реформа Р. Вагнера», которая является одной из ключевых в истории зарубежной музыки XIX века.

Второе открытое задание креативного типа по дисциплине «Гармония» с названием «гармоническое построение alla...» предполагает сочинение построения в форме периода с использованием особенностей гармонического языка конкретного композитора в контексте одного из музыкальных стилей на выбор: барокко (Бах, Гендель, Вивальди и др.); классицизм (Гайдн, Моцарт, Бетховен); романтизм (Шуберт, Лист, Бородин, Чайковский, Рахманинов и др.).

Другие задачи ставит третья разработка коммуникативного типа под названием «Музыка сегодняшнего дня», которая может быть использована в рамках учебной дисциплины «Музыкальная эстетика».

Музыка сегодняшнего дня. Какова она? Музыка для рингтона, музыка в наушниках, музыка в автомобиле, музыка на танцполе, музыка в концертном зале и на вашем нотном пюпитре. Почему она такая и всегда разная?! Данное открытое задание может быть решено в форме мониторинга, анкеты, опроса в социальных сетях. Студентам предлагается сформулировать вопросы и провести опрос (анкетирование) своих однокурсников (друзей, студентов других факультетов) о том, какую музыку они слушают и почему, сформулировать закономерности.

Интересный педагогический эффект может иметь задание ценностно-смыслового (мировоззренческого) типа «Я то, что я слушаю?!», которое позволяет каждому студенту сделать для себя открытие. Известное выражение «мы то, что мы едим» отражает факт того, что внешнее воздействие формирует внутренний мир человека. В форме эссе обучаемые отвечают на вопрос «кто же я?» и пытаются открыть себя посредством музыки.

Таким образом, участие в первом семинаре в рамках очно-дистанционного ординарного курса «Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково» дало возможность ознакомиться и освоить методы эвристического обучения. Достаточная продолжительность семинара и насыщенность различными видами деятельности позволило разработать несколько открытых заданий, которые были апробированы в учебном процессе.

Опыт работы в эвристическом направлении обучения раскрыл творческие (игровые) профессиональные качества. В то же время рефлексия во время данного семинара выявила и одно из характерных противоречий современного образования, когда новые эвристические методы обучения вступают в противоречие с современным миром интернета и многообразия гаджетов, которыми снабжены студенты для быстрого получения готовых ответов на вопросы.

Библиографический список

1. Король, А. Д. Система эвристического обучения на основе диалога: опыт проектирования и реализации [Текст] / А. Д. Король // Веснік ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2016. – Т. 6. – № 1. – С. 57–64.

2. Университет образовательных инноваций: электронный научно-методический журнал Гродненского государственного университета имени Янки Купалы [Электронный ресурс] / ГрГУ им. Я. Купалы. – Гродно, 2017. – Режим доступа: <http://euryedu.grsu.by/index.php/o-zhurnale>. – Дата доступа: 23.12.2017.

Развитие артистизма у старших школьников в детском музыкальном театре

Аннотация. В статье рассматривается понятие «артистизм», его содержание и основные компоненты. Также оценивается развитие данного качества у учащихся старших классов, занимающихся творческой деятельностью, в частности, детским музыкальным театром.

Ключевые слова. Артистизм, старшие школьники, театр, детский музыкальный театр.

Гармоничное развитие личности тесно связано с процессом формирования ее духовных запросов, с одной стороны, и с реализацией творческих возможностей, с другой стороны. В Федеральном Государственном стандарте общего образования в качестве одного из условий развития творческих и музыкальных способностей старших школьников называется создание воспитывающей среды для учащихся. Детский музыкальный театр создает условия для развития творческих и музыкальных способностей учащихся. Формирование у старших школьников умений актерского мастерства, артистических способностей необходимо не только для развития художественной выразительности в театральной деятельности, но и является хорошей возможностью раскрыть творческий потенциал учащихся в разных сферах деятельности. «Выразительность является эстетической границей, которая фиксирует способности взаимоотношения «внутреннее – внешнее». Диалог с искусством невозможен вне выразительности, так как она является не только средством, но и целью творчества [2, с. 230].

Развитие артистических качеств способствует развитию психических процессов старших школьников, их успешной коммуникации, становлению их профессионального труда.

Такое качество личности, как артистизм, развивает способность к самовыражению, выявляет высокую степень свободы, помогает старшеклассникам найти свой индивидуальный стиль, а главное – делает их активными, инициативными и независимыми. Артистичная личность легче адаптируется к постоянно меняющимся условиям жизни, направлена на творческое созидание, на конструктивное и оптимистичное восприятие действительности.

Понятие «артистизм» не только связано со сценической деятельностью, это не только непреложный атрибут художественной деятельности, но и представление о виртуозности в работе, об искусности говорят, когда человек – мастер своего дела, это – критерий свободы, компетентности человека в сфере той деятельности, которой он занимается.

Учеными выделяется три структурных компонента артистической деятельности: *психофизический; эмоционально-эстетический; художественно-логический* [3].

Психофизический компонент включает в себя такие компоненты как: особенности проявления типа нервной деятельности; звучание голоса (яркий – сиплый), четкость дикции, выразительность мимики, пантомимики; индивидуальное проявление психических процессов: воображения, внимания, аффективной памяти, волевых проявлений и др.

Эмоциональный компонент артистизма, прежде всего, связан с сенсорным опытом старших школьников, с экспрессивными сторонами их личности.

Художественно-логический компонент в структуре артистизма опирается на способность старших школьников обоснованно выстраивать систему коммуникативных действий, подвергать ее анализу и корректировке. Он включает в себя и такое личностное качество, как «режиссирование» своего творческого самочувствия и психофизических состояний в ходе работы со сценическим образом и музыкальным произведением.

Необходимо заметить, что набор и характеристики представленных компонентов могут меняться в зависимости от возраста личности. В частности, развитие артистизма старших школьников определяется:

- развитием произвольного внимания (старшие школьники умеют переключать и распределять внимание);
- появлением самоконтроля в воображении, критичным отношением к себе и окружающим людям;
- устойчивостью в волевых проявлениях (высокая настойчивость в достижении поставленной цели, развитый механизм мотивации).

Данные характеристики являются основой развития артистизма старших школьников в детском музыкальном театре.

Театр – это вид искусства, основанием которого является драматическое действие, осуществляемое актерами перед публикой. Театр является синтетическим видом искусства и испытывает влияние разных его видов: живописи, скульптуры, архитектуры, кино, музыки, хореографии. Синтетичность театрального искусства определяет его коллективный характер, в основе которого лежит принцип диалога, ансамбля и творческого партнерства.

Музыкальный театр, объединяя музыку и театр, предъявляет высокие требования к его участникам, так как наряду с развитыми сценическими качествами, его участникам необходимо овладеть и культурой пения, пройти этап постановки голоса. «В драматическом театре средствами выразительности являются мимика, пантомимика и пластика, жесты, движения, выразительное произнесение литературного текста; в музыкальном выступлении – выразительное звукоинтонирование в опоре на музыкальный текст (нотный текст)...» [1, с. 128]. Важным аспектом в работе музыкального театра является то, что наделяя своих персонажей определенными качествами, свойствами, регулируя от имени героя взаимоотношения с другими персонажами, ребенок своеобразным путем проявляет свои индивидуальные качества, свои мысли и чувства. Отождествление своего «я» с Другим (в частности, с героем спектакля), наделение «ролевого я» своими чувствами дает возможность познать также и себя самого.

Исполняя определенную роль в спектакле, учащийся-артист следует своему пониманию художественного образа, сопоставляет его со своими представлениями, опытом жизни на основе процесса идентификации. У ребенка появляется возможность взглянуть на себя со стороны, проявить те эмоции, чувства, которые он по какой-то причине скрывал или даже не догадывался о них.

Участие в музыкальных спектаклях развивают у учащихся эмоциональность, формируют развитый эстетический вкус, помогает воспарить над реальностью, у школьников возникает стремление преобразовать мир по эстетическим принципам, по законам красоты.

Таким образом, детский музыкальный театр ставит перед старшими школьниками самые разнообразные задачи, поиск и решение которых приводит в движение весь творческий и музыкальный потенциал учащихся, активизирует их мысли и чувства. Участие в театральной деятельности развивает личностное отношение к окружающим людям, к возникающим обстоятельствам и к миру в целом, следовательно, решает задачу развития артистизма и гармоничного развития личности.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Развитие выразительности ребенка в творческой музыкально-сценической деятельности [Текст] / О. В. Бочкарева, К. В. Тихомирова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II межд. науч. – практ. конф., 20–21 апреля 2017 г./ под науч. ред. О. В. Бочкаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 127–130
2. Бочкарева, О. В. Диалог как ценностно-смысловое творчество в музыкальной культуре [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль : ЯГПУ, 2013. – Т. 1. – № 2. – С. 229–232.

3. Майковская, Л. С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта [Текст] / Л. С. Майковская. – М. : Музыка, 2006. – 111 с.
4. Немирович-Данченко, В. И. Рождение театра. [Текст] / В. И. Немирович-Данченко. – М. : Правда, 1989. – 575 с.
5. Сац, Н. Жизнь явление полосатое. [Текст] / Н. Сац. – М. Новости, 1991. – 558 с.
6. Чухман, Е. К. Режиссер работает в школе: теория и методические проблемы [Текст] / Е. К. Чухман. – М. : Изд. АПН СССР, 1991. – 130 с.

УДК 78:378.22

С. В. Блинова

О некоторых аспектах изучения теории симфонии в вузе

«Форма – вместилище духа. Словом “симфония” в инструментальной музыке обозначаются крупнейшие соотношения духа и формы»

Аннотация. Статья посвящена изучению теории симфонии в курсе истории музыки педагогических институтов, в том числе, жанровых амплуа частей симфонических циклов и различных вариантов их классификации.

Ключевые слова: педагогическое образование, музыкальное образование, история музыки, симфония, симфонический цикл, теория симфонии, классификация симфонических циклов

«Симфония – все, что гармонично и грандиозно: Универсум, Вселенная, Космос, дружество людей на планете, ароматы полей, токи любви... Слово “симфония” (“созвучие”), дорогое сердцу каждого музыканта (и не только понятийно, но и “фонически”, то есть самим звучанием) – прекрасный символ Музыки, ее смысл как организованного феномена, противовес структурированного – деструктивному, приведение мирового Хаоса к упорядоченности и Красоте» [4, с. 4].

Постижение симфонии, процессов ее становления и эволюции – один из важнейших компонентов в образовании музыканта, формирования его представлений об эстетической сущности музыки. В отличие от миниатюры, симфония изначально являет мир как систему, моделирует гармонию мира, человек предстает в ней во всей многогранности душевных сил и устремлений. Симфония – «“центральный”, “кристально-музыкальный” жанр, в котором музыка явлена в наиболее чистом виде и в пору ее духовной зрелости. Он способен “свертывать” в себе культуру и наиболее репрезентативен как для музыкального стиля эпохи, так и для ее мироощущения в целом» [4, с. 4]. Вместе с тем, когда речь идет о провинциальном вузе, где контингент обучающихся по специальности «Музыкальное образование» невелик, число тех, кто играет на оркестровых инструментах, стремится к нулю, а создание (пусть даже камерного) учебного оркестра, оказывается и вовсе невозможным, этот, высший, жанр инструментальной музыки обычно остается вне практического освоения студентами. Если прелюдии и фуги, пьесы и сонаты они играют в классе инструментального исполнительства, романсы и песни поют в классах вокала, хоровые произведения (иногда и сцены из опер) – в хоровом классе и классе хорового дирижирования, то симфонии, как правило, не изучаются ими ни на одном из этих предметов. Ввиду большой сложности симфонии крайне редко ста-

новятся и объектом исследования в выпускных квалификационных работах. В этих условиях все представления о жанре студенты могут вынести только из занятий по истории музыки. Оставляя «за кадром» крайне интересные процессы *истории симфонии*, в предлагаемой статье сделаем акцент на *теории симфонии*, с которой, на наш взгляд, и следует начинать изучение жанра. Согласно теории симфонии М. Г. Арановского, изложенной в книге «Симфонические искания», рассматриваемый жанр репрезентирует целостную концепцию человека, в которой есть место и действию, и созерцанию, и игре. Человек предстает в ней в различных ипостасях: в I части как *homo agens* (человек действующий); во II – *homo sapiens* (человек размышляющий)⁹; в III – *homo ludens* (человек играющий); в IV – *homo communis* (человек общественный) [1, с. 24]¹⁰.

Осмысление сущности симфонии, свободная ориентация в обширном симфоническом наследии композиторов XVIII–XX веков, умение сравнивать между собой лучшие образцы жанра невозможно без *классификации сонатно-симфонических циклов*. Однако в общепринятых учебниках по истории музыки она почти не затрагивается. Восполнить этот пробел педагог может на лекционных занятиях, студенты – в ходе домашней подготовки к семинарам. На наш взгляд, изучение симфонии может быть успешным и полноценным, если традиционные представления о ней будут дополнены рядом терминов, введенных отечественными и зарубежными исследователями.

Едва ли не главным критерием классификации симфонических циклов оказывается соотношение их крайних частей как «опор» всей «конструкции» и решение в них *проблемы финала*.

Один из наиболее ранних подступов к такой классификации находим в блистательном критическом отзыве А. Н. Серова на статью немецкого философа-идеалиста Д. Ф. Штрауса «Девятая симфония Бетховена и ее поклонники». Критик писал: «В последнюю половину своего творчества Бетховен был постоянно преследуем мыслью (чрезвычайно логической по существу музыки), чтобы в каждом произведении последняя часть была решительно *главной*, а все предыдущее – подготовкой» [8, с. 224]. По мысли А. Н. Серова, начиная с Третьей симфонии «Бетховен завел другие порядки в симфоническом хозяйстве». И это привело к тому, что финал «сделался главнейшей частью симфонии, то есть стал вместо почти лишнего *хвоста*, как прежде, венцом всего создания, его *головой*» [8, с. 219]. В цитированной статье уже намечена идея противопоставления *финальных* и *нефинальных* симфоний, которая позже была формулирована немецкими учеными.

В изданной в 1918 году в Берлине (и уже через 8 лет в переводе Р. Грубера опубликованной в России) книге «Симфонии о Бетховена до Малера» П. Беккер назвал «*симфониями финала*» симфонии Г. Малера [2]. Разумеется, подобный тип симфонии не был изобретен автором «Песни о земле» и до него применялся не только Бетховеном, но и Брамсом; Малер лишь наполнил его новым содержанием и превратил в правило. Напомним, что А. Эйнштейн в вышедшей в 1945 году в Нью-Йорке монографии дифференцировал на «*финальные*» и «*нефинальные*» уже симфонии Моцарта [9, с. 220, 222].

В отечественном музыкознании любопытный вариант классификации циклов был предложен В. П. Бобровским, который ввел понятия «*спирально-замкнутых*» и «*линейно-устремленных*» композиций. Решающее значение в отнесении симфоний к тому или иному типу вновь имел тип их последней части: В «спирально-замкнутой» композиции финал подобен музыке первой части, воспроизводя ее «в более обобщенном народно-жанровом аспекте»; в «линейно-устремленной» финал – «это не возврат к характеру первой части, а цель

⁹ Впоследствии в своей статье «Симфония и время» [2; с. 309] ученый скорректировал название жанрового амплуа II части, заменив двусмысленное понятие *homo sapiens* на *homo meditans* – человек медитирующий.

¹⁰ «Стартом» для теоретического осмысления симфонии может стать и знакомство с рядом работ других музыковедов. См: Асафьев, Б. В. Симфония [Текст] / Б. В. Асафьев // Избранные труды. – Т. 5: Избранные работы о советской музыке; Музыкальная форма как процесс; Библиография и нотография. – Ред. и примеч. Д. Б. Кабалевский, С. Я. Левит. – Москва: Академия наук СССР, 1957. – С. 78–92; Друскин, М. С. Парадокс симфонии [Текст] / М. С. Друскин // Очерки. Статьи. Заметки. – Москва–Ленинград: Музыка, 1987. – С. 220–232.

развития всех частей цикла» [5, с. 205]. Первым примером такого рода Бобровский считал Пятую симфонию Бетховена. Очевидно, что понятие «линейно-устремленной композиции» корреспондирует с понятием И. Я. Рыжкина «сюжетный тип симфонической драматургии» [7].

Весьма плодотворными, на наш взгляд, оказались и идеи современного немецкого дирижера и музыковеда К. Вёрнера. В книге «Век тематических процессов в истории музыки» (опубликованной в 1969 году в Регенсбурге), он, прежде всего, подчеркнул, что понятие *финала* возникло лишь на определенной ступени исторического развития циклических форм и может быть применено отнюдь не ко всем циклам: «Это тонкое различие зафиксировано в общепринятом употреблении слова: никто не говорит о финале Пятого Бранденбургского концерта, который представляет собой *последнюю часть* и только ее, симфония же "Юпитер", напротив, имеет *финал*, так же, как и Симфония g-moll [речь – о двух последних симфониях Моцарта. – С. Б.; перевод автора статьи]» [10, с. 2]. «Финал – больше, чем просто часть, чем компонент циклической формы. Это ценностное понятие, которое говорит о том, что между первой и последней частями возникает особая *«кривая напряжения» (Spannunggefällige)*» [10, с. 2].

Если В. П. Бобровский избрал понятия *визуально-геометрической* природы, то К. Вёрнер «транспонировал» на другой уровень широко известные *музыкальные* понятия и, воспользовавшись ими, выделил три типа цикла: 1) *цикл-decrescendo*, для которого характерно падение напряжения к концу композиции; 2) цикл, в котором *финал равен по значению первой части («равновесный»)*; 3) *цикл-crescendo*, прямо противоположный первому типу; в нем финал оказывается *ответом* на другие части, *ключом к концепции* цикла, приобретая качество *синтетичности*.

Мимо всех этих концепций и идей, на наш взгляд, не должны пройти студенты музыкально-педагогического факультета (отделения). Изучение теории жанра в целом и введение в обиход ряда новых важных терминов в частности могут дать важный инструмент анализа драматургии симфоний (при необходимости эти термины легко переносятся и на другие циклические композиции). Разумеется, повышенная нагрузка в этом плане падает на историю *зарубежной* музыки, которая и должна заложить основы этих знаний. Уже на первом курсе студенты могут прочесть работы М. Г. Арановского, раздел о симфониях в монографии А. Эйнштейна о Моцарте, статьи А. Н. Серова и И. Я. Рыжкина о Бетховене, статью В. П. Бобровского. С основными идеями менее доступной работы П. Беккера и не переведенной на русский язык книги К. Вёрнера своих учеников может познакомить сам педагог¹¹.

Помимо освоения научной литературы, заданием к семинарским занятиям могут быть определение типа циклов в изучаемых симфониях, сравнение функций финала в симфониях Гайдна и Бетховена, Бетховена и Брамса, Брамса и Малера, в курсе отечественной музыки – Бетховена и Чайковского, Прокофьева и Шостаковича, Малера и Шостаковича¹². Научная и методическая целесообразность применения предложенных понятий в вузовском курсе истории музыки, на наш взгляд, очевидна. Их использование может существенно углубить и обогатить понимание драматургии сонатно-симфонических циклов в музыке композиторов различных эпох и национальных школ.

Библиографический список

1. Арановский, М. Г. Симфонические искания: Проблема жанра симфонии в советской музыке 1960–1975 годов. Исследовательские очерки [Текст] / М. Г. Арановский. – Ленинград: Сов. композитор, 1979. – 287 с.

¹¹ На русском языке концепция К. Вёрнера кратко изложена в работах автора этих строк. См.: [4; с. 60–62], а также: Блинова, С. В. Об особенностях финалов симфоний венских «малых мастеров» предклассического периода [Текст] / С. В. Блинова // Музыкальное содержание: наука и педагогика. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Уфа: РИЦ УГАИ, 2005. – С. 475–486.

¹² Неоценимую пользу могло бы принести и исполнение студентами на занятиях переложений симфоний для фортепиано в две или четыре руки.

2. Арановский, М. Г. Симфония и время [Текст] / М. Г. Арановский // Русская музыка и XX век. – М. : ГИИ Министерства культуры РФ, 1997. – С. 303–370.
3. Беккер, П. Симфония от Бетховена до Малера [Текст] / Перевод Р. Грубера. Ред. и вступ. статья И. Глебова/ П. Беккер. – Ленинград: Тритон, 1926. – 63 с.
4. Блинова, С. В. Венская симфоническая школа XVIII века («малые мастера») [Текст] / С. В. Блинова. – Вологда: Русь, 2003. – 160 с.
5. Бобровский, В. П. Сонатно-циклические формы [Текст] / В. П. Бобровский // Музыкальная энциклопедия. – Т. 5. – М. : Сов. энциклопедия, Сов. композитор, 1981. – С. 204–205.
6. Друскин, М. С. Парадокс симфонии [Текст] / М. С. Друскин // Очерки. Статьи. Заметки. Москва–Ленинград: Музыка, 1987. – С. 220–232.
7. Рыжкин, И. Я. Сюжетная драматургия бетховенского симфонизма (пятая и девятая симфонии) [Текст] / И. Я. Рыжкин // Бетховен. Сб. статей. Ред. – сост. Н. Л. Фишман. – М. : Музыка. 1972. – С. 101–160.
8. Серов, А. Н. Заметка современного знаменитого мыслителя (из немусыкантов) о Девятой симфонии Бетховена [Текст] / А. Н. Серов // Статьи о музыке в 7 выпусках. – Вып. 6: 1863–1866. – М. : Музыка. – С. 212–225.
9. Эйнштейн, А. Моцарт. Личность. Творчество [Текст] / Пер. с нем. под ред. Е. С. Черной / А. Эйнштейн. – М. : Музыка, 1977. – 454 с.
10. Wörner, K. H. Die Zeitalter der thematischen Prozesse in der Geschichte der Musik [Текст] / K. H. Wörner. – Regensburg: Gustav Bosse Verlag, 1969. – 233 s.

УДК 378

О. В. Бочкарева

Аксиологический потенциал музыкально-художественного диалога

Аннотация. В процессе музыкально-художественного диалога осуществляется субъективная идентификация ценностных представлений личности, их соотнесения с аксиологическими смыслами, закодированными композитором в музыкальном произведении. Открытие ценностного смысла, интегрированного в структурах миропонимания и мироотношения, сопровождается процессом самоактуализации в творческой деятельности.

Ключевые слова: музыкально-художественный диалог, аксиология, ценность, смысл, искусство, личность.

В настоящее время весьма актуальна проблема формирования духовности личности, которая связана с развитием творческой сферы, освоением ценностно-значимых содержаний художественной реальности, включенных в ее архитектуру. В музыкально-художественном диалоге личность осваивает ценности как «общее» в «особенном» в индивидуальном прочтении (восприятии и понимании, оценке и принятии, интерпретации) произведения искусства, расширяя аксиологическую составляющую собственного опыта.

В музыкально-художественном диалоге «Другое я» (я-композитора, я-исполнителя) определяется в пространстве «я» как аксиологическая система, с которой соотносятся цели, мотивы, ценности личности, самоопределяющейся в мире. В процессе восприятия музыки, адекватного постижения художественного образа рождается процесс субъективной идентификации ценностных представлений личности, их соотнесения с аксиологическими смыслами, закодированными композитором в музыкальном произведении. Процесс постижения «идеального» как духовной сущности связан с осознанием глубины мира художественной

реальности, с открытием для себя новых ценностных смыслов. «Творчество – это категория в ряду свободы, демонстрирующая сущность человеческой способности обновления стереотипов деятельности во имя гармонизации отношений» [4, с. 164].

Моделируя содержание и художественную форму на основе совокупности средств выражения идеи, художественного смысла, композитор неотрафлексированно, неосознанно включает в пласт содержания произведения те ценности, которые для него оказываются наиболее сущностными, отражающими его мировоззренческие установки. Единство сознательных и бессознательных компонентов диктует определенную логику развития музыкальной ткани, которая с необходимостью требует совершить определенный выбор, поскольку именно данная форма может более полно отвечать содержательной глубине произведения как исторически закреплённая в ассоциативных механизмах восприятия. «Истинной мерой в искусстве является сам человек и его богатый внутренний мир. В пространстве художественной идеи самосознание постоянно утверждает стремление к идеальному диалогу человека и мира, отношение к «Я» и к «Другому» как ценность», – считает О. В. Бочкарева [3, с. 231].

Художественный диалог, как непосредственно эмоционально переживаемый смысл, в ценностном выражении осознается личностью с позиции единства «я» и мира, понимания его истинной диалогической сущности. «Методологии диалога доказывает актуальную потребность осмысления взаимодействия музыки и педагогики в современном социокультурном пространстве, рождает бесконечное множество вопросов и ответов в сложном процессе развития уникальных систем формирования личности», – отмечает Л. П. Новикова [6, с. 24]. Только в этом случае мы можем говорить о взаимосвязи процессов восприятия художественного образа и ценностно-смысловых установок личности, причастности диалога к духовным актам личности. В процессе восприятия музыкальных шедевров происходят преобразования наиболее глубинных структур индивидуального опыта, связанных с ценностными основаниями, происходит осознание встающих перед личностью целей духовного развития, соотносимых с целями человеческого существования. Музыкально-художественный диалог выполняет функцию осознания личностью своей социальной сущности, реализующей свои устремления в процессе движения-развития на пути к гармонии, красоте и истине. Потребность пребывать в ауре со-вершенных (связь с устремлением вверх) образов возникает в том случае, когда личность вовлекается в круг гуманистических ценностей, оказывается в центре отношений музыкально-художественного диалога. Вероятно, в этом и кроется та удивительная способность музыкального искусства своей гармонией завораживать человека, находить что-то очень потаенное в его душе, устанавливая круг ассоциаций с потоком жизненных событий, воспринимаемых им как «действительное», «настоящее» бытие. М. С. Каган утверждал, что «созидая новые миры», искусство оказывается «практикой в духе», что определяет его уникальную роль в системе видов человеческой деятельности и в творимой ею культуре» [5, с. 83]. Музыкально-художественный диалог через эмоционально-чувственную сферу затрагивает субъект-субъектное отношение, связывает духовные личностные структуры, входящие в систему взаимодействия «внешнее – внутреннее». В процессе восприятия музыкального произведения происходит присвоение духовных ценностей на основе индивидуального переживания уникального мира «композиторского-я», так и своего психологического пространства, и на этой основе устанавливается отношение «интрапсихическое – интерпсихическое» (внешнее – внутреннее) в структуре личности. Отмеченный феномен «удвоения субъективного мира в сознании индивида» в психологии поднимался Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, Д. Б. Элькониным и др. Открытие ценностного смысла, интегрированного в структурах миропонимания и мироотношения, сопровождается процессом самоактуализации в творческой деятельности. Личность становится диалогичной и старается вы-явить (представить во вне) свои творческие способности, то есть придать им результирующую составляющую, что-то создать. Так, сопряжение с творчеством другого (композитора, исполнителя), рождает потребность творить самому.

Музыкально-художественный диалог сопровождается включенностью личности в хронотоп, время – пространство «художественного я», который в свою очередь, оказывает

влияние на систему отношений в реальном мире, «я в мире человеческих отношений», что служит основанием для духовного развития личности и формирования ее ценностных приоритетов. Мировоззренческие ценности, связанные с процессами миропонимания и мироотношения, выявляют себя в пространстве музыкально-художественного диалога на основе взаимодействия духовных актов переживания и сопереживания. В процессе восприятия музыкального шедевра как сопряжения с идеальным, совершенным, актуализируются проблемы духовности, смыслополагания, в которой личность открывает для собственного «я» смысл существования, подлинность целей субъектного бытия. Открытие ценности жизни, смысла жизни – вот тот центральный момент музыкально-художественного диалога, существующего в тесной взаимосвязи творчества и сотворчества. Аксиологическая направленность музыкально-художественного диалога – это путь освоения диалогического отношения к миру как ценности, духовное содержание которой исходит из опыта миропонимания и мироотношения, входящего в структуру «идеального».

Смысловые установки личности тесно связаны с ценностями и означают личностную значимость чего-либо (ценности) для человека. Ценности, открываясь в опыте, эстетических переживаниях, определяют содержание и характер диалогических отношений к искусству, к творчеству, а также влияют на самоопределение и самостоятельное проявление художественно-эстетической позиции. Формирование эстетической позиции личности происходит на основе рефлексии при соотнесении собственной ценностной позиции с иными, существующими в обществе и является, по мнению М. Р. Арпентьевой, результатом «совместного формирования субъектами смысла поступков, высказываний и переживаний друг друга в конкретной ситуации взаимодействия» [1, с. 7].

Можно выделить следующие виды ценностных суждений в зависимости от принадлежности их к культурно-смысловым образованиям, функционирующим в обществе:

- ценностные смыслы, затрагивающие наиболее стержневые, глубинные культурно-ментальные образования («музыкальные шедевры»);
- ценностные смыслы, окружающие повседневность, так называемый «музыкальный быт»;
- ценностные смыслы, декларируемые социальными институтами государства, часто продиктованные политическими интересами, («произведения – агитки»);
- спекулятивные ценностные смыслы, отражающие влияние моды, рекламы, коммерциализации и др., («произведения – однодневки»).

Понятно, что носителем духовности в искусстве является мир красоты, духовных устремлений, мир человеческих отношений, выстроенных по принципу диалога. «Духовное», идеальное, представлено в выражениях «дух России», «дух эпохи», «дух народа», «дух личности». Для русского самосознания приоритетны диалогические ценности: уважение к другому человеку, братское отношение к другим народам, терпимость, способность к саморазвитию через восприятие и усвоение духовных ценностей иных культур при сохранении национальных традиций, культуры языка. Пейзаж русской души с ее поэтической ментальностью соответствует русскому пейзажу с его безграничностью, устремленностью в бесконечность, широтой ее полей и рек. Тоска по идеалу пронизывает русскую идею, которая наиболее отчетливо проявилась в русском классическом музыкальном искусстве. Так, композитор А. П. Бородин развернул во всю мощь богатырскую тему, воплотив ее в таких шедеврах, как опера «Князь Игорь», «Богатырская симфония» и др. Н. А. Римский – Корсакову наиболее близкой оказалась тема сказки, обрядовости, он раскрыл поэтический дар русского народа. Трудные, исторически неординарные, подчас конфликтные коллизии в жизни и истории русского государства оказались в фокусе внимания М. П. Мусоргского, его исторических полотен: оперы «Борис Годунов», «Хованщина» и др.

Композитор, создавая музыкальное произведение, выражает свое понимание и отношение к миру диалогически. Творческий процесс сопряжен с выходом личности за свои пределы, так как композитор не просто воплощает художественный образ, а связывает его со

своим пониманием жизни, вводит глубинные культурные смыслы, ценности, поднимая этические проблемы.

Процесс восприятия музыкального произведения сопровождается процессом сопереживания. Происходит психологическое обогащение личностного «я» на основе сокровенного, исповедальности, доверительности. Диалог рождает атмосферу эмпатийности, проникая в глубину и тайну обретения смыслов. Связанное с образами «прекрасного», «совершенного», музыкальное восприятие как аффектированное восприятие, может принимать форму восхищения, восторга. «Диалог – это единственный способ существования человека в искусстве и искусства в человеке. Суть художественного диалога состоит в том, что личностное «Я» соотносится с широким спектром общечеловеческих ценностей» [2, с. 8].

Музыкальное произведение – это возможный взгляд композитора на целостность мирозерцания, связанного с ценностно-смысловыми установками, обобщением эмоций, их символизацией. Потребность осознать процессуальность и амбивалентность жизни, различие ценностей и смыслов и рождает потребность в диалоге с музыкальным произведением. Сила эстетического впечатления, полученного от подлинного шедевра, его последствие зависит от затронутости чувств, мыслей. На основе сопереживания «другому» (автору, герою) и своему «я», которое порой может быть противоречиво и поэтому особенно действенно, открывается и внутренний мир другой личности, и свой внутренний мир, соотнося его с идеальным, гармоничным состоянием. И в этом смысле можно утверждать, что музыкальное искусство – самая диалогическая форма общения и приобщения к взлетам творческого духа.

Библиографический список

1. Арпентьева, М. Р. Взаимопонимание как феномен межличностных отношений (на материале психологического консультирования). Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук [Текст] / М. Р. Арпентьева М. : МГУ, 2015. – 54 с.
2. Бочкарева, О. В. Культурологические основы художественно-педагогического диалога [Текст] / О. В. Бочкарева // Искусство и образование. – 2008. – № 1. – С.4–15
3. Бочкарева, О. В. Диалог как ценностно-смысловое творчество в музыкальной культуре [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль : ЯГПУ, 2013. – Т. 1. – № 2. – С.229–232
4. Бочкарева О. В. Творчество как смысловая ценность дидактического диалога [Текст] / О. В. Бочкарева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 8. – С. 158–166.
5. Каган, М. С. Эстетика как философская наука [Текст] / М. С. Каган. – СПб. : ТООТК «Петрополис», 1997. – 554 с.
6. Новикова, Л. П. Освоение студентами электронного курса «История музыкальной культуры и образования Ярославского края» [Текст] / О. В. Бочкарева, Л. П. Новикова. – Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II межд. науч. – практ. конф., 20–21 апреля 2017 г. / под науч. ред. О. В. Бочкаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 24–27

Распредмечивание музыкального произведения как фактор формирования ценностно-смыслового понимания

Аннотация. В статье раскрывается алгоритм разработки педагогических ситуаций, моделирующих процесс формирования ценностно-смыслового понимания музыкального произведения.

Ключевые слова: распредмечивание, моделирование, ценностно-смысловое понимание, личностный опыт.

Анализ наблюдений в период учебной деятельности и педагогической практики студентов показывает, что самым трудным для них является мировоззренческий уровень понимания, толкования произведения. Узость мышления в понимании музыкального текста вызвана узостью культурного кругозора, недостатком знаний, художественных впечатлений. Изучение музыкального сочинения на уровне его названия, отдельных фактов биографии и творчества автора не позволяют выйти на художественный уровень понимания произведения. Неспособность выявить его культурно-исторический контекст не дает возможности раскрыть содержание произведения, наполнить его личностными смыслами [1].

Моделирование педагогических ситуаций, связанных с организацией слушательской, вокально-хоровой деятельности школьников на уроке музыки позволило выявить следующие недостатки. Студенты не умеют:

- выбирать искусствоведческий материал, который бы отражал личностный облик автора на примере ярких жизненных ситуаций, в которых он жил и создавал произведение;
- связывать предлагаемый музыкально-эстетический материал с интересами, мировосприятием детей;
- выделять эстетическую и духовную ценность изучаемого произведения;
- формулировать вопросы, актуализирующие личностный опыт ученика.

Все это свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточной сформированности у будущего педагога ценностно-смыслового отношения к музыкальному произведению, о невладении технологиями рефлексивного управления обучаемых. На важность формирования в вузе данных личностно-профессиональных качеств у будущего учителя музыки указывает И. В. Субботина [4].

Нами была разработана педагогическая технология, ориентирующая студентов на процесс моделирования художественного познания музыкального сочинения, который представляет собой разработку пяти педагогических ситуаций, связанных с распредмечиванием музыкального произведения [2]. В философии распредмечивание трактуется как переход объективного предмета из его формы в форму деятельностных сил и способностей, то есть распредмечивая, субъект вступает в деятельностную позицию по отношению к предмету путем раскрытия его сущности, свойств и тем самым воссоздает произведение культуры. Для распредмечивания произведения любого вида искусства Т. В. Зырянова предлагает использовать метод художественной герменевтики. Применяя метод художественной герменевтики, пишет автор, можно раскрыть для понимания образно-смысловой код произведения. Эта герменевтическая расшифровка художественного текста позволяет получить совокупность смыслов, содержащихся в менталитете общества в момент создания произведения, осмыслить произведение искусства через его природную специфику [3]. В постижении эстетических свойств, эстетического анализа произведения искусства она выделяет семантизирующих, когнитивный, распредмечивающий типы понимания. Семантизирующее понимание ха-

рактируется пониманием значения слов в художественном тексте. Когнитивное понимание связано с постижением познавательной информации. Распредмечивающее понимание направлено на восстановление тех смыслов, которые опредмечены автором текста в выразительных формах. По мнению исследователя, именно распредмечивание авторских средств и приемов формирует смысловое понимание. Само понимание она рассматривает как процесс освоения текстовой содержательности. В формировании смыслового понимания музыкального произведения как студентами, так и школьниками для нас важны все его типы.

Предкоммуникативная ситуация распредмечивания произведения ориентирует студента на моделирование познавательной информации, предполагающей раскрытие:

- эстетической сущности произведения в культурно-историческом контексте;
- личности автора с позиции оценки его эстетических представлений, духовно-нравственных ценностей, мировоззренческих позиций;
- оценок тем, образов, идей, которые разрабатывал автор в своих сочинениях;
- эстетической ценности музыкального языка (красоты мелодии, ритма, гармонии, формы и т. д.);
- содержательной канвы изучаемого сочинения, его музыкально-интонационного стиля, отношения автора к своему произведению.

Выявленные таким образом знания способствуют формированию у будущего учителя музыки ценностного отношения к данному сочинению как явлению культуры, пониманию его интонационно-стилевой сущности.

Понятийно-гностическая ситуация совместного распредмечивания произведения ориентирует на моделирование вопросов и заданий, позволяющих включить учащегося в интонационно-смысловой анализ музыкального произведения и инициирующих рефлексию учениками жизненных ситуаций, личностного опыта.

Важным фактором в распредмечивании сочинения и его смыслового понимания является актуализация личностного опыта детей и учителя. Вопросы необходимо формулировать таким образом, чтобы они помогли учащемуся в процессе анализа мелодических, ритмических, тембровых, динамических, темповых интонаций определить их смысловое значение в понимании эмоционально-образного содержания произведения. В качестве примера могут быть заданы следующие вопросы: В какой ситуации могла звучать эта музыка? Где могла звучать эта музыка? Где вы слышали это произведение? Кто может исполнить эту музыку? Какому времени дня может соответствовать эта музыка? Когда могло быть создано это произведение? Какой композитор мог сочинить это произведение? и т. д. Какие чувства выражают музыкальные интонации (звуковысотные, ритмические, темповые, динамические)? В интонационно-смысловом анализе важную роль играют задания, связанные с пластическим интонированием, показом звуковысотных, ритмических интонаций, их пропеванием, способствующие смысловому пониманию музыки. В ходе моделирования ценностно-смыслового диалога учителю необходимо спрогнозировать и сформулировать, какие новые понятия, взгляды, знания, умения освоют ученики при знакомстве с изучаемым произведением. В результате у студентов формируется способность к рефлексии собственного личностного опыта и умения управлять рефлексией учащихся. *Эмоционально-оценочная ситуация распредмечивания произведения* ориентирует студента на моделирование вопросов, раскрывающих ценностные ориентиры, оценки произведения учащимися. Это могут быть вопросы, типа: Какие чувства вызывает эта музыка у тебя? Что нравится или не нравится тебе в этой музыке? и т. д. *Ситуация художественно-эстетического самовыражения* предполагает разработку творческих заданий, связанных с возможностью учащихся выразить свое отношение в пластическом интонировании, рисунке, стихе, поделке и т. д. *Посткоммуникативная ситуация распредмечивания произведения* связана с разработкой заданий, которые позволяют учащимся спроецировать свое ценностно-смысловое отношение на другие явления в жизни и искусстве. На этой стадии важно сформулировать задания, требующие продолжения общения с изучаемым музыкальным произведением. Можно предложить учащимся послушать его дома, на концерте, найти интерпретации данного сочинения другими исполнителями и т. д.

Моделирование процесса распределения музыкального произведения может осуществляться по выбору студентов из трех вариантов: когда учащимся предлагается для слушания сочинение с указанием фамилии автора и названия произведения; с указанием автора без названия произведения; без указания фамилии автора и названия произведения.

Таким образом, моделирование педагогических ситуаций, направленных на распределение музыкального произведения с использованием разработанного нами алгоритма действий, будет, на наш взгляд, способствовать формированию смыслового понимания, ориентировать на конструирование контекстности, коллизийности и диалогичности во взаимодействии с учащимися, позволяющих инициировать образование личностных смыслов, ценностей и осознавать их.

Библиографический список

1. Брова, Т. П. Методология профессиональной деятельности педагога-музыканта: учебное пособие [Текст] / Т. П. Брова. – Вологда: ВоГУ, 2015. – 86 с.
2. Брова, Т. П. Продуктивные технологии в общем музыкальном образовании: учебное пособие [Текст] / Т. П. Брова. – Вологда: ВоГУ, 2016. – 70 с.
3. Зырянова, Т. В. Художественная герменевтика, монография [Текст] / Т. В. Зырянова. – М. : Издательство Академии Тринитаризма, 2012–450 с.
4. Субботина, И. В., Педагогическая поддержка личностно-профессионального развития студента [Текст] / И. В. Субботина // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21–22 апреля 2016 года / под науч. ред. О. В. Бочкаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 171–173.

УДК 37.013

Т. П. Брова, С. Л. Герасимова

Самоактуализация учителя музыки в профессиональной деятельности

Аннотация. В статье рассматриваются процессы самоактуализации в профессиональной деятельности учителя музыки. Раскрывается значение рефлексии и ценностного становления сознания, условия самоактуализации личности.

Ключевые слова: самоактуализация, рефлексия, личностно-ценностное сознание, самопознание, диалог.

Самоактуализация как процесс развития творческих способностей, направленный на познание самого себя, связан с рефлексией, поскольку выявляет самооценку и анализирует собственные возможности человека. Важность самоактуализации обусловливается тем, что она способствует саморазвитию, становясь жизненной целью и потребностью. Т. П. Брова пишет, что «... рефлексия является необходимым компонентом жизнедеятельности человека, так как обеспечивает ее саморегуляцию. Осуществляемая в этом процессе корректировка деятельности свидетельствует о субъектности личности, о творческом отношении к ней. При этом субъект не только исследует окружающие объекты, но познает самого себя» [2, с. 11].

В нашем исследовании рефлексивного управления учащихся интересным будет изучить феномен самоактуализации. «Actualis», в переводе с латинского языка, означает действительный, настоящий. В философском понимании актуализация трактуется как осуществление, переход из состояния возможности в состояние действительности. А. Г. Маслоу, известный американский психолог, создатель гуманистической психологии, называл самоак-

туализированными людей, которые нашли себя в этой жизни, посвятили себя любимому делу. Он раскрывает восемь ступеней движения к самоактуализации. На первой ступени человек переживает. Это состояние, при котором он впадает в самозабвенность, что способствует полной поглощенности чем-то, и избавляет, освобождает его от смущения и страхов. На второй ступени, как пишет, психолог происходит выбор между движением вперед и регрессом. На этой ступени самоактуализация трактуется, как выбор между честностью и ложью. Третья ступень предполагает актуализацию самости, которая изначально заложена в человеке. А. Г. Маслоу пишет, что часто человек прислушивается не к своим внутренним сигналам, к своей самости, а к голосу и мнению других людей о себе – матери, отца, окружающих, традиции. Четвертая ступень характеризуется принятием на себя ответственности за свои поступки. На пятой и шестой ступенях происходит осознание значимости собственного «Я». На седьмой ступени возникают высшие переживания постижения своих возможностей, освобождение от иллюзий и ложных идей, понимание самого себя. Восьмая ступень заключается в понимании своих защитных механизмов, которые возможно осознать только после постижения себя. Таким образом, А. Г. Маслоу трактует самоактуализацию как процесс достижения экзистенциальных, жизненно важных целей, связанных с саморазвитием, самопознанием человека [6]. Е. В. Бондаревская понимает самоактуализацию как «высший уровень проявления духовного и творческого потенциала личности, стремление к полному выявлению и развитию своих личностных возможностей; переход из состояния возможностей в состояние действительности» [1, с. 50].

Анализ литературы позволяет говорить о влиянии рефлексии на развитие процессов самоактуализации. Т. А. Кольшева в своем исследовании профессиональной рефлексии учителя музыки пишет, что рефлексивная деятельность актуализирует потребность учителя в душевном обогащении профессионального Я, происходящем в ситуациях рефлексивно-личностного взаимодействия педагога с музыкой и учащимися [3]. Она пишет, что «рефлексивный анализ и саморегуляция представляют собой виды профессионально-личностного творчества учителя музыки, направленные на осмысление, оценку (самооценку) факторов, особенностей и уровней своей деятельности при решении многообразных задач музыкально-педагогической практики, познания смысла и ценностей своей профессии, особенностей собственного отношения к ней, тех оснований своей деятельности, которые приводят к ее личностно-творческому познанию и преобразованию; это специфический процесс самопознания личности учителя, объективных и субъективных оснований собственной деятельности, процедуры ее оценивания и регулирования» [3, с. 144].

В контексте исследуемого феномена А. И. Щербакова уделяет внимание уровню сформированности ценностного сознания учителя музыки. Она утверждает, что для становления ценностно-ориентированной личности обязательным условием является способность к диалогу с учащимися, с произведением искусства. В диалоге, по мнению А. Ф. Копьева, в момент прорыва личностей навстречу друг другу, возникает самоактуализация [4]. Формирование ценностного музыкального сознания А. И. Щербакова связывает с восприятием музыки как постижением заложенных в ней смыслов [6, с. 137]. Она формулирует ценностную систему музыкальных и музыкально-педагогических ценностей, включающих в себя:

- восприятие музыки как мира музыкальных ценностей и постоянно возрастающую потребность постижения этого мира, что определяет творческую направленность музыкально-педагогической деятельности;
- потребность в общении с учениками как способе передачи своего восхищения перед миром музыкальных ценностей;
- осознание профессиональной деятельности педагога-музыканта как призвания, как способа жизни, наиболее полно удовлетворяющего духовные потребности;
- способность к постоянному саморазвитию, определяющая творческий характер труда, возможность максимальной самореализации, приобщение к мировой культуре;
- повышение социального статуса профессии, желание обрести с ее помощью достойное место в социокультурной реальности [6].

В связи с этим исследователь выделяет уровни ценностного становления учителя музыки:

- адаптивный (низкий), характеризующийся консерватизмом в рамках нормативной педагогики;
- репродуктивный (средний), отличающийся ценностным осмыслением и оценкой музыкально-педагогического процесса;
- эвристический (высокий), характеризующийся самостоятельной творческой деятельностью;
- креативный (высший), связанный с созданием собственных моделей музыкально-педагогического образования на основе сформированной личностной системы ценностных ориентаций [6].

Исходя из вышесказанного, мы можем заключить, что в стремлении педагога к постоянному совершенствованию своего ценностного сознания и проявляется, по нашему мнению, его самоактуализация.

Таким образом, становление учителя музыки, невозможно без самоактуализации и профессиональной рефлексии, связь которых состоит в познании самого себя, оценке своих возможностей, саморегуляции и саморазвития, которые становится стремлением и целью в жизни.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.
2. Брова, Т. П. Методология профессиональной деятельности педагога-музыканта: учебное пособие [Текст] / Т. П. Брова. – Вологда: ВоГУ, 2015. – 86 с.
3. Колышева, Т. А. Профессионально-личностная рефлексия учителя музыки: методологический аспект [Текст] / Т. А. Колышева // Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э. Б. Абдуллина): сборник научных статей / под науч. ред. Э. Б. Абдуллина. – М. : МПГУ, 2007. – С. 135–152.
4. Копьев, А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации [Текст] / А. Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 18.
5. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики: перевод с английского А. М. Татлыбаевой. Научная редакция, вступительная статья и комментарий Н. Н. Акулиной [Текст] / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
6. Щербакова, А. И. Философия музыки и музыкального образования. Часть I. Учебное пособие [Текст] / А. И. Щербакова. – М. : Граф-пресс, 2008. – 256 с.

УДК 37.013

Т. П. Брова, А. В. Миронова

Психологические аспекты развития эстетических потребностей у учащегося

Аннотация: В статье рассматриваются психологические аспекты развития эстетических потребностей у учащегося.

Ключевые слова: потребность, мотив, интерес, ценностные ориентиры, художественно-творческая деятельность.

Известный педагог-исследователь П. Ф. Каптерев писал, что «интерес – есть стремление к определенной деятельности. По самой своей природе он динамичен, активен, отсутствие деятельности и интереса – это полное противоречие» [3, с. 476]. Таким образом, ученые указывали на осознанность действий человека и стремление его к целенаправленной деятельности. Психолог В. Д. Шадриков придает важное значение деятельности человека, определяющей его жизнь. Для осуществления деятельности человеку необходимы знания о предмете деятельности. Эти знания человек может получить только путём решения определённых задач, в результате которых следует удовлетворение потребностей, сопровождающееся определёнными переживаниями. Как отмечает В. Д. Шадриков, развитие внутреннего мира ребёнка происходит от переживаний внутренних потребностей в процессе их опредмечивания [5]. Развитие ребёнка происходит в совместной деятельности с взрослым. Это объясняется тем, что взрослый должен сначала обучить ребёнка конкретной деятельности, и только потом он сможет выполнить её самостоятельно. При этом у ребёнка должно быть стремление к ней, то есть у него должен быть мотив. Взрослый же должен направлять ребёнка и создавать условия для выполнения этой деятельности. В процессе личностного развития субъекта идёт осознание мотивов, что приводит к появлению личностного смысла деятельности. Мотив часто рассматривается как определённый фактор, который побуждает нас к деятельности.

В контексте нашего исследования интерес к учению у школьника побуждается не одним мотивом, а множеством. Г. И. Щукина выделяет следующие группы мотивов:

- социальные мотивы (широкие, отдаленные, перспективные);
- познавательные мотивы (познавательные интересы и потребности);
- моральные мотивы (нравственное отношение к людям, деятельности, своему месту в обществе и коллективе);
- мотивы общения (благополучное отношение к школе в целом)
- мотивы самовоспитания (самостоятельное наблюдение за своим продвижением и обогащением) [6, с. 50].

В своей педагогической деятельности, по нашему мнению, учитель может стимулировать процесс познания учащегося через актуализацию тех или иных мотивов.

Основой для формирования мотива является потребность, которая рассматривается как «двигатель» личности. Среди многих работ по данной теме выделяется теория иерархии потребностей А. Г. Маслоу, представляющая собой пирамиду низших и высших потребностей. В ней он выделяет пять уровней:

1. Физиологические потребности (пища, вода, сон и т. п.).
2. Потребность в безопасности (стабильность, порядок, зависимость, защита, свобода от страха, тревоги и хаоса).
3. Потребность в любви и принадлежности (социальные).
4. Потребность в уважении и признании.
5. Потребность в самоактуализации.

Позже, в других работах, А. Маслоу выделял еще два уровня: уровень познавательных способностей и уровень эстетических потребностей [7]. Также согласно его теории, только после удовлетворения низших потребностей, человек стремится к осуществлению потребностей более высокого порядка.

Интерес же является формой проявления потребности и направляет субъекта на осознание цели деятельности. Отсюда большое значение придается интересу в жизни человека. Интерес отличается эмоциональной окрашенностью потребности в познании. Музыка в данном контексте имеет огромные возможности в развитии познавательных интересов школьников. Эмоционально окрашивая процесс познания, искусство в целом, и музыка в частности, вовлекает ребенка в него, стимулирует его деятельность природу.

На развитие эстетических потребностей детей через вовлечение в совместную, партнерскую художественную деятельность указывает Л. П. Печко. Она пишет, что учителю необходимо развивать у школьников потребности в освоении искусства вплоть до стадии за-

крепления эстетической зрелости, основывающейся на сформированности ведущих компонентов, форм эстетического сознания и культурного самосознания, подтверждающих правильность внутренней субъективной оценки на основе чувства и вкуса [4]. Переживая впечатления, размышляя о своих эмоциональных реакциях, формулируя свои оценки, учащиеся начинают осознавать собственные эстетические интересы. В ходе ценностно-смыслового диалога учителя и учащихся о предмете искусства происходит обмен ценностными ориентациями, установками, влияющими на развитие эстетических потребностей, интересов детей [1]. Создание условий для музыкально-творческих проявлений ребенка открывает путь к его самопознанию, к познанию своих внутренних ресурсов, возможностей, потребностей.

Таким образом, художественно-творческая деятельность школьников создает условия для формирования внутренней культурной среды личности, определяющей процессы познания, общения с окружающими людьми и развития культурных потребностей в целом.

Библиографический список

1. Брова, Т. П. Продуктивные технологии в общем музыкальном образовании: учебное пособие [Текст] / Т. П. Брова. – Вологда: ВоГУ, 2016. – 70 с.
2. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С. Ю. Головин – Минск: Издательство «Харвест», 1998. – 800 с.
3. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / П. Ф. Каптерев. Под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Издательство «Педагогика», 1982. – 699 с.
4. Печко, Л. П. Развитие культурно-исторического самосознания школьника на основе опыта освоения искусства. Электронный научный журнал «Педагогика искусства». – № 1. – 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа: – <http://www.art-education.ru/pedagogika-iskusstva-10> (дата обращения 20.12.2017).
5. Шадриков, В. Д. Качество педагогического образования: монография [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Издательство «Логос», 2012. – 200 с.
6. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г. И. Щукина. – М. : Издательство «Просвещение», 1979. – 160 с.
7. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики [Текст] / А. Г. Маслоу. – СПб: Евразия, 1999. – 432 с.

УДК 781.2

И. А. Бродова

Музыкальное произведение как аккумулятор музыкально-информационных процессов

Аннотация. Автор считает, что в современных теориях анализа музыкальных произведений недостаточно разработаны проблемы, касающиеся информационного взаимодействия музыкальных и немusикальных составляющих музыкального произведения. Являясь высшей формой музыкального творчества, музыкальное произведение вбирает в себя многовекторную информацию в виде взаимодействующих музыкально-информационных процессов, что приводит к образованию своего рода музыкально-информационного континуума.

Применение информационного подхода к музыкальному процессу открывает новые смыслы в музыкальном произведении, которые в равной степени важны для разных направлений музыкального творчества. По этой причине рассмотрение музыкального произведения в аспекте аккумуляции музыкально-информационных процессов требует уточнения некоторых критериев музыкально-информационного анализа.

Ключевые слова: музыкальное произведение, коммуникативная ситуация, музыкально-информационный процесс, изоморфизм, «темперамент музыкального факта», функциональность, исполнительские оттенки.

Общеизвестно, что музыкальное произведение рождается в системе коммуникаций, инвариантом которых является обмен информацией. Следовательно, любой музыкально-информационный процесс может быть отнесен к генетической составляющей музыкального произведения. Рассматривая музыкальное произведение как высший уровень структурирования музыкально-информационного процесса, можно предположить, что оно становится одновременно и высшей формой аккумуляции его содержательной стороны.

Исходя из общеизвестной типологии важнейших коммуникативных ситуаций (императивные, диалогические и манипуляционные) правомерно выделить сходные по свойствам (изоморфные) музыкально-информационные процессы, аккумулярованные в музыкальном произведении.

1. Императивные музыкально-информационные процессы

Данная разновидность музыкально-информационного процесса включается в контекст музыкального произведения посредством изоморфизма звуковой экспрессии.

Под экспрессией музыкального звука (от лат. *expressio* «выражение») подразумевается такая его выразительность (энергетика), которая определяет драматургию музыкального произведения, понимаемую, по В. П. Бобровскому, как процесс смены «психологических состояний, выраженных в музыке» [1, с. 42]. Следовательно, информационный аспект экспрессии музыкального процесса предполагает его изоморфизм соответствующим психическим состояниям.

По всей видимости, нечто подобное имел в виду Аристотель, когда писал, что в музыке важна не только информация о звуке, но и психика воспринимающего человека (композитора, исполнителя, слушателя). В этой же связи А. Ф. Лосев подчеркивал, что соотнесение чистой процессуальности в психике (и процессуальности в объективной действительности) с музыкальным искусством является мировым открытием Аристотеля [5, с. 555–558].

Добавим, что в учении о синестетическом восприятии Аристотель предугадал общий механизм выявления императивной информации в музыкальном произведении, утверждая, что любые впечатления синестетичны не сами по себе. По мнению древнегреческого философа, существует область сознания, в которой складывается язык и где объединяются ощущения разных восприятий.

Однако при выявлении экспрессии музыкального процесса возникает синестезия иного рода, так как речь идет не об особенностях сенсорной системы человека, а об изоморфизме энергетике звучащего вещества качеству психического процесса. В этой связи используем понятие «темперамент музыкального факта», информационный диапазон которого колеблется от вялого (утонченного) до предельно активного (экстатического) состояний.

Следует заметить, что информационная значимость «темперамента музыкального факта» в разные времена оценивалась по-разному. В частности, интерпретация заложенной в музыкальном факте информации зависела во многом от существовавших эстетических норм. Например, на рубеже XVII–XVIII веков во Франции в соответствии с эстетикой рококо действовала следующая эстетическая норма: «музыка не должна волновать, а только щекотать нервы». По этой причине современники воспринимали информационную насыщенность музыкального произведения, например, в клавесинных пьесах Ф. Куперена, как избыточную.

В XX веке те же самые произведения слушатели оценивали как информационно недостаточные. В частности, выдающаяся клавесинистка XX века Ванда Ландовска при исполнении клавирных сочинениях И. С. Баха использовала, с целью усиления «темперамента музыкальных фактов», специально изготовленный клавесин, приспособленный к условиям большого концертного зала.

2. Диалогические музыкально-информационные процессы [3]

Данная разновидность музыкально-информационного процесса включается в музыкальное произведение посредством изоморфизма разным способам социализации личности, которые легко обнаружить в ролевом поведении человека. Важнейшие социальные функции, реализуемые в разнообразных социальных ролях индивидуума, преломляются посредством функциональности всех формообразующих средств музыкального произведения.

Диапазон функциональности формообразующих средств простирается в музыкальном произведении от элементарных структур до целостного его охвата, что позволяет выстроить иерархию функциональности музыкально-информационных процессов, изоморфную иерархии социальных ролей личности [4]. Например, это может быть историко-хронологическая функциональность, проявленная через монодию, полифонию и гомофонию. Яркое подтверждение тому включение Л. Бетховеном фуги в финал Сонаты для фортепиано № 31, что допустимо рассматривать как изоморфизм «диалога между чувством и разумом», как предвосхищение типичного способа социализации в произведениях композиторов-романтиков.

Возможна также типологическая функциональность, когда разные уровни звуковых структур изоморфны уровням социализации в диапазоне от бытовой до ноосферной личности.

Многочисленные примеры изоморфизма разнообразных способов социализации личности можно найти в произведениях музыкального модерна и авангарда XX века. В. П. Бобровский писал, в частности, о Пяти пьесах ор. 5 А. Веберна, что в них доминируют две интонационные сферы (острая, моторная и мягкая, лирическая), определяющие драматургию цикла [2, с. 296], которые, в аспекте рассматриваемой в данной статье концепции, изоморфны диалогу личностей экстравертного и интровертного типов.

Поясним, что для композиторов-интровертов характерен изоморфизм музыкального процесса экспрессии созерцания (речитативы Евангелиста из «Страстей» Баха), а для композиторов-экстравертов типичен изоморфизм музыкального процесса экспрессии действия (хор «Несомненно, он ограничил наши печали» из «Мессии» Генделя).

Аналогичные диалогические процессы можно наблюдать внутри музыкальных произведений Л. В. Бетховена (Увертюра к «Эгмонту» И. В. Гете), Ф. Шуберта («Двойник» на стихи Г. Гейне), Ф. Шопена (Прелюдия № 18 ор. 28) и др.

3. Манипуляционные музыкально-информационные процессы

Манипуляционные музыкально-информационные процессы включаются в музыкальное произведение посредством изоморфизма скрытому намерению, то есть способности добиваться от людей поставленной цели вопреки их желаниям и интересам.

К подобного рода процессам можно отнести широко понимаемую музыкально-исполнительскую деятельность («исполнительские оттенки», по терминологии Ю. Н. Рагса). «Понятие “исполнительские оттенки” или “оттенки выражения”, – пишет он, – вводит нас ... в сферу музыкального художественного творчества – в мир образов, смыслов музыки, и через него – в ее духовную сущность» [6, с. 43].

Вышеназванный процесс можно объяснить частичной утратой свойств сенсорной системы человека под воздействием цивилизации, приводящей к расширению палитры выразительных свойств музыки за счет интеллекта, то есть расширению приемов субъективного моделирования музыкальных произведений (своего рода приемами самоидентификации).

В этом случае взаимосвязь музыкальных структур обусловлена не только нормами музыкального языка, но и особенностями реальных процессов, воздействующих на психику композитора. В ряде художественных направлений XX века, например, в рамках модернистских и авангардных произведений, нередко художественной нормой становится изоморфизм незавершенности, что наглядно демонстрирует творчество Скрябина, в частности, «Поэма экстаза». Композитор создает открытую музыкальную композицию, в которой, помимо изоморфизма незавершенности, присутствуют нарастание экспрессии звука от утонченности к грандиозности, изоморфное «резервации динамики», и где манипуляционный музыкально-информационный процесс обусловлен изоморфизмом субъективному шифру объективных

символов. К манипулятивным музыкально-информационным процессам можно отнести также «ложные и зеркальные репризы», «эллипсисы» и др.

В целом соотношение собственно музыкального процесса (чистой музыкальной процессуальности) и процессуальности психики композитора (немузыкальной процессуальности) в музыкальном произведении в аспекте манипуляционных музыкально-информационных процессов регулируется замыслом композитора, изоморфным, в свою очередь, специфике его мышления.

Композитор рефлексивного типа (резерват) тяготеет к изоморфизму, достигаемому посредством известных композиционно-драматургических норм и жестких пространственно-временных границ музыкальных жанров. Композитор, берущий на себя функцию интерпретатора (миссионера), ищет обоснование изоморфизма манипулятивных музыкально-информационных процессов в другой инфосфере. Наконец, композитор, способный создавать новые музыкальные факты (теург), ищет изоморфизм самому акту творения, когда воспроизводится психический процесс средствами музыки, не имеющими аналогов в музыкальном искусстве.

Все вышеназванные качества личности композитора в разной степени влияют на музыкально-информационный процесс. Например, И. С. Бах был композитором-резерватом в том случае, когда обращался к жанру хорала как к первоисточнику; композитором-миссионером, когда делал органные обработки хоралов, оставляя неизменной их мелодии; наконец, композитором-теургом, когда создавал «музыкальное евангелие» посредством изоморфизма семантике и символике элементов хоральных мелодий.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что музыкальное произведение вбирает в себя многовекторную информацию посредством изоморфного моделирования средствами музыки немusикальных информационных процессов, что приводит к образованию своего рода информационного континуума и позволяет считать музыкальное произведение аккумулятором музыкально-информационных процессов.

Библиографический список

1. Бобровский, В. П. К вопросу о драматургии музыкальной формы (Теоретический этюд) [Текст] В. П. Бобровский // Теоретические проблемы музыкальных форм и жанров: Сб. статей / сост. Л. Г. Раппопорт. Общ. ред. А. Н. Сохора, Ю. Н. Холопова. – М. : Музыка, 1971. – С. 26–64.
2. Бобровский, В. П. Функциональные основы музыкальной формы [Текст] / В. П. Бобровский. – М. : Музыка, 1978. – 332 с.
3. Бродова, И. А. Музыкально-информационный диалог в аспекте идентификации личности [Текст] И. А. Бродова // Материалы международной научной конференции (10–11 ноября 2006 г.), посвященной 160-летию начала педагогической деятельности К. Д. Ушинского в Ярославле. Четвертые Алмазовские чтения: Роль творческой личности в развитии культуры провинциального города. – Ярославль : Изд-во «Ремдер», 2007. – С. 423–428.
4. Бродова, И. А. Текст музыкального произведения как проекция творческой личности посредством индивидуальных сигнальных и знаковых систем [Текст] // Материалы международной научной конференции (19 ноября 2010 г.), посвященной 1000-летию г. Ярославля. Шестые Алмазовские чтения: Роль творческой личности в развитии культуры провинциального города. – Ярославль : Изд-во «Ремдер», 2011. – С. 165–171.
5. Лосев, А. Ф. История античной эстетики: в 8 т. Т. 4. Аристотель и поздняя классика [Текст] / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство. 1975. – 776 с.
6. Рагс, Ю. Н. Эстетика снизу и эстетика сверху – квантитативные пути сближения: исследовании [Текст] / Ю. Н. Рагс. – М. : Научный мир, 1999. – 248 с.

О роли репертуара в формировании профессиональных навыков в процессе игры на аккордеоне

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы репертуара, используемого в процессе обучения игре на аккордеоне, изучается взаимосвязь технического и художественного начал в воспитании исполнительских умений педагога-музыканта.

Ключевые слова: репертуар, художественное, техническое, движение, приемы, навыки.

Обучение игре на аккордеоне в процессе обучения музыке в педагогических вузах является важной составной частью воспитания многочисленных практических умений будущего педагога-музыканта. Основная цель курса – формирование профессиональных исполнительских навыков, необходимых для решения тех или иных художественно-технических задач, возникающих в работе над музыкальным произведением. Решающую роль в этом процессе играет репертуар, включающий в себя музыку зарубежных и русских композиторов, современную популярную, а также народную музыку, которая изначально формировала аккордеон «как инструмент массовой музыкальной культуры, рассчитанный на исполнение простых мелодий» [1, с. 17].

Главное место в развитии профессиональных исполнительских навыков мы отводим работе над музыкальным произведением, поскольку специальное техническое развитие студента на основе художественного репертуара является одним из важнейших принципов обучения игре на инструменте. Рассматривая вопрос о культуре игровых движений в неразрывной связи с конкретными художественно-исполнительскими задачами, отечественная музыкальная педагогика отмечает целесообразность только тех движений, которые соответствуют образу исполняемого произведения. Поэтому обучение игре на инструменте должно быть основано не на отвлеченном представлении о постановке игрового аппарата, но на привитии игровых движений, соответствующих поставленной художественной задаче.

Практика показывает, что наиболее успешное развитие профессиональных навыков игры на аккордеоне основано на музыкально-художественном опыте, накапливаемом исполнителем в процессе изучения произведений. Рост технического мастерства обуславливается, прежде всего, богатством и разносторонностью опыта, почерпнутого в работе над музыкой разных стилей и жанров.

Следует отметить, что, благодаря инструктивному материалу (этюды, гаммы, арпеджио и т. д.), отрабатываются большей частью лишь определенные технические приемы, которые без закрепления на художественном материале не осознаются как целесообразные действия и не приносят большой пользы. Поэтому этюды и упражнения должны подбираться педагогом с учетом трудностей, которые встретятся в последующей работе над музыкальным произведением.

Процесс обучения игре на музыкальных инструментах в педагогических университетах имеет свои особенности. Одна из них заключается в том, что зачастую, не имея предшествующей подготовки, студенты начинают осваивать инструментальные приемы и навыки уже в достаточно зрелом возрасте. Если к тому же учесть ограниченные сроки обучения, станет понятно: продуманное и целенаправленное составление репертуара – ответственная задача. Педагог должен руководствоваться принципом доступности при подборе произведений, так как завышение репертуара, особенно на первоначальном этапе обучения, как прави-

ло, приводит к нежелательным последствиям [2]. Технические трудности непосильного произведения отнимают у студента столько времени, что ему уже некогда поработать над тонкостями артикуляции, динамики, а главное, над воплощением художественно-образного содержания.

В процессе обучения целесообразно использовать произведения, которые обеспечивая постепенное овладение основными исполнительскими приемами и навыками, могли бы заинтересовать будущего учителя музыки, вызвать соответствующую эмоциональную реакцию. Кроме того, при подборе репертуара важно учитывать мнение самого студента, так как его заинтересованность будет служить важным мотивационным импульсом для постоянной творческой работы и достижения необходимого художественного результата [3].

Отдельные педагоги, идя на поводу у студентов, включают в учебный репертуар только популярные произведения, полагаясь на то, что они будут отвечать эстетическим запросам обучающихся. Однако заметим: постоянное обращение к популярной музыке, находящейся «на слуху» у аудитории нередко ослабляет интерес к занятиям и, наоборот, знакомство с неизвестными произведениями повышает их активность, оживляет мышление, способствует обогащению технического арсенала новыми приемами и навыками.

Следует отметить важную роль народной музыки (обработки песенных и танцевальных мелодий) в формировании исполнительских умений аккордеониста. Как показывает практика, именно народные произведения помогают наиболее быстро и успешно овладевать тонкостями технического воплощения художественного смысла.

Отражая в доступных художественных образах широкий круг явлений действительности, обработки народных произведений воспитывают у студентов способность наиболее полно раскрывать содержание исполняемой музыки.

В заключении, еще раз подчеркивая важную роль репертуара в формировании у студентов профессиональных навыков игры на аккордеоне, отметим необходимость тщательного подхода к выбору музыкального материала в процессе обучения. Учитывая индивидуальные способности учащихся, педагог должен подбирать произведения, полноценные в художественном отношении, разнообразные по стилям, жанрам, характеру. Вопросы учебного репертуара неразрывно связаны не только с развитием профессионально-исполнительских навыков, но и с воспитанием студента как педагога-музыканта, обладающего высокими духовными и нравственными качествами, глубоко образованного, способного критически разбираться в различных явлениях музыкального искусства. Все это необходимо будущему учителю музыки в школе.

Библиографический список

1. Гайсин, Г. А. Аккордеон в истории отечественной и зарубежной музыкальной культуры [Текст] : учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 67 с.
2. Гайсин, Г. А., Козырева Е. В. К проблеме начального этапа обучения музыке//Дошкольное и начальное образование: варьирование подходов в условиях смены образовательных парадигм: Материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ, 2013. – С.176–184
3. Гайсин Г. А., Козырева Е. В. К проблеме мотивации на начальном этапе обучения музыке//Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы. Материалы международной конференции «Чтения Ушинского». – ЯГПУ, 2015. – С. 406–412.

Р. Гальяно – французский композитор и аккордеонист

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые аспекты творчества известного французского композитора и аккордеониста Р. Гальяно. Изучаются отличительные черты его художественного и исполнительского стиля, особенности интерпретации аккордеона в контексте традиций французской и мировой музыкальной культуры.

Ключевые слова: аккордеон, стиль «musette», выразительные средства, интонация, импровизационность, традиции.

Стремление к синтезу традиционных жанров с новыми средствами музыкальной выразительности, с эстетикой самых разнообразных пластов художественной культуры является одной из заметных тенденций аккордеонного искусства Франции начала XXI столетия. Об этом свидетельствует творчество многих французских музыкантов, среди которых особое место принадлежит Ришару Гальяно. Именно он, сотрудничавший в свое время со знаменитыми шансонье Жаком Брелем, Жюльет Греко, Клодом Нугаро, Ивом Монтаном переосмыслил традиционный французский стиль "мюзетт" в новых инструментальных условиях.

«New Musette» в интерпретации Р. Гальяно – это изящный и упругий сплав характерной для мюзета, но метрически более насыщенной и разнообразной вальсовой ритмики с элегантно орнаментированной, пластичной мелодикой, что в совокупности рождает ощущение сиюминутной импровизации и художественной виртуозности, присущей многим поколениям французских аккордеонистов. Равно как и массовому аккордеонному искусству во многих других странах, для которого виртуозность, состязательность, импровизационность являются естественными формами существования [2].

Одновременно Р. Гальяно экспериментирует в области джазовой музыки, создавая на основе сильного импровизационного начала развернутые композиции с элементами органически близких аккордеону жанровых пластов. Об успешности этих экспериментов можно судить по его выступлениям в трио и квартете с гитарой, контрабасом и ударными, а также по совместным творческим проектам с такими выдающимися музыкантами как М. Порталь, Т. Тилеманс, Д. Локвуд, М. Петруччани, Ч. Бейкер, Э. Рава, Р. Картер, Б. Лагрени и др.

В сферу творческих интересов Р. Гальяно, воплощенных в таких звуковых альбомах как «New Musette», «Laurita», «Passatoria», «New York Tango» «Tango Live Forever», «Mare Nostrum II» и др., входит самая различная музыка – от бразильской босса-новы и аргентинского танго до балканских напевов.

Творчество Р. Гальяно в значительной степени строится на оригинальной художественной интерпретации различных танцевальных жанров и демонстрирует процесс соединения традиционных танцев с современной эстрадно-джазовой стилистикой. Развитие его музыки связано с жанровыми трансформациями, с перетеканием одной танцевальной структуры в другую. При этом слушатель начинает ощущать, сколь непринципиальны различия между ними и как много общего они несут в своей художественной образности. «Р. Гальяно обладает удивительным интеграционным умением, которое позволяет объединить разные жанровые составляющие в единую цельную и взаимообогащающую систему» [1, с. 36]. Меняя какой-либо важный специфический элемент, при сохранении всех остальных, Р. Гальяно искусно наделяет знакомое и узнаваемое новым интригующим качеством.

Интерпретации Р. Гальяно обладают свойствами природной общительности, искренности, готовностью устанавливать контакты со всем новым, что возникает в искусстве и жизни, в том числе с бытующими «уличными» интонациями, наполняющими собой живую,

постоянно меняющуюся звуковую среду. Не случайно, вероятно стремясь достовернее передать атмосферу народного музицирования, к традиционным инструментальным средствам он добавляет новые краски: будь то шумовые эффекты, воспроизводимые механикой «немого» аккордеона или безыскусное насвистывание.

Яркое эмоционально-выразительное воздействие музыки Р. Гальяно безусловно основывается на глубоком понимании им интонационно-выразительной специфики аккордеона и прекрасном владении всеми возможными исполнительскими приемами и средствами.

Значительной составляющей его интерпретаций является самобытная артикуляционно-штриховая культура, удивительная техника меховедения. Музыканту удается художественно достоверно и убедительно балансировать на той неуловимо тонкой грани, которая отделяет дилетантскую бытовую, порой наивную игру на аккордеоне, с характерной для нее нестандартной фразировкой, сменой движения меха на дпящемся звучании, от подлинно высокого исполнительского профессионализма, способного воссоздавать аутентичную манеру народных исполнителей. Сказанное становится возможным благодаря прекрасному владению Р. Гальяно компрессией дыхания инструмента. Это проявляется как в чисто сонорных звучаниях, регулируемых, например, нажатием клапана для холостого сброса воздушной струи, так и в создании целостной динамической драматургии звукового потока.

Музыканту удается вскрыть новые ресурсы ритмической палитры аккордеона. Данное качество Р. Гальяно проявляется не только в процессе сольного исполнительства, но и в соединении аккордеона с иными мелодическими инструментами. Например, с губной гармоникой или кларнетом, когда особое значение для совместного музицирования приобретает создание прочного интонационно-ритмического фундамента. И здесь в полной мере проявляется импровизационное мастерство музыканта, способного сделать фактуру звуковой материи ритмически пластичной, гибкой и содержательно интересной.

Отметим, что активное использование аккордеона в качестве ансамблевого инструмента является в последнее время характерной чертой развития не только массового эстрадного, джазового, но и академического направления аккордеонного искусства во Франции. Многие музыканты, одни интуитивно, другие глубоко осмысленно, усматривают в этом перспективу усиления интонационно-мелодического потенциала инструмента. И действительно, насыщенность, а порой, перегруженность фактуры ряда сочинений для аккордеона соло, часто оказывается тем обстоятельством, которое нивелирует его специфическую мелодическую природу. А ведь именно она, выявляемая через оригинальные приемы интонирования, присущие только аккордеону, определяет его, пожалуй, наиболее важный сегодня эмоционально-смысловой элемент. Очень важно понимать, что «концентрация и глубина содержания в существенной мере создаются внутренней напряженностью интонационного процесса, когда особый смысл приобретают своеобразная артикуляционная манера, едва заметные четверть-тоновые отклонения, глиссандирование, вибрато» [3, с. 129].

Популярность, которой пользуется сегодня Р. Гальяно в мире музыки как исполнитель и композитор очень высока и, понятно, что едва ли она была бы таковой в случае избрания аккордеонистом своим творческим кредо интерпретацию сочинений композиторов-классиков». Сказанное касается не только творчества Р. Гальяно и французской аккордеонной школы, но и развития аккордеона во всей мировой культуре.

Библиографический список

1. Гайсин, Г. А. Аккордеон в истории отечественной и зарубежной музыкальной культуры [Текст] / Г. А. Гайсин // Учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 67 с.
2. Гайсин, Г. А. Аккордеон в России: особенности национальной аккультурации [Текст] / Г. А. Гайсин // Ярославский педагогический вестник. Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского (Ярославль) – 2013. № 1. – С. 201–205.

3. Гайсин, Г. А. Некоторые вопросы взаимодействия национальных музыкальных культур (Восток – Запад) [Текст] / Г. А. Гайсин // Ярославский педагогический вестник – 2002. – № 3. – С. 128–134.

УДК. 784.96

Г. А. Гайсин, Е. В. Козырева

Роль и значение электронных музыкальных инструментов в процессе обучения музыке на начальном этапе

Аннотация. В данной работе авторы рассматривают некоторые аспекты, связанные со значением электронных музыкальных инструментов в музыкально-образовательном процессе на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: электронные музыкальные инструменты, музыка, обучение, развитие, технические средства обучения.

Воздействие художественной культуры на человека все больше связано с электронными каналами. Развитие современной культуры оказывается коррелированным с техническим прогрессом. Значимость и влияние какого-либо искусства (его жанра, стиля, направления) определяются, в первую очередь, количеством его потребителей, а следовательно, его доступностью.

Анализируя изменения, произошедшие в музыкальной культуре в последние десятилетия, можно констатировать крайние, «полярные» точки векторной направленности основных тенденций, которыми стали:

- одновременное развитие и популяризация примитивных народных музыкальных инструментов и инструментов современных (в том числе электронных);
- интерес к однополодию, минимализму в музыке и внимание к многоголосию, колористическим наслоениям, полистилистическим, эклектическим, коллажным и другим экспериментам;
- интерес к спонтанным импровизациям и завершенным, выверенным во всех деталях композициям;
- возрождение нефиксированных форм существования музыки и интерпретированной ее стилизации с применением письменной и звукозаписывающей фиксации;
- максимально ранняя профессионализация, предполагающая освоение фонда мировой музыкальной культуры, с одной стороны, и интерес к музыке популярной, составляющей основной пласт потребительских интересов субъектов «массовой культуры» – с другой.

Современный уровень развития научно-технического прогресса поднимает на более высокую ступень совершенствованные средства труда, понижая возрастную ступень доступности их овладения. Меняется современная речь, стиль общения, и это обстоятельство также неизбежно влияет на возникновение новых тенденций как в формообразовании, структурировании, так и к появлению новых музыкальных интонаций, отражающих специфику современной действительности. Результатом освоения достижений цивилизации стало появление электромузыкальных инструментов и возможность творить искусственную электроакустическую среду, что позволило обогатить тембровую палитру музыкального звучания, расширить динамические возможности, придать многообразие пространственным характеристикам. Новые средства позволили увеличить образно-содержательный потенциал, нашедший свое воплощение в появлении новых жанров, как академического направления, так и массовой культуры [4]. Учитывая постоянно ускоряющиеся темпы развития компьютерных техноло-

гий, можно предвидеть перспективу развития и музыкальных инструментов на цифровой основе. Проблемой использования современных технических средств обучения в рамках образовательного процесса музыкальной школы занимались: В. И. Зеленов, Е. В. Кожуховская, И. М. Красильников, М. А. Крюков, В. Г. Пешняк, И. П. Ярославцев и другие. Обучать интересно и эффективно – это цель и задача любого педагога. Добиться этого сложно, но возможно. Пути реализации многочисленны, хотя не все одинаково результативны и значимы с позиций современных основ обучения.

С каждым годом растет число детей, родители которых склоняются к приобретению синтезатора, как более компактного, портативного, современного инструмента. Эффективность применения современных ТСО (синтезатора) в процессе обучения музыке оказывает положительное влияние на учебную мотивацию.

Обучение игре сразу на нескольких инструментах в рамках музыкальной школы – практически непосильная нагрузка для ребенка, в то время как возможности современного синтезатора, позволяют воплощать тембровые особенности не только любого реально существующего инструмента, но и оркестровые звучания. Освоение нового инструмента предполагает знакомство с новыми технологическими приемами, принципами звукоизвлечения, особенностями нотной записи. В то же время синтезатор, будучи клавишным инструментом, позволяет юному музыканту наиболее оптимально адаптировать навыки, накопленные в процессе обучения игре на фортепиано, аккордеоне.

Попутно заметим, что творческая практика последнего времени свидетельствует о расширении количества типов музыкальных инструментов, звучание которых основано на новых технологиях. В частности, весьма распространенными стали сегодня не только клавишные, но и кнопочные разновидности цифрового аккордеона [1].

Говоря о современном дополнительном музыкальном образовании, также следует отметить, что в большинстве своем, возможность выбора инструментального направления в полной мере осуществима только на уровне среднего звена, которое предлагает как академическую, классическую профессионализацию, так и эстрадную. В силу подобного обстоятельства, музыкальная школа (школа искусств), отвечая требованиям социального заказа, не должна, на наш взгляд, ориентировать учащихся только на классический музыкальный материал, с одной стороны, а также отказываться от возможности использования современных ТСО при его освоении. Существуют разные взгляды на проблему «этичности» современных обработок классического репертуара [4]. В этой связи хочется напомнить о существовании таких классического жанра, как обработка, транскрипция, роль которых в исполнительском искусстве исключительно велика.

Любая транскрипция представляет собой творческий акт свободного инструментального «перевыражения» музыкального произведения средствами другого инструмента с большей или меньшей стилистической верностью оригиналу, его оформления в целостную исполнительскую форму, где транскриптор в различных изменениях оригинала проявляет свою творческую индивидуальность, выражающуюся в оригинальном инструментальном мышлении. Оригинал, частично утрачивая прежнее художественное воздействие, приобретает в транскрипции новое качество, воздействуя на слушателя совокупностью инструментально-художественных приемов, присущих данному инструменту.

Будучи одной из форм исполнительского творчества, транскрипция отражает художественно-эстетические взгляды музыканта, уровень развития исполнительского искусства в каждую эпоху [3]. Стил транскрипции связан с эстетическими вкусами эпохи, страны, исполнительской школы и претерпевает изменения в зависимости от эволюции художественных вкусов. Негативное отношение к транскрипциям и обработкам одних, умеренное или восторженное – других свидетельствуют о том, что в этом вопросе музыканты не были единомышленны.

Внедрение в процесс обучения синтезатора ни в коей мере не подменяет веса и значимости занятий на акустических инструментах. Только осознанное восприятие музыкальных звуков, распознавание графики нот с помощью зрения, голосового аппарата и десяти

пальцев обеих рук можно считать обучение музыке как языку. Несмотря на существующее мнение детерминирующего значения игры по слуху, обучение музыки в отрыве от музыкальных символов ограничивает музыкальное развитие детей. Среди обоснований уникального воздействия на развитие когнитивной сферы занятий именно на фортепиано, баяне, аккордеоне можно назвать:

- равнозначное использование обеих рук (чего нет на струнных или духовых инструментах);
- развитие мелкой моторики, пальцевой техники;
- одновременное развитие пространственного мышления (восприятие гармонической вертикали) и временного (развитие мелодической линии);
- считывание информации одновременно в скрипичном и басовом ключах вовлекает сознание в более усложненные параллельные мыслительные процессы;
- наличие темперированного строя (у каждой клавиши есть четко фиксированная высота) не требует специально подготовленного слуха, как у вокалистов или струнников, работающих в зонном строе;

Массовая культура демократична по своей сущности. Применение в процессе обучения синтезатора также реализует актуальную возможность апеллировать средствами музыкальной выразительности, минуя сложные и длительные этапы их освоения, в чем еще одна привлекательность данного вида творческого воплощения. Демократические инструменты освоения норм музыкального языка дают возможность творить сущность, на которой базируются интересы современной молодежи [2]. Интерес к освоению синтезатора также связан со стремлением учащихся к самоактуализации. Владение современным электронным инструментом, как средством социализации, позволяет учащемуся найти реальное применение знаниям, умениям и навыкам, полученным в процессе обучения музыке. Демократичность художественного поведения, побуждающего к творчеству, простирается в области технологических средств воплощения. На современном этапе ход развития общества протекает в русле интеграции мировых культурных и социально-экономических процессов. В системе начального музыкального образования должна, на наш взгляд, присутствовать возможность, которая позволила бы, минуя сложные технологические моменты оперирования, меньшими усилиями овладеть возможностью творчества, создавать новые звучания, актуализировать себя.

Таким образом, привлекая синтезатор в качестве инструмента творчества, педагог сможет более эффективно влиять как на развитие музыкальных представлений, воображения, мышления и других профессионально важных качеств юного музыканта, так и на положительную динамику учебной мотивации.

Библиографический список

1. Гайсин, Г. А. Аккордеон в истории отечественной и зарубежной музыкальной культуры [Текст] / Г. А. Гайсин // Учебно-методическое пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – 67 с.
2. Гайсин, Г. А., К проблеме начального этапа обучения музыке [Текст] / Г. А. Гайсин, Е. В. Козырева // Дошкольное и начальное образование: варьирование подходов в условиях смены образовательных парадигм: Материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ, 2013. – С. 176–184
3. Козырева, Е. В. Дополнительное музыкальное образование: теория, эксперимент, практика [Текст] / Е. В. Козырева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2005. – 124 с.
4. Милич, Б. Е. Воспитание ученика-пианиста [Текст] / Б. Е. Милич. – М. : Кифапа, 2002. – 183 с.

Вундеркинды-скрипачи в России второй четверти XIX века и полемика о раннем музыкальном образовании

Аннотация. В работе охарактеризована деятельность широко известных в России второй четверти XIX века концертирующих вундеркиндов-скрипачей: Эдуарда и Эрнеста Эйхгорнов, Карла и Аполлинария Контских, Всеволода Маурера. Особое внимание уделено полемической статье В. М. Строева о братьях Эйхгорнах, посвященной проблемам раннего музыкального образования.

Ключевые слова: дети, музыканты, виртуозы, вундеркинды, скрипачи, исполнение, концерт, братья Эйгорны, Контские, Мауреры

В последние годы в нашей стране наблюдается возросший общественный интерес к талантливым детям, в том числе – к детям, одаренным в области музыки. Наиболее заметное свидетельство этого интереса – музыкальные телевизионные конкурсы, транслирующиеся на центральных каналах и собирающие многомиллионную зрительскую аудиторию («Синяя птица», «Голос–Дети» и некоторые другие).

Музыкально одаренные дети издавна будоражили воображение публики. Так, общеизвестно, что в первой половине XIX века в русской дворянской среде был весьма высок статус музыкального образования. Обучение детей пению и игре на музыкальных инструментах, «считавшееся необходимым и полезным, в качестве обязательного компонента вошло в общую систему воспитания» [3, с. 10]. Возможно, что одним из специфических проявлений этой тенденции стала сформировавшаяся в России в 1820–1830-е годы мода на выступления детей-виртуозов. Их концерты имели огромный успех, о них много и подробно писали в газетах.

Среди юных виртуозов того времени было довольно много скрипачей. До наших дней сохранились сведения о концертных выступлениях братьев Эрнеста (Эрнста) и Эдуарда Эйхгорнов, Элеоноры Нейманн (Нойманн), Жерома (Иеронима) Гюломи (Гюльоми), Карла и Аполлинария Контских, Всеволода Маурера [2].

Юные немецкие музыканты, братья Иоганн Готфрид Эрнст Эйхгорн (1822–1844) и Иоганн Карл Эдуард Эйхгорн (1823–1896) привлекли к себе внимание в шести-семилетнем возрасте и до 1835 года совершали концертные турне по Европе в качестве скрипачей-виртуозов. Их выступления сопровождались шумным успехом. Газеты даже сравнивали братьев с Николо Паганини, который, по некоторым сведениям, дал им несколько бесплатных уроков. В 1833–1834 годах Эйхгорны гастролировали в Петербурге и в Москве. На концертах они играли соло и дуэтом; их репертуар был достаточно обширным и сложным – включал произведения Ш. О. Берио, Р. Крейцера, К. Липинского, Н. Паганини, П. Роде, Л. Шпора [2, с. 35].

Карл (Кароль, 1815–1867) и Аполлинарий (1826–1879) Контские были сыновьями польского скрипача и композитора-любителя Григория (Гжегожа) Контского. В 1829 году семья Контских, в которой было пять музыкально-одаренных детей, с успехом гастролировала в России. Юные музыканты несколько месяцев жили и выступали в Петербурге, а затем, около полугода, в Москве. Контские давали публичные концерты, выступали в частных домах, в том числе – в покоях императрицы Александры Фёдоровны. В игре Карла Контского, которому в то время было около четырнадцати лет, рецензенты отмечали высокий уровень музыкальности и хорошую технику исполнения [6]. Трехлетний Аполлинарий вызывал преимущественно восторг и умиление: «Младший, Аполлинарий, 3 лет, ребенок

прекрасный как амур, играет на маленькой скрипке вариации весьма мило, с большим усердием, соблюдая такт и гармонию» [6].

Скрипач-вундеркинд Всеволод Маурер (1819–1892) выступал как солист и в дуэте со своим младшим братом, виолончелистом Александром. Отец музыкантов – выдающийся русский скрипач, композитор и капельмейстер немецкого происхождения Людвиг Вильгельм Маурер «впервые представил публике своего десятилетнего сына Всеволода» [4; с. 35] на музыкальных торжествах в немецком городе Галле. Наиболее ранние свидетельства о публичных выступлениях братьев в России датируются 1833 годом, «2 марта в зале г-жи Энгельгардт они приняли участие в концерте отца» [2, с. 38].

Большим успехом пользовались концерты семейного трио Мауреров. Специально для таких выступлений Маурер-старший сочинял музыку: концертино для двух скрипок и виолончели, трио-концертант с оркестром и др. Перечисленные произведения не имели узкопедагогического значения и исполнялись также другими музыкантами. Например, в 1834 году виртуозный концертант Маурера, написанный для Всеволода и Александра, исполнили А. Ф. Львов и Матв.Ю. Виельгорский [4, с. 42–43].

Примечательно, что в газетах и журналах второй четверти XIX века появлялись не только многочисленные хвалебные рецензии, посвященные скрипачам-вундеркиндам, но и возникла полемика о правомерности профессиональной концертной деятельности детей и особенностях их музыкального образования. В ряду таких публикаций выделяется статья корреспондента газеты «Северная пчела» Владимира Михайловича Строева²² о братьях Эйхгорнах. Называя их «канарейками, обученными с помощью органчика» [1], журналист призывает современников не восхищаться и не превозносить умения детей, которые, на его взгляд, свидетельствуют не столько о собственной музыкальности, сколько о том, что отец мальчиков, по своей воле и желанию, решил сделать из них виртуозов. Владимир Михайлович отмечает, что, направив деятельность своих сыновей на совершенствование игры на скрипке, отец тем самым лишил их детства. «Поймите же, ради Бога, что братья Эйхгорны, *теперь* [разрядка В. М. Строева – П. Г.], музыканты единственно потому, что отец их был музыкант, что ему вздумалось передать им в наследство своё собственное художество, – пишет Владимир Михайлович. – Братья Эйхгорны так малы, что не в состоянии дать отчёта, почему они играют на скрипке, а не занимаются каким-либо другим ремеслом» [1]. Скрипку в руках ребёнка Строев сравнивает «с ядром на ноге Французского колодника», а также отмечает, что дети играют «по воле отца, без всякого со своей стороны в том участия; «Теперь им веселее пошалить, порезвиться, покричать, чем заняться Шпором или Маурером, но отец тут, сзади – и они берут скрипки в руки» [1]. В конце статьи Строев выражает сомнение в том, что, повзрослев, Эйхгорны продолжают заниматься музыкой. Однако, его предположение не оправдалось: братья стали профессиональными скрипачами и служили при Кобурской капелле.

Аналогичных статей, касающихся образования и ранней концертной деятельности Контских и Мауреров, в периодической печати второй четверти XIX века не обнаружено. Напротив, в связи с Григорием Контским неоднократно отмечалось, он не только поддерживает сыновей в овладении игрой на музыкальных инструментах, но и всячески развивает их способности: «не заставляет... истощать силы над изучением какой-нибудь трудной сонаты..., а заботится об их образовании и воспитании, нанимает в каждом городе учителей... для преподавания им разных сведений..., что при его умеренном состоянии делает его образцом для других родителей» [5, с. 279].

Выдающиеся музыкальные способности, проявившееся в детском возрасте, всегда привлекают внимание окружающих. Поэтому не удивляет то, что и в XIX веке дети-виртуозы будоражили внимание общественности и прессы. Многие музыканты, впоследствии достигшие высот в своей карьере, были вундеркиндами. Однако на ребёнка, начинающего концертную деятельность в раннем возрасте, ложится большая психологическая и физи-

²² Строев Владимир Михайлович (1812–1862) – русский историк, писатель, журналист и переводчик. Как журналист сотрудничал преимущественно с газетой «Северная пчела».

ческая нагрузка. Очевидно, что ранние музыкальные занятия оставляют отпечаток на общем развитии детей, а длительные и частые занятия на инструменте лишают их определённых «прелестей детства». Поэтому закономерно, что статья В. М. Строева о братьях Эйхгорнах вызвала большой общественный резонанс. У его точки зрения были и сторонники, и противники. Но, несмотря ни на что, концерты юных виртуозов проходили с огромным успехом.

Библиографический список

1. В. В. В. [Строев В. М.] Петербургские новости [Текст] // Северная пчела. – 1834. – № 262. – 17 ноября. Прибавление.
2. Долгушина, М. Г. Дети-виртуозы в России 1800–1830-х годов [Текст] / М. Г. Долгушина // Детство музыкантов: история и современность. Материалы Всероссийского симпозиума. – Москва; Пермь: ПГГПУ, 2017. – С. 33–41.
3. Долгушина, М. Г. Камерная вокальная музыка в России первой половины XIX века в ее связях с европейской культурой [Текст] / М. Г. Долгушина. – СПб. : «Композитор – Санкт-Петербург», 2014. – 448 с.
4. Долгушина, М. Г., Петрова, Г. В. Людвиг Маурер: скрипач, композитор, дирижер [Текст] / М. Г. Долгушина, Г. В. Петрова // Проблемы музыкознания: сборник научных трудов. – Вып. 9. Россия – Германия. Контакты музыкальных культур. – СПб. : РИИИ, 2010. – С. 22–54.
5. Известия для любителей музыки [Текст] // Московский телеграф. – 1829. – Часть 29. – № 18. – С. 276–280.
6. [О семействе Контских] [Текст] // Русский инвалид. – 1829. – 13 февраля. – № 42.

УДК 378.001

Н. И Демидова

Музыкальная культура студентов и историко-культурное пространство региона

Аннотация. Приобщение к музыкальной истории региона, в котором размещено учреждение высшего образования, способствует формированию музыкальной культуры будущего специалиста. В статье показано использование в рамках внеаудиторных занятий ресурсов историко-культурного пространства при активном знакомстве студентов с музыкальным прошлым города.

Ключевые слова: культурно-историческое пространство, квест, среда профессионального воспитания.

Студент технических учреждений высшего образования – это в дальнейшем специалист, являющийся разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личностью, осознающей профессиональный выбор и социальную значимость профессиональной деятельности [1]. Социально-гуманитарная подготовка в учреждении высшего образования направлена на формирование универсальных компетенций, позволяющих разбираться в явлениях, выходящих за пределы профессиональной сферы. Развитие данных компетенций ведет к активизации освоения социального опыта, адаптации в социальной среде, развитию лично-стно значимых качеств студентов. Формирование музыкальной культуры позволяет студентам осознать значимость эстетического вкуса в профессиональной и досуговой сферах жизнедеятельности.

Формирование музыкальной культуры будущих специалистов технических специальностей возможно в рамках внеаудиторных воспитательных мероприятий – это не только посещение концертов, но и приобщение к музыкальной истории региона через их активную деятельность в познании музыки. В рамках внеаудиторных занятий разработан маршрут по историческим памятникам, связанных с музыкальным прошлым города. Для эффективной интеграция локальной среды профессионального воспитания в социальную разработаны квесты, направленные на широкое использование предметных, наглядных, образных средств окружающего историко-культурного пространства.

Историко-культурное пространство города может стать полем практической деятельности студентов, где происходит соединение побуждающего, интеллектуального и операционного компонентов деятельности. Нами разработан квест: «Исторические достопримечательности г. Могилева», студентам необходимо в микрогруппах выполнить проблемные задания. Фрагмент разработанного маршрута представлен далее в тексте.

Маршрут «Дорогами музыкальной истории г. Могилева».

Станция: сад Дембовецкого (Парк им. М. Горького).

Квест: до революции 1917 г. в саду Дембовецкого имелась эстрада, на которой выступали городские музыканты и гастролеры. Постоянными были концерты местного оркестра сиротского дома. *Из каких музыкальных инструментов состоял оркестр? Подсказка: русский народный струнный щипковый музыкальный инструмент. Внешний вид треугольной формы с тремя струнами.* (Ответ: балалайка).

Станция: Могилевский драматический театр.

Квест: в 1924 г. в этом здании состоялась премьера первого крупного произведения в Беларуси на революционную тему «Освобождение труда», композитор Н. Н. Чуркин (1869–1964), который внес существенный вклад в изучение и популяризацию белорусской народной музыки. *Назовите какого рода музыкально-драматическое произведение было представлено публике? Подсказка: сочетает в себе синтез слов, сценических действий и музыки.* (Ответ: опера).

Станция: Станиславский костел.

Квест: назовите клавишно-духовой музыкальный инструмент, который используется в католическом богослужении как аккомпанирующий? Как называется международный фестиваль духовной музыки, который проводится в г. Могилеве с 1993 г.? (Ответ: орган, «Магутны Божа»).

Станция: Муравьевский сад (Театральный сквер).

Квест: заложен в 1829 г. и назван по имени генерал-губернатора (М. Н. Муравьев) Муравьевским садом. В общественных садах г. Могилева XIX в. играли военные оркестры. В первой половине XVIII в. каждый полк Русской армии стал иметь капельмейстера. Объясните кто это такой? (Ответ: Капельмейстер – дирижер полкового, эскадронного оркестра).

Станция: гостиница «Бристоль» (Могилевский государственный колледж искусств).

Квест: до революции в ресторанах «Бристоль», «Париж», «Днепровский» регулярно исполняли популярную, классическую и развлекательную музыку. В ресторане «Бристоль» можно было услышать мандолинистов, шансонетных певиц, певиц-субреток, хор балалаечников-имитаторов скрипки под управлением концертмейстера-мандолиниста балалаечника Г. И. Ушакова [2, с. 54]. *Кто такая субретка?* (Ответ: франц. *soubrette* – жеманный. В классической музыке и опере термин субретка относится к сопрановому типу голоса, и к типу оперных ролей).

Станция: гостиница «Париж» (ул. Ленинская, 19).

Квест: в гостинице «Париж» в 1906 г. играл польский крестьянский оркестр под управлением капельмейстера Г. Сенкевича. В 1907 г. – струнный бальный оркестр и дамский оркестр под управлением Н. Н. Барского с участием Санкт-Петербургского баритона Слижевского [2, с. 54]. *Кто такой баритон?* (Ответ: мужчина, обладающий низким певческим голосом, по высоте средним между тенором и басом).

Станция: дом купца Бобовика, 1898 г. (ул. Ленинская, 35).

Квест: в дореволюционном г. Могилеве музыканты и меломаны встречались в книжно-музыкальных магазинах, крупнейший из которых размещался среди множества торговых лавок в здании, принадлежавшем купцу Бобовику. Назывался магазин как термин, обозначающий музыкальное произведение для оркестра. *Как назывался магазин?* (Ответ: *магазин «Симфония», владелец А. Я. Сыркин.*)

Станция: Мужская гимназия (ул. Ленинская, 41).

Квест: в конце 70-х гг. XIX в. с устройством в гимназии домовой церкви учеников обучали пению, с 1890 г. гимназисты осваивали игру на музыкальных инструментах и составляли 2 группы – подготовительную и оркестровую. Гимназический оркестр имел в своем составе не менее 40 человек и участвовал в музыкальной жизни города [3, с. 151]. Для гимназического оркестра были приобретены все музыкальные инструменты кроме... *Посмотрите на картинке музыкальные инструменты и скажите их название?* (Ответ: *фагот, гобой.*)

Станция: Женская гимназия (ул. Первомайская, 24).

Квест: музыкальному образованию воспитанниц должно внимание уделялось в женской гимназии, открытой в 1865 г. Пение, игра на музыкальных инструментах, выступление в литературно-музыкальных вечерах города, посещение концертов. В мужской гимназии обучали, в большей степени, игре на струнных и духовых инструментах, а на каком клавишном музыкальном инструменте необходимо было научиться играть гимназистке? (Ответ: *фортепиано.*)

При продвижении по маршруту студенты решают проблемные задания и становятся участниками активного диалога, способными ориентироваться и разбираться в историческом окружении, насыщенном элементами, связанными с музыкальным прошлым и настоящим своей страны.

Библиографический список

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информации Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Морозова, О. П. Музыкальный быт дореволюционного Могилева / О. П. Морозова // *Магілёўшчына VIII – Магілёў*, 1998. – С. 52–58.
3. Булдашова, И. В. Фармираванне музычна-прафесійнай адукацыі ў Магілёве на мяжы 18–19 стагоддзяў / И. В. Булдашова // *Старонкі гісторыі Магілёва: зб. навуковых прац / рэдкал.: І.А. Пушкін [і інш.] – Магілёў*, 1998. – С. 149–151.

УДК 378

М. Г. Долгушина

Деятельностный подход в процессе освоения музыкально-краеведческого материала в вузе

Аннотация. В статье представлен опыт изучения дисциплины «Музыкальная культура Вологодского края», опирающийся на принципы деятельностного подхода. Подчеркнута важность включения краеведческих дисциплин в образовательный процесс, предложен один из возможных путей включения студентов в коллективную творческую деятельность.

Ключевые слова: музыкальное краеведение, Вологда, культура, дисциплина, студенты, материал, сведения

В наши дни музыкальное краеведение прочно закрепилось в ряду востребованных направлений музыковедения. Его актуальность неоспорима, поскольку связана с необходимостью изучения культуры конкретных регионов, областей, провинциальных городов.

Результаты исследований локальной культуры всегда интересны социуму. Они позволяют ощутить живое дыхание истории, почувствовать личную причастность к событиям прошлого и соизмерить их с современностью. По справедливому утверждению Д. С. Лихачева, «краеведение само по себе популярно. Оно существует постольку, поскольку в его создании и восприятии (потреблении) участвуют широкие массы» [1, с. 160]. Исключительность краеведения ученый видит также в отсутствии в нем двух уровней: одного – для ученых-специалистов, другого – для широкой публики.

Музыкальное краеведение в высокой степени практикоориентировано. Л. А. Тарасова указывает, что актуализация его проблем «объясняется необходимостью проведения конкретных, локальных исследований музыкальной культуры различных краев и областей государства, а также использованием полученного материала в учебном процессе вузов, школ, училищ, колледжей» [2, с. 3]. Действительно, дисциплины, нацеленные на изучение региональной музыкальной культуры, все более широко включаются в учебные планы учреждений среднего специального и высшего музыкального образования. Кроме того, краеведческая проблематика востребована в просветительской работе, в том числе – в просветительской работе со школьниками.

В Вологодском государственном университете с 2012 года ведется учебный предмет «Музыкальная культура Вологодского края». Он входит в Основную образовательную программу академического бакалавриата по направлению 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль – Музыкальное образование (5 семестр, 2 зачетных единицы 32 аудиторных часа, 40 часов на самостоятельную работу студентов, форма контроля – зачет).

Предмет разрабатывался в соответствии с действующим в то время ФГОС-3 и был нацелен на формирование следующих компетенций: ОК-16 (способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики); ОК-6 (способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания); ПК-8 (умеет разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий); ПК-11 (способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности); СК-1 (владеет системой знаний по теории и истории музыки, способен анализировать музыкальные произведения различных форм, жанров и стилей).

Попытаемся определить место этой дисциплины в профессиональном становлении будущего учителя музыки.

Характеризуя содержание учебного предмета, отметим, что собранные и систематизированные на сегодняшний день сведения о музыкальной культуре Вологодского края содержат немало лакун, которые касаются определенных исторических периодов, музыкальной жизни муниципальных образований, творчества вологодских музыкантов. Поэтому при освоении дисциплины акцент делается на деятельностный подход, предполагающий активное включение обучающихся в научно-исследовательскую, культурно-просветительскую и организационную работу.

Учебный материал подразделяется на две неравные части: 1) преподносимый студентам через чтение лекций и изучение литературы при подготовке к семинарским занятиям; 2) найденный, проанализированный и систематизированный ими самостоятельно в процессе изучения исторических источников. Освоение этой, небольшой по объему, но «пропущенной через себя» части музыкально-краеведческих сведений опирается на концепцию учения через деятельность, впервые предложенную американским ученым Дж. Дьюи. При этом реализуются все основные принципы данной концепции: учет интересов обучающихся; учение через обучение мысли и действию; познание и знание как следствие преодоления трудностей; свободная творческая работа и сотрудничество.

В сфере музыкального краеведения наиболее доступными для студентов источниками, как в организационном, так и в содержательном плане, являются материалы местной периодической печати («Вологодские губернские ведомости», «Вологодский листок объявлений», «Северный край», «Красный Север»). Схематически работа с ними выстраивается следующим образом:

1. Каждый студент группы получает задание по поиску посвященных музыкальной жизни газетных публикаций за определенный период (обычно за полгода, но, если по объективным причинам найдено мало информации, дается дополнительное задание). Он делает их библиографическое описание, систематизирует по направлениям (музыкальный театр, концертная практика, гастроли, музыкальное образование, музыкальный быт и т. д.) и выявляет наиболее интересные и показательные, на его взгляд, материалы. Учитывая небольшое количество студентов в группе, хронологические рамки материала, освоенного за семестр, составляют 5–6 лет.

2. На аудиторном занятии студенты в свободной форме сообщают о результатах своей индивидуальной работы, обсуждают найденные сведения и в процессе коллективного диалога выбирают (с учетом собственных интересов) темы для докладов, с которыми выступают в конце семестра на межрегиональной научно-практической конференции «Музыкальная культура Вологодского края: актуальные аспекты исследования».

3. При подготовке докладов студенты приобретают навыки написания и редактирования научных текстов. Каждый доклад (что всецело осознается студентами и существенно повышает их самооценку) обладает признаком научной новизны, поскольку вводит в научный оборот неизвестные ранее сведения по истории музыкальной жизни Вологодчины. Материалы, найденные членами студенческой группы, находятся в свободном доступе. При необходимости для докладов также используются результаты поисковой исследовательской работы предшествующих курсов. Следует отметить, что для большинства студентов доклады по «Музыкальной культуре Вологодского края» являются первым опытом самостоятельной научно-исследовательской работы. При их подготовке возникают объективные сложности, которые преодолеваются через многократное индивидуальное консультирование. Это требует от преподавателя настойчивости, компетентности и личной инициативы.

4. Выступление на конференции межрегионального уровня для большинства студентов также является первым в жизни. Поэтому ход заседания секции обсуждается заранее, перед обучающимися ставится задача качественного донесения информации до аудитории (соблюдение регламента, хорошая дикция, умеренный темп речи, интересная презентация). Отдельные студенты могут принимать участие и в организации конференции.

Учебный курс «Музыкальная культура Вологодского края» не только приобщает студентов к региональной истории и культуре, формирует чувство гордости за малую родину и воспитывает гражданскую позицию. Деятельностный подход в освоении данной дисциплины пробуждает у них интерес к предмету и процессу обучения, развивает навыки самообразования, формирует активную жизненную позицию.

Библиографический список

1. Лихачев, Д. С. Краеведение как наука и как деятельность [Текст] / Д. С. Лихачев // Русская культура / Сост. Л. Р. Мариупольская. – М. : Искусство, 2000. – С. 159–173.

2. Тарасова, Л. А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: автореферат диссертации на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук [Текст] / Л. А. Тарасова. – Москва, 1997. – 52 с.

И. И. Жуковская

Художественный декор рукописного кодекса 1598–1601 годов и белорусская графика конца XVI–XVIII века

Работа выполнена в рамках проекта БРФФИ № ГИ16-55

Аннотация. Орнаментика и миниатюры белорусской рукописной книги позволяет поставить ее в один ряд с выдающимися творениями сакрального искусства Беларуси – станковой и монументальной живописью, скульптурой и архитектурой. Художественное оформление Ирмологионов конца XVI–XVIII века относится к наименее изученной области изобразительного искусства. В исследовании анализируется художественный декор первого нотолинейного Ирмологиона 1598–1601 годов и выявляются черты, определившие своеобразие белорусской графики конца XVI–XVIII века.

Ключевые слова: Ирмологион, художественный декор, графика, стиль, заставки, вязь, инициалы.

Белорусское искусство конца XVI–XVIII века выступает как неповторимая и оригинальная составляющая мирового художественного наследия. Культура поликонфессионального и многоязычного Великого Княжества Литовского, представлявшего в это время белорусскую государственность, развивалась на перекрестии Востока и Запада. Синтезируя достижения православного и католического миров, она занимала ведущие позиции в искусстве восточнославянских народов [10, с. 10]. Известно, что XVII и XVIII века связаны с активным формированием белорусских художественных школ во всех видах искусства – в архитектуре, скульптуре, монументальной и станковой живописи, графике, музыке и других сферах творчества [1; 4; 5; 11]. Барокко, сменившее позднюю готику и ренессанс и хронологически охватившее в белорусской культуре почти два столетия, формировалось под влиянием противоположных культурных течений, проявляясь с различной степенью силы [1; 5, с. 272–307, 340–368].

Яркими артефактами художественной культуры конца XVI–XVIII века выступают рукописные Ирмологионы, сформировавшиеся как новый тип богослужбной певческой книги в Киевской митрополии, на этнических землях белорусов и украинцев. Несколько позже, со второй половины XVII века, Ирмологионы получили распространение также и в Московской Руси. Художественное оформление Ирмологионов относится к наименее исследованной области изобразительного искусства конца XVI–XVIII века. В публикации Н. В. Высоцкой, посвященной иконописи Беларуси XV–XVIII веков, упоминается «лицевой» Ирмологион 1741–1744 Иоанна Ропалевского (РИИИ, ф. 2, оп. 1, ед. хр. 841) [4, с. 13, 16]. Титульный лист кодекса привлек внимание изображением внутреннего убранства витебских храмов в середине XVIII века, претерпевших значительные изменения в связи с синтезом западноевропейской, восточной и восточнославянской (белорусской) христианских традиций. В миниатюре нашли отражение особенности музыкального оформления богослужения на белорусских землях Речи Посполитой. Изучение некоторых икон и лицевых рукописей приводит исследователя к выводу о практике использования белорусскими иконописцами книжных миниатюр в качестве кужбушков – пособий по рисованию [4, с. 10]. Н. В. Николаев рассматривает оформление Ирмологионов в контексте книжной культуры Беларуси [7; 8].

Систематическое изучение декора рукописей связано с разработкой источниковедческой базы и созданием каталога Ирмологионов [12]. Характеристика художественного украшения певческих кодексов, публикация миниатюр, заставок и инициалов осуществлена Ю. П. Ясиновским. Ученый рассматривает историю изучения оформления Ирмологионов, приводит словарь имен художников-иллюстраторов, подчеркивает единство орнаментики и

миниатюр с внешней системой организации кодекса и содержанием музыкально-поэтических текстов, отмечает связь оформления рукописей с византийской книжной традицией и появление черт барочного стиля под влиянием демократизации книжной культуры и наполнения её светскими и народными элементами [12, с. 81–86; 13, с. 307–332].

Л. А. Дубровина пишет об оформлении Ирмологиона 1598–1601 годов (IP НБУВ ф. I, 5391) с позиции кодикологического изучения. Она приходит к выводу, что *Magnum opus*, созданный в Супрасле в конце XVI века, состоял из трех частей и был сшит в кодекс в 1601 году. В течение первой половины XVII столетия Ирмологион неоднократно дополнялся [3, с. 19]. Богдан Онисимович, чье имя указано в субскрипции на титульном листе, был составителем Ирмологиона и его «редактором». Им написана часть музыкально-поэтического текста и выполнено художественное оформление рукописи, исключая заставку на л. 565 [3, с. 17].

Выступая своеобразным документом своего времени, Супрасльский Ирмологион отразил значимые характеристики изобразительного искусства эпохи. Цель данного исследования – выявить в художественном декоре Ирмологиона 1598–1601 годов, выдающегося рукописного памятника музыкальной и книжной культуры Великого Княжества Литовского черты, определившие своеобразие белорусской графики конца XVI–XVIII века.

Кириллические рукописи конца XVI – начала XVII века продолжали тенденции, обогатившиеся в книжной сфере в результате интенсификации связей восточнославянских земель и Византии в конце XIV – первой половине XV века. Появление книгопечатания в Великом Княжестве Литовском не вытеснило изготовление рукописных книг. Создание рукописи в конце XVI–XVIII веке представляло собой творчество, альтернативное оформлению книг, издававшихся в белорусских типографиях. Масштабы делопроизводства и социально возросшая роль земского писаря, наблюдавшиеся с первой половины XVI столетия в связи с государственно-политическими реформами ВКЛ [2, с. 113–117], стали факторами, которые способствовали развитию письма. Эволюцию художественного украшения рукописей обусловили также высокие достижения в оформлении печатной продукции.

Нотолинейный кодекс 1598–1601 годов изготовлен в $\frac{1}{4}$ листа. Элементы его художественного украшения составляют три монохромные миниатюры («Суд Пилата», л. 316, «Распятие», л. 316 об., «Святая Троица», л. 397 об.), девятнадцать заставок, концовка (л. 109), вязь (тридцать один заголовок), многочисленные инициалы и маргинальные рисунки. Лист 32, на котором были размещены еще две миниатюры, утерян. В дипломной работе Е. В. Рутко «Демественные монодии из рукописного Супрасльского Ирмология 1598–1601 гг. (к вопросу расшифровки квадратной линейной нотации)» (Минск, 1993), написанной под руководством Л. Ф. Костюковец, воспроизведена копия миниатюры «Св. Козма, св. Иоанн Дамаскин» (л. 32 об.).

В заставках Супрасльского кодекса доминирует балканская плетенка: из девятнадцати орнаментальных украшений в этом стиле выполнены шестнадцать полихромных и одна монохромная заставка. Как известно, стиль появился на Балканах после восстановления Второго Болгарского царства, в период расцвета южнославянской книжной культуры, и окончательно сложился во время книжной реформы патриарха Евфимия Тырновского. На рубеже XIV–XV веков канон стиля сформировался в скрипториях Московской Руси (монастыри Троице-Сергиев под Москвой, Рождества Богородицы на Лисичей горке в Новгороде) [9]. Качество исполнения заставок Ирмологиона указывает на возможное существование школы балканской плетенки в Супрасле.

Еще две заставки Ирмологиона связаны со скариновской орнаментикой книг и старопечатным стилем. На титульном листе вклеена гравюра из Пражского 1517–1519 годов издания Библии Франциска Скорины. Для гравюр первопечатника характерны мотивы поздней готики и ренессанса [6, с. 273]. Ю. Лабынцев обратил внимание на многократном использовании Ф. Скориной этой заставки: она обнаружена в книгах «Премудрости Иисуса Сирахова», «Екклесиастесь», «Первой книге Царств», «Второй книге Царств» и других [цит. по: 3, с. 16]. В книге «Премудрость Божия» гравюра выполняет функцию концовки: издатель поместил ее на последнем листе, внизу (Минск, «Беларуская энцыклапедыя», 1991, факсимиле,

с. 507). Эта же гравюра воспроизведена в исследовании Вацлава Ластовского «Гісторыя беларускай (крыўскай) кнігі» («История белорусской (крявской) книги» (Минск, 2012, факсимиле, с. 285). Здесь она также представлена на копии последнего листа книги «Премудрость Божия», но расположена иначе, в его верхней части. Возможно ли найти ответ на вопрос о том, почему именно этой скариновской гравюре отдал предпочтение Богдан Онисимович, оформляя титульный лист певческой рукописи? Безусловно одно – создатель Ирмологиона руководствовался и художественным совершенством ее графики, и распространенностью гравюры.

Ранее отмечено, что заставка на л. 565, была выполнена, вероятно, не Богданом Онисимовичем. Она принадлежит к образцам стиля старопечатной гравюры, свойственной барокко. Основу орнаментики составляли стилизованная листва, напоминающая акант с острым зубчатым контуром и загнутым концом. На фоне листвы располагались условно изображенные шишки, яблоки, маковые головки, цветы различной формы, листья, скрученные конусом. Старопечатная орнаментика, как и скариновская, связана с поздней готикой и ренессансом, но ее генезис обусловил развитие барочного стиля [6, с. 274–275].

Новые художественные веяния определяются в концовке, завершающей раздел третьего гласа в Ирмологии (л. 109). В качестве украшения рисовальщик избрал картуш – полуразвернутый скруток бумаги, удерживаемый в руке. В XVII–XVIII веках геральдические картуши в окружении богатой растительной орнаментики станут характерным признаком барочного стиля.

Самобытные черты белорусской орнаментики свойственны вязи, которой выполнены заголовки. Из трех стилевых вариантов кириллического декоративного письма (геометрического, природного и смешанного) «для вязи рукописей XVI–XVII, которые происходят из ВКЛ, – пишет А. И. Груша, – характерен природный стиль» [2, с. 112]. В Ирмологионе для заполнения пробелов переписчиком используется мелкий узор из цветов и листьев.

Таким образом, в декоре Супрасльского кодекса при общем единстве оформления присутствуют черты поздней готики и ренессанса (гравюра Скорины), и элементы барокко, набравшего силу в художественной культуре XVI–XVIII веков (концовка в виде картуша, заставка старопечатного стиля).

Библиографический список

1. Гісторыя беларускага мастацтва : у 6 т. / Навука і тэхніка. ; рэдкал. : С. В. Марцэлеў (гал. рэд.) і інш. – Мінск 1997–1982. – Т. 2 : Другая палова XVI – канец XVIII ст. / рэд. Я. М. Сахута. – 1998. – 384 с.
2. Груша, А. І. Беларуская кірылічная палеаграфія : вучэб. дапам. для гіст. фак. / А. І. Груша. – Мінск : Беларус. дзярж. ун-т, 2006. – 142 с.
3. Дубровіна, Л. Супрасльскі Ірмолой 1601 року: деякі аспекты кодэкалогічнага даследавання / Л. А. Дубровіна // Рукопісна та кніжкова спадщина Украіны : археогр. дасл. унік. арх. та бібл. фондів / Акад. наук Украіны, Ін-т укр. археографіі ; відп. ред.: Л. А. Дубровіна, Г. В. Бор'як. – Київ, 1993. – Вип. 1. – С. 13–20.
4. Іканапіс Беларусі XV – XVIII вв. / аўтар і ўклад. тэкста Н. Ф. Высоцкая. – Мінск : Беларусь, 1994. – 231 с.
5. Лазука, Б. А. Гісторыя мастацтваў / Б. А. Лазука. – Мінск : Беларусь, 2003. – 399 с.
6. Малюшына, В. А. Арнаментыка беларускіх старадрукаў эпохі барока / А. В. Малюшына // Барока ў беларускай культуры і мастацтве / Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору НАН Беларусі ; навук. рэд. В. Ф. Шматаў. – 2-е выд. – Мінск : Беларуская навука, 2001. – С. 269–281.
7. Нікалаеў, М. В. Палата кнігапісная : рукап. кн. на Беларусі ў X–XVIII стст. / М. В. Нікалаеў. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 239 с.
8. Нікалаеў, М. Давыдкаўскі Ірмолой / М. В. Нікалаеў // Мастацтва Беларусі. – 1986. – № 12. – С. 70–71.

9. Ухова, Т. Б. «Балканский» стиль в орнаментике рукописных книг из мастерской Троице-Сергиева монастыря [Электронный ресурс]. – Режим доступа: annals.info. – Дата доступа: 08.12.2017.

10. Шматаў, В. Ф. Станаўленне барока ў мастацтве ўсходнеславянскіх народаў / В. Ф. Шматаў // Барока ў беларускай культуры і мастацтве / Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору НАН Беларусі ; навук. рэд. В. Ф. Шматаў. – 2-е выд. – Мн. : Беларускае навука, 2001. – С. 7–45.

11. Шматаў, В. Мастацтва беларускіх старадрукаў (XVI–XVIII стст.) / В. Ф. Шматаў. – Мн. : Тэхналогія. – 2000. – 131 с.

12. Ясіновський, Ю. Українські та білоруські нотолінійні Ірмолоі XVI–XVIII століть : кат. і кодик. – палеогр. дослід. / Ю. П. Ясіновський. – Львів : Місіонер : Ін-т українознавства НАН України, 1996. – 622 с.

13. Ясіновський, Ю. Візантійська гимнографія і церковна монодія в українській рецепції ранньомодерного часу / Ю. П. Ясіноўскі. – Львів : Ін-т українознавства НАН України, 2011. – 468 с.

УДК 78.01;37.022

Е. В. Иванова

Практические указания к сочинению начального гармонического полупериода студентам IV курса специальности «Оркестровые народные инструменты»

Аннотация. Курс гармонии в музыкальном училище является одним из ведущих музыкально-теоретических курсов. Игра модуляций – это основная форма контроля практических игровых навыков на занятиях и на итоговом экзамене по гармонии. В ней учащиеся демонстрируют такие навыки, как чтение цифрованной гармонической последовательности, знание тональностей и понимание их взаимосвязи, соблюдение норм голосоведения во время игры, скорость мыслительного процесса и многое другое. Предложенное автором подробное практическое руководство значительно помогает студентам в реализации поставленных задач.

Ключевые слова: учебная дисциплина «гармония», гармоническое построение, модуляция, тональности диатонического родства, сочинение полупериода.

В объёме программы общего курса гармонии осваивается наиболее легкая и удобная разновидность модуляции – функциональная – переход из одной тональности в другую посредством репрезентации начальной и закрепления новой, через переменность функций общего для обеих тональностей аккорда.

В материале статьи автор предлагает адаптированные для учащихся варианты схемы первого предложения периода, аргументируя появление определённого аккорда / оборота в контексте формы и взаимосвязи с другими оборотами / аккордами. Руководствуясь предложенными схемами, нормами функциональной логики учащиеся определяют содержание начального четырёхтакта. Представленная учащимися цифровая схема полупериода, нотная фиксация материала с показом за фортепиано – предполагаемый итоговый положительный критерий оценки выполнения задания. В качестве домашнего задания учащимся предложена запись построения в мажорной и минорной тональности, умение сыграть его по цифровому обозначению аккордов.

При сочинении важно формировать у студентов аналитический подход к сочинению, предполагающий ответы на множество вопросов: почему делается именно так? почему именно этот вариант более удачен? Применение какого гармонического оборота / аккорда будет наиболее оправдано?

Цели и задачи практических рекомендаций:

1. Сочинить образец начального построения, необходимого для исполнения модуляции в тональности первой степени родства;
2. Формирование у студентов навыка сочинения полупериода с опорой на нормы функциональной логики, на грамотное применение в практике полученных теоретических знаний;
3. Активизация инициативы учащихся, формирование авторского мышления;
4. Отработка практического навыка «сочинение предложения с листа».

Последовательная реализация метода связана с соблюдением определённых условий в ходе учебного процесса:

1. *Повторение изученного материала* (модуляция, функциональная основа гармонии, типы гармонического оборота, аккордика, альтерация, отклонение);
2. *Теоретическая часть* (в форме диалога): преобладание аккордов / оборотов в экспозиционном, развивающем разделах формы, в кадансе;
3. *Практическая часть* (в форме диалога): множество идей четырёхтакта с аргументацией «возможно-нежелательно»;
4. *Заключительная часть* (в форме контроля полученных знаний): показ учащимися сочинённого четырёхтакта на бумаге в виде цифровки, в нотной записи, в исполнении на фортепиано.

В рамках повторения целесообразно вспомнить со студентами сущность и виды модуляции, взаимодействие аккордов в различных гармонических оборотах: автентическом [Л. Бетховен. Соната № 3, 1 часть, ГП], плагальном [П. Чайковский. Симфония № 5, 1 часть], кадансовом [Ф. Шопен, баллада № 2, ПП], прерванном [Ф. Шопен. Ноктюрн g-moll]. Крайне важно знать изученную аккордику.²⁷

Особенно приветствуется применение септаккордов побочных ступеней, как незаменимого колористического средства:

I5/3-IV7 [Э. Григ. Лебедь], I5/3-II2 [С. Франк. Прелюдия, хорал и fuga], VI-I4/3-IV, IV-VI4/3-II / проходящий терцквартаккорд [Р. Шуман. Я не сержусь].

Особое внимание следует уделить аккордам альтерированной субдоминанты в предкадансе [Л. Бетховен. Соната № 15, 2 часть, основная тема; Л. Бетховен. Соната № 23, 2 часть, основная тема], в экспозиционном разделе формы [П. Чайковский. Симфония № 6, 1 часть, ПП; Л. Бетховен. Соната № 18, 1 часть, ГП], развивающих разделах [П. Чайковский. Кабы знала я], в плагальном кадансе – II6/5#1 [М. Мусоргский. Ах, зачем твои глазки порой].

В основу техники сочинения будет положена опора на функциональную природу аккордов, а также соизмеримость гармонического оборота с местоположением в форме. При сочинении каждый оборот соотносится с тремя фазами формообразования: экспонирование – развитие – итог. В рамках начального предложения это 1/1–2, 2–3/3, 4 такты.

Для экспонирования наиболее подходят плагальный оборот (вспомогательный на тоническом басу, оборот с включением дезальтерации II2) – T-II2d-II2alt. – T, T-II2alt. – II2-T. Следует обратить внимание на выразительность сопрано; полный оборот (оборот по правилу круга/креста) – T5/3-II2-D6/5-T, автентический оборот (проходящий оборот вида T-D-

²⁷ Трезвучия I5/3, IV5/3, V5/3, II5/3 и их обращения, VI5/3 в прерванном обороте, III5/3, VII^{nat}.5/3 в основном виде и внутри фригийского оборота, главные септаккорды V7, II7, VII7 и их обращения, применение аккордов в проходящих и вспомогательных оборотах T-D6/4-T6, T-D4/3-T6, S-T6/4-S6, II-VI6/4-II6 (и наобороте), II7-VI6/4-II6/5, II6/5-T6/4-II4/3 (и наобороте), VII7-S6/4-VII6/5, VII6/5-T6-VII4/3, VI4/3-T6/4-VII2 (и наобороте), D-T6/4-D, T-(S6/4, II2, VII4/3, II6/5) –T (варианты заключительного плагального оборота)

Т), оборот с участием побочной D.²⁸ Отклонение, как правило, носит кратковременный характер, с целью избежать преобладания промежуточной тональности. Важно не задерживаться в промежуточной тональности, дабы не стереть эффект преобладания основной тональности, и не затенить новую тональность, которая наступит во втором предложении периода.

Для развивающего раздела наиболее подходящими являются автентический (проходящий) оборот, оборот с участием побочной доминанты (отклонение), последовательность отклонений в секвенции.

Весьма выигрышный вариант для итоговой фазы развития – опора на гармонию субдоминанты, поскольку позволяет в качестве кульминационного аккорда включить альтерированную субдоминанту, после проходящего оборота между S и S6, II7 и II6/5, II6/5 и II4/3. Предварительно возможно выполнить отклонение в тональность субдоминанты, VI и даже IIнеар ступени (в миноре). В последнем случае неаполитанский аккорд совмещает функции обеих субдоминант.

Возможно включение колористического компонента развития – септаккордов побочных ступеней лада. «Изыюминку» вносят септаккорд с проходящей септимой, секундакорд с проходящим движением баса, проходящий терцквартаккорд, диатонические секвенции с участием данных аккордов.

В качестве итога рассмотрим различные варианты серединного кадансового оборота вида K – D. Кадансовая схема K-S-D допустима в учебнике Ю. Тюлина-Н. Привано, поскольку такой оборот приравнивается к полному гармоническому обороту.

В заключительной части диалога учащимся можно предложить следующие вопросы:

1. *В чём проявляется экспозиционность гармонических средств?* (возможный ответ: в статичности тонического баса, в условиях которой гармоническая насыщенность и красочность не страдают).

2. *Допускается ли сочетание экспозиционности с элементами развития?* (возможный ответ: да, удачное решение – фригийский оборот, с которого можно начать гармоническое построение).

3. *Необходим ли автентический оборот в начале построения?* (возможный ответ: автентический оборот не вполне желателен в чистом виде, но он может быть компенсирован полным оборотом, оборотом с участием поочтной доминанты. Характерно применение оборотов на грани тактов, предложений, с разрешением доминанты в следующий такт).

Перспективность данного подхода – в осознанности сочинения, формировании мыслительных навыков в объёме гармонического оборота, а не отдельно взятого аккорда. Множество гармонических формул со временем сформируют «аккордовый багаж» исполнителей, что обязательно пригодится им при обучении в вузе, и, возможно, раскроет в будущих профессиональных музыкантах способности к импровизации и композиции.

Приложение 1

Схема построения первого предложения в таблице

1 такт	2 такт	3 такт	4 такт
1. Последовательность аккордов на тоническом органном пункте T-S6/4-T, T-II2-T, T-IIalt. – II-D-T, T-II2-(VII7)-D6/5-T 2. Фригийский оборот Iго и 2го рода I6-I6/5-S-	1. Проходящий оборот вида T-D-T/VI – после плагального оборота, после полного оборота в начале. Начальная тоника может быть разрешением аккорда из Iго такта. 2. Автентический обо-	Требуется преобладание аккордов группы S S-T-S, II-VI-II – (проходящий оборот)-Salt. VI-VI2/T4/3-S – Salt. Альтерированной субдоминанте может предшествовать тоника, как раз-	K-D K-(II)-D D-T6/4-D

²⁸ Стоит лишь уточнить круг подходящих тональностей для совершения отклонения: III, VI, VII^{nat.} в миноре, VI, III, *V в мажоре. Следует избегать отклонений в тональности субдоминантовой группы ввиду их предкадансирующего значения.

Допустима последовательность отклонений: T-D2>D6 D2>S6 D2>II6 II6/5alt. K-D, а также вариант автентического оборота с переходом в прерванный T-D6/D6/5-VI.

1 такт	2 такт	3 такт	4 такт
<p>T/D, T-T2-M/S-T/D 3. Отклонение в тональности M (III, VI), VII^{nat}. 4. Фригийский оборот с участием отклонения T6-D6/5>S/S2-D2 (D4/3) T-D4/3>VI-VI2, T-D6/5-VI</p>	<p>рот после полного оборота, после фригийского оборота 3. Можно разрешить аккорд D в 3 такте, усилив доминантовую функцию во 2м такте (хорошо после фригийского оборота, после плагального оборота). 4. Оборот с участием побочных септаккордов VI-VI2/T4/3-S, S6-S6/5-Salt/-K</p>	<p>решение доминанты из предыдущего такта, побочная доминанта к субдоминанте, верхняя медианта (VI)</p>	

Приложение 2

Образцы студенческих работ

Ковтун Андрей, IV курс ОНИ, 2016 г.

T5/3 T2 VI5/3VI2 S5/3 S7+IK6/4 D5/3

Давидюк Елена, IV курс ОНИ, 2016 г.

T5/3 T2 VI7 T6/4 II6/5 D6/5> D T6/4 D

Яркова Анжела, IV курс ОНИ, 2016 г.

T5/3 II2alt. II2d. D6/5 T5/3 D4/3>VI II4/3 II4/3alt. K D

Библиографический список

1. Бершадская Т. С. Лекции по гармонии. Изд.2. – Л.: Музыка, 1985. 238 с.
2. Бершадская Т. С. Нетрадиционные формы письменных работ по гармонии в консерваториях. – СПб. : Композитор, 2014. 72 с.
3. Мясоедов. Учебник гармонии. – М. : Музыка, 2000. 332 с.
4. Слонимский С. М. Практическая гармония. – СПб. : Композитор, 2005. 77 с.
5. Тюлин Ю. Н., Привано Н. Г. Учебник гармонии. Изд.3. – М. : Музыка, 1986. – 486 с.

Любительское обучение взрослых игре на фортепиано в Вологде в прошлом и настоящем

Аннотация. В статье предпринята попытка обобщить сведения об обучении вологжан любительскому музицированию на фортепиано в прошлом и в наши дни. Приведены сведения о педагогах-пианистах, работавших в городе в XIX веке. Преимущественное внимание уделено функционированию в современной Вологде частных музыкальных школ: проведено анкетирование учащихся, сформулированы выводы.

Ключевые слова: музыкальное образование, взрослые, учащиеся, педагоги, фортепиано, Вологда, школа.

Взрослым считается человек, который достиг физиологической, социальной и психологической зрелости, обладает определенным жизненным опытом, способен самостоятельно принимать решения [4, с. 173]. Обучение взрослого любому виду деятельности отличается высоким уровнем мотивации и концентрации внимания, стремлением при помощи полученных знаний достичь поставленной цели.

В плане приобретения музыкально-исполнительских навыков наиболее распространенным желанием взрослых является обучение игре на фортепиано. Попытаемся проанализировать, какие возможности для освоения этого инструмента имели вологодские любители музыки в прошлом и настоящем.

Общеизвестно, что с середины XVIII до начала XX века основной формой обучения фортепианной игре были частные уроки. Наиболее хронологически ранние сведения о профессиональном музыканте-преподавателе фортепианной игры в Вологде относятся к 1840 году. Композитор и педагог Фридрих Эссерт дважды – в феврале и в июне – размещал объявления о наборе учеников в «Вологодских губернских ведомостях» и выражал желание заниматься с ними «на разных инструментах и в особенности на фортепиано» [2, с. 121]. Судя по сохранившимся программам концертов вологодских любителей музыки в 1850–1860-е годы, у Эссерта и его коллег вполне могли быть и взрослые ученики.

Первое упоминание об организации в Вологде «музыкальных классов», предполагающих систематическое обучение музыкальному искусству, датируется 1891 годом. В одном из сентябрьских выпусков газеты «Вологодский листок объявлений» сообщается, что в городе открываются «классы пения под руководством С. А. Згоржельской и классы «музыки на фортепиано» под руководством А. А. Венской» [2, с. 124]. С. А. Згоржельская была супругой одного из учителей мужской классической гимназии и довольно часто выступала на гимназических музыкальных вечерах и городских концертах любителей музыки. О пианистке А. А. Венской известно лишь то, что она была выпускницей Московской консерватории [1, с. 103].

В XX веке – в 1930-е годы – вологжане зрелого возраста могли научиться играть на фортепиано в Музыкальной школе, где обучали и детей, и взрослых. Кроме того, возможность получить музыкальное образование давали существовавшие при Музыкальном училище трехгодичные курсы общего музыкального образования под руководством И. Г. Гинецинского [3, с. 58]. Однако курсы были нацелены не на обучение любителей, а на подготовку из числа рабочих и служащих работников художественной самодеятельности.

В наши дни одной из примет времени стало появление частных музыкальных школ для взрослых. Жизнеспособность этих учреждений, по-видимому, явилась ответом на стрем-

ление профессионально и личностно состоявшихся людей к самореализации в сфере искусства и художественного творчества.

Одной из задач настоящего исследования стал анализ особенностей обучения взрослых игре на фортепиано в условиях Вологды. В процессе работы была предпринята попытка выявления удовлетворенности уроками музыки взрослых учащихся, уровня реализации их требований, а также раскрытие недостатков и положительных моментов в их занятиях на фортепиано. С этой целью было проведено анкетирование в трех частных музыкальных учреждениях г. Вологды: школе «Моцарт», школе «7 нот» и студии творчества «Соул». В анкетировании принимали участие взрослые, которые обучаются или обучались музыке с нуля.

Учащимся школ были заданы следующие вопросы:

1. Сколько Вам полных лет?
2. Ваш пол?
3. В каком возрасте Вы начали заниматься музыкой?
4. Где Вы обучаетесь/обучались музыке?
5. Почему Вы выбрали именно это учебное заведение?
6. Чем Вас привлекло обучение игре на фортепиано?
7. Что из происходящего на уроке нравится/нравилось Вам больше всего?
8. Какие сложности в обучении Вы испытываете/испытывали?
9. Что бы вы хотели изменить в своих занятиях на фортепиано?
10. Как в дальнейшем Вы планируете совершенствовать свои исполнительские навыки и каким образом?

В анкетирование приняли участие 15 человек в возрасте от 20 до 39 лет. По гендерному составу среди опрошенных преобладают женщины (93,4 %). В анкетировании участвовал только один мужчина (6,6 %), который обучается в частной музыкальной школе «Соул». По-видимому, это связано с тем, что в мужчины, в отличие от женщин, более прагматичны в выборе своей деятельности. Большинство опрошенных женщин занимается музыкой для саморазвития, «для души».

У 81 % опрошенных знакомство с музыкой началось в подростковом возрасте. При выборе ими учебного заведения определяющим фактором стали рекомендации учащихся названных школ. Респонденты не хотят обучаться не у профессионалов, тем более, что занятия платные. На вопрос, почему они выбрали именно фортепиано, учащиеся отвечают, что выбор этого инструмента связан с осуществлением их давней мечты. Многие из них считают тембр фортепиано самым красивым среди тембров музыкальных инструментов.

На уроках взрослым больше всего нравятся разбор и исполнение музыкальных произведений, при этом им всегда важна помощь педагога. Основную проблему в обучении игре на фортепиано опрошенные видят в нехватке времени на разучивание произведений дома. Как следствие, у них не формируется навык чтения нот с листа и медленно формируются музыкально-технические навыки. Многие респонденты отметили сложности, возникающие при исполнении произведений в быстром темпе. Однако треть участников опроса вообще не видит трудностей в своих занятиях.

В основном, проанкетированные не хотели бы ничего менять в своих занятиях, а только лишь увеличить их количество. На вопрос, как они планируют совершенствовать свои навыки, учащиеся ответили, что будут продолжать совершенствоваться и учиться дальше, один из участников ставит своей целью исполнение «заветного» произведения.

Проведенное анкетирование позволяет сделать следующие выводы. Взрослые учащиеся частных музыкальных школ города Вологды, в основном, довольны своим обучением. Недостатком, не зависящим от школы и педагогов, является нехватка времени на домашние занятия. Учебные трудности, с которыми сталкиваются взрослые, вполне решаемы: их преодоление как правило зависит от самостоятельных занятий и тренировок. То, что все опрошенные собираются продолжить занятия музыкой, свидетельствует об удовлетворенности взрослых учебным процессом, а также о формировании и стимулировании педагогами частных музыкальных школ интереса учащихся к игре на фортепиано.

Библиографический список

1. Долгушина, М. Г. Выпускники Московской консерватории в Вологде [Текст] / М. Г. Долгушина // Московская консерватория в ее историческом развитии (к 150-летию со дня основания): Материалы всероссийской конференции... – Москва: НИЦ «Московская консерватория», 2016. – С. 103–110.
2. Долгушина, М. Г. Из истории музыкального образования в Вологде второй половины XIX века: учебные заведения и их роль в концертной жизни города [Текст] / М. Г. Долгушина // История музыкального образования и современность: фундаментальный и прикладной аспекты. Материалы второй сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования. – Екатеринбург–Пермь: УГК–ПГПУ, 2011. – С. 121–125.
3. Измайлова, М. Н. Музыкальное образование взрослых в Вологде 1930–х годов [Текст] / М. Н. Измайлова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 57–59.
4. Сорокоумова, Е. А. Возрастная психология. Краткий курс [Текст] / Е. А. Сорокоумова – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 208 с.

УДК 373.3

Н. В. Калиничева

Организация вокального кружка во внеурочной деятельности в условиях ФГОС НОО

Аннотация. Автор считает, что главная проблема, которая встаёт перед начальной школой, это проблема организации внеурочной деятельности в области музыкально-эстетического развития младших школьников. Наиболее результативной формой является кружок, главным ориентиром которого является развитие музыкально-языкового мышления младших школьников, усвоение ключевых и частных знаний о музыке в музыкально-творческой деятельности и проникновение в сущность музыкально искусства, развитие творческого потенциала каждой личности, её индивидуальности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, младший школьник, педагог, музыкально-эстетическая деятельность, кружок, музыкальное искусство, творческое развитие, программа.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО, следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной и направленных на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [7].

Одним из направлений внеурочной деятельности в начальной школе является общекультурная деятельность и её вид: художественно-творческая деятельность, к которой относится музыкально-эстетическая деятельность младших школьников.

Музыкально-эстетическая деятельность школьников – это специально организованная, познавательная деятельность учащихся, которая по своей структуре соответствует творческой деятельности [1]. Результатом её является формирование и развитие творческой мотивации, исполнительских умений, новых для обучающихся возможностей для самореализации.

Содержание музыкально-эстетической деятельности школьников основывается на идеях целостного продуктивно-творческого воспитания личности, на органичной связи музыки, литературы и живописи, заложенных в просветительских концепциях Д. Кабалевского, Б. Неменского, Н. Терентьевой, Б. Юсова, и др. [8]

Целевым ориентиром организации внеурочной музыкально-эстетической деятельности младших школьников является формирование творческого мышления, основ эстетической культуры. Организация внеурочной музыкально-эстетической деятельности в начальной школе должна опираться на чувства, эмоции и интуицию младших школьников, активизируя в нужном направлении их внимание, мышление, активно развивая разные виды памяти, воображение и фантазию [3, 4, 5].

Существуют многообразные формы организации внеурочной музыкально-эстетической деятельности в начальной школе. Одной из наиболее распространённых форм, направленной на музыкальное развитие младших школьников, являются кружки различной направленности и содержания: вокальные кружки, инструментальные, хоровые, кружки народной музыки и другие. Для успешного развития школьников на музыкально-эстетических занятиях в кружке необходимо чередовать игровую форму с беседой, игру на простейших инструментах с инсценировками, пением, слушанием музыки и т. д. Такие занятия создают предпосылки для дальнейшего изучения многообразных связей музыки с другими видами искусства в средних и старших классах [6].

Основными тематическими направлениями организации музыкально-эстетической деятельности младших школьников в кружке являются: «Мы – композиторы», «Мы – исполнители», «Мы – слушатели», «Мы – поэты», «Мы – писатели», «Мы – художники», «Мы – режиссеры». Для успешной организации внеурочной деятельности в вокальном кружке педагогу обязательно нужна программа, которая является инструментом организации педагогического процесса, способом осуществления замысла.

В программе, реализуемой во внеурочной деятельности необходимо акцентировать внимание на индивидуальный образовательный маршрут учащегося, при прохождении которого он может выйти на тот или иной уровень образованности в соответствии со стандартом, этой программой гарантированным. Программа, отвечающая образовательным потребностям ребенка, направлена на его самореализацию, достижение им определенного уровня образованности, гармоничного развития и личностной адаптированности в социальной среде. Программа создается педагогом и для себя, для осмысленного проектирования собственной деятельности и взаимодействия с младшими школьниками как целостная система достижения определенной цели [5]. Поэтому целью программы вокального кружка должно быть в первую очередь создание условий для творческого развития личности в области музыкально-эстетического, вокально-хорового развития.

Примером выше сказанного может служить авторская программа вокально-хорового кружка «Весёлая капель», которая разработана для младших школьников (7–10 лет). Срок реализации программы – 1 год, имеет музыкально-эстетическую направленность, занятия проводятся 2 раза в неделю по 1 академическому часу. Всего в году – 72 занятия. Главная цель данной программы: создание условий для формирования и развития вокально-хоровых умений и навыков детей на основе народной и композиторской песни, развитие духовной культуры, нравственных качеств личности ребенка, творческого потенциала личности.

Нами определены и задачи программы: формирование устойчивого интереса к пению; развитие музыкальных способностей: ладового чувства, музыкально-слуховых представлений, чувства ритма; обучение выразительному пению, певческим навыкам; знакомство с народной песней, композиторским песенным творчеством; воспитание любви к своей Родине и её музыкальным традициям; приобщение к концертной деятельности (участие в конкурсах и фестивалях детского творчества); сохранение и укрепление психического здоровья детей, через создание комфортного психологического климата, благоприятного для ситуации успеха.

Практическая значимость данной программы состоит в том, что она может быть использована в работе с младшими школьниками, с разноуровневыми музыкальными способностями.

Данная программа нацелена на следующие результаты: формирование специальных знаний и умений, общего и музыкального кругозора, формирование общей и музыкальной культуры; развитие музыкального мышления, воображения, памяти, внимания, творческих способностей школьников; формирование и развитие певческих умений и навыков обучающихся, учения работать в команде единомышленников, то есть в хоровом коллективе; преодоление страха публичного выступления, приобретение уверенности в своих силах и силах своих товарищей.

Программа состоит из трёх разделов:

I. Пение как вид музыкальной деятельности. Диагностика музыкальных способностей, прослушивание детских голосов, формирование вокально-певческой установки, звукообразование, певческое дыхание, дикция и артикуляция, понятие о хоровом пении, речевые игры и упражнения,

II. Вокально-хоровая деятельность. Знакомство с русскими народными песнями разных жанров, разучивание р. н. п., знакомство с вокально-хоровым творчеством русских композиторов

III. Концертно-исполнительская деятельность. Разучивание и исполнение народных и композиторских песен для концертной деятельности.

Развитие творческих способностей младших школьников требует от специалистов профессионализма, диалогического взаимодействия, постоянного самообразования и определенных индивидуальных особенностей: динамичности, мобильности, эмоциональной наполненности. О. В. Бочкарева утверждает, что «диалогичность – это показатель уровня развития педагогической системы, это такая система, которая организована по меркам развивающейся гармонии, выражающая содержательную палитру системных свойств с точки зрения идеала и формирующая сущностное качество ее субъектов – свободное движение как способ детерминации, самоопределения и самореализации» [2, с. 140]. Эффективно развивать творческие способности школьников можно только при тесном взаимодействии с родителями. Отчетные концерты в Дни открытых дверей помогают родителям по-новому взглянуть на своего ребенка, оценить его творческие умения.

Итак, в заключении необходимо сказать, что работа вокального кружка во внеурочной деятельности, является одним из важных направлений развития творческих способностей и возможностей младших школьников. Занимаясь в различных кружках, студиях, связанных с музыкальным творчеством, обучающиеся получают возможность приобщиться к мировой и музыкально-эстетической культуре, расширить кругозор, становятся уверенными в своих силах.

Библиографический список

1. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта [Текст] / Ю. Б. Алиев. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000–336 с.
2. Бочкарева, О. В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 139–144.
3. Куприянов, Б. В. Роль и место внеурочной работы в образовании детей / [Текст] Б. В. Куприянов // Воспитание школьников. – 2015. – № 1. – С. 55–62.
4. Миронова, Н. Вокальный кружок [Текст] / Н. Миронова // Начальная школа. – 2015. – № 3. – С. 64–72.
5. Осеннева, М. С. Методика музыкального воспитания младших школьников [Текст] / М. С. Осеннева, Л. А. Безбородова : учеб. Пособие для студ. нач. фак. педвузов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
6. Пиличяускас, А. Познание музыки как педагогическая проблема [Текст] / А. Пиличяускас // Музыка в школе. – 2002. – № 1. – С. 5–7.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. № 373)

8. Школяр Л. В. Музыкальное образование в школе: учеб. пособие для студ. муз. факультетов и отд. высш. и сред. пед.учеб. заведений [Текст] / Л. В. Школяр. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 232 с.

УДК 159.9.075

Н. Ю. Камракова

Опыт применения тестов Ф. Вильямса для оценки креативности обучающихся музыкальных школ

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления и поддержки творческого потенциала ребенка в условиях музыкальной школы. Описан опыт применения методики Ф. Вильямса для обоснования выбора направлений работы.

Ключевые слова: креативность, диагностика креативности, набор креативных тестов Ф. Вильямса.

Выявление творческого потенциала ребенка является одной из сложных психодиагностических проблем. Среди многочисленных способностей область креативности остается наименее обеспеченной валидными методиками оценки. Набор тестов Ф. Вильямса (CAP – Creativity Assessment Packet) разработан для удовлетворения этой потребности [4]. Он позволяет измерить и оценить когнитивные и личностные составляющие креативности детей.

Модифицированный и адаптированный вариант набора креативных тестов Ф. Вильямса состоит из трех частей [2; 3]. Первая часть – тест дивергентного мышления (завершение двенадцати предложенных рисунков) – предназначена для измерения когнитивной составляющей, связанной с креативностью. Оцениваются четыре показателя дивергентного мышления: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность. Уточняется, насколько ребенок способен к продуцированию и разработке разнотипных, оригинальных идей.

Вторая часть набора тестов CAP – опросник личностных творческих характеристик – предназначена для оценки качеств личности, тесно связанных с креативностью. Тест творческих характеристик личности используется для выяснения, насколько любознательными, наделенными воображением, умеющими разбираться в сложных идеях и способными пойти на риск являются дети.

Третья часть набора тестов – оценочная шкала Вильямса – направлена на уточнение мнения взрослых о креативности детей по выделенным в модели параметрам: когнитивно-интеллектуальным (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность мышления) и личностно-индивидуальным (любопытность, воображение, сложность, склонность к риску). В методике предусмотрена возможность сравнения между собой данных по отдельным частям CAP и определения меры их сходства, силы и направленности связи.

В обследовании приняли участие обучающиеся детских музыкальных школ города Вологды различных специальностей в возрасте 13–17 лет. Получены тестовые баллы по I и II частям CAP, произведено их сравнение со средними значениями по выборке стандартизации. С помощью статистических процедур определено, что показатели дивергентного мышления выше средних по всем параметрам креативности, показатели качеств творческой личности обучающихся – ниже по всем параметрам креативности. Отсутствие статистически значимых различий между общим показателем креативности и нормативным средним значением, пред-

ставленным в методике, позволило оценить креативность школьников как умеренно выраженную ($p < 0,001$).

Выявленные в ходе диагностических и аналитических процедур особенности респондентов были истолкованы следующим образом: в целом, школьники способны к продуцированию разнотипных и оригинальных идей, к их разработке, но в малой степени способны защищать собственные идеи, конструктивно воспринимать критику, самостоятельно исследовать неизвестное, приводить в порядок неупорядоченное, усматривать простое в сложном, доверять своей интуиции.

С целью выявления мнения педагогов-музыкантов о креативности обучающихся, участников исследования, проведен анализ данных по III части набора САР. Стимульный материал, предложенный педагогам, был предварительно уточнен в соответствии со спецификой учебной музыкальной деятельности школьников. Результаты работы истолкованы следующим образом: на взгляд педагогов-музыкантов, обучающиеся низкокreatивны, творческое поведение демонстрируют редко. Они больше ориентированы на его «правильность», соответствие предложенным образцам, склонны двигаться в учебном процессе в заданном направлении к заранее определенному единственно верному результату, избегать неудач.

Корреляционный анализ данных по I и III, II и III частям набора САР позволил констатировать отсутствие статистически значимой связи по всем параметрам. То есть немногочисленные проявления креативности, отмечаемые педагогами в ходе повседневной работы с учениками, не имеют закономерной взаимной связанности с потенциальными возможностями детей. Результаты корреляционного анализа позволили предположить отсутствие в образовательном пространстве музыкальных школ и учебно-музыкальном процессе условий для системного применения обучающимися потенциала дивергентного мышления и проявления качеств творческой личности.

Сравнительный анализ средних значений оценки педагогами-музыкантами креативности школьников и тестовых баллов (I и II часть САР) по каждому из параметров позволил обнаружить различную степень близости величин, что было истолковано как различная степень совпадения данных оценки и тестовых показателей креативности школьников. Индексы совпадения, рассчитанные как процентное отношение первого ко второму, представлены значениями от 0,53 («воображение») до 0,27 («оригинальность мышления»). В целом, педагоги оказались более точны в оценке качеств личности обучающихся, менее – в оценке дивергентного мышления.

Анализ индексов совпадения (ИС) у каждого из педагогов-музыкантов обнаружил различную степень близости величин, что было истолковано как различная степень точности оценки креативности школьников. Выделение групп преподавателей с высоким, средним и низким значением ИС было произведено на основе анализа распределения частот встречаемости признака. Границы групп были определены в соответствии с интервалами: $[-\infty; -1\sigma]$ – низкие значения ИС, $[-1\sigma; +1\sigma]$ – средние значения ИС, $[+1\sigma; +\infty]$ – высокие значения ИС. Анализ состава групп обнаружил перемещение педагогов-музыкантов из группы в группу, обусловленное изменением точности оценки креативности школьников по тому или иному параметру.

В целом, высокую и умеренную точность оценки различных сторон креативности школьников обнаружили 31,7 % преподавателей, низкую и умеренную – 36,6 %. Вариативные изменения точности оценки различных сторон креативности школьников обнаружены у 97,6 % педагогов, не обнаружены у 2,4 %.

В качестве возможных причин низкой точности оценки были названы следующие: недостаток знаний о природе креативности, несформированность умений (гностических, рефлексивно-перцептивных) и личностных качеств, обеспечивающих восприимчивость преподавателей к проявлениям креативности учеников, отсутствие склонности к творчеству в музыкально-педагогической деятельности.

Таким образом, использование набора тестов Ф. Вильямса, помимо прямого назначения по измерению и оценке креативности обучающихся, позволило проверить наличие связи

между отмечаемыми в учебно-музыкальной деятельности проявлениями креативности и имеющимся потенциалом школьников, провести анализ точности оценки педагогами-музыкантами креативности учеников.

Применение методики позволило обозначить две проблемы: условий для системного проявления обучающимися творческого потенциала; восприимчивости педагогов-музыкантов к проявлениям креативности учеников. В результате проведенной работы поставлены вопросы, с одной стороны, о методическом обеспечении творчески ориентированного педагогического процесса в музыкальной школе, с другой, о психологическом сопровождении профессионально-личностного роста педагогов, развития их способности к адекватному восприятию и пониманию креативного ученика, умения заметить креативного ребенка и оказать ему необходимую психолого-педагогическую поддержку.

Библиографический список

1. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [Текст] : учебное пособие / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2012. – 392 с.
2. Психодиагностика одаренности [Текст] : практикум / М-во образ. и науки РФ, Вологод. гос. ун-т; [сост.: Е. М. Калинин, Н. Ю. Камракова]. – Вологда: ВоГУ, 2017. – С. 38–55.
3. Туник, Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса [Текст] / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с.
4. Williams, F.E. Creativity Assessment Packet (CAP). D.O.K. Publishers. Inc. Buffalo. – New York, 1980. – P. 3–24.

УДК 784.96

М. Г. Кац, Г. А. Гайсин

О некоторых аспектах подготовки будущих учителей музыки в классе сольного пения

Аннотация. В данной статье рассматриваются некоторые аспекты обучения сольному пению на начальном этапе. Определяется его специфика, предлагаются формы и методы, способствующие оптимальному и эффективному развитию вокальных приемов и навыков.

Ключевые слова: сольное пение, слух, голос, память, интонация, навыки.

Воспитание будущих учителей музыки предполагает глубокое овладение ими профессиональными знаниями, умениями, навыками, разностороннее художественно-эстетическое развитие. В числе актуальных проблем исследования в области музыкально-исполнительских дисциплин особое внимание привлекает вокальная подготовка учителя музыки. Поступая на музыкально-педагогические факультеты зачастую без начального музыкального образования, не зная музыкальной грамоты, многие студенты, между тем, имеют хорошие музыкальные данные: слух, ритм, память, чистую интонацию, хорошие вокальные данные. Очень часто такие студенты в силу своих музыкальных способностей добиваются хороших результатов и нередко становятся высокопрофессиональными музыкантами и учителями [1].

Каждый студент как будущий преподаватель уроков музыки, должен усвоить основные понятия о природе певческого звука, правильном дыхании, знать специфику функционирования голосового аппарата. Целью творческого процесса в классе сольного пения является раскрытие и последующее развитие музыкальных способностей каждого учащегося.

На первых занятиях класса вокала проверяется общий уровень музыкального развития. Часто определение уровня развития музыкального слуха, качество голоса, музыкальной памяти происходит не сразу и зависит от характера ученика, его общительности, собранности. Обычно только на втором году обучения преподаватель получает адекватную картину результатов своей работы. Зная способности студента, его интересы, преподаватель может более целенаправленно развивать его музыкальные данные, формировать музыкальный вкус. В процессе работы над разучиванием репертуара, шаг за шагом приобретает способность координировать зрительные восприятия нотных знаков со слуховыми представлениями.

Между тем, певческие навыки осваиваются не только в классе сольного пения, но и на занятиях хора, где студент знакомится с большим объемом музыкального материала. Это произведения русских, зарубежных классиков, современных авторов, песни народов мира. Таким образом, происходит знакомство с вокально-хоровым творчеством различных композиторов.

В процессе обучения в классе вокала учащиеся приобретают не только общие знания о природе голосообразования, но и развивают свой голосовой аппарат, музыкальный вкус, художественное воображение.

Процесс обучения начинается с формирования представления у студента о звуке, который ему предстоит воспроизвести. При этом объясняются особенности формирования слуховых, зрительных ощущений, эмоционально-образного, смыслового наполнения звукового поля. Следует помнить, что «только предшествующее исполнению представление о звучании голоса поможет впоследствии сделать работу над голосообразованием сознательной» [3, с. 62].

С самого начала обучения должна воспитываться ровность голоса на всем диапазоне. При этом огромное значение приобретает осознанный характер усвоения практических вокальных навыков. Не владеющий вокальными навыками, в процессе обучения доводимых до определенной степени автоматизма, певец не сможет достичь высот вокального мастерства.

Одной из основных задач начального этапа формирования вокальных навыков, учитывая тесное взаимодействие художественного и технического начал является формирование у обучающегося соответствующего произведению вокально-музыкального образа. В период обучения существенную роль играет показ элементов и движений, составляющих психофизиологическую основу для правильного голосообразования. При этом показ, как мышечное воплощение художественного намерения и его словесный комментарий, должны служить осознанию студентом тесного единства между технической и эмоционально-образной сторонами музыкального произведения [2].

Процесс обучения на занятиях по вокалу предполагает не только профессиональное и эффективное применение этих методов обучения, но и ознакомление с ними будущих учителей музыки с учетом особенностей их последующей работы с детьми. Перед учителем ставится задача не просто научить студента петь, но научить петь так, чтобы его голос вызывал положительные эмоции, нравился детям.

Умение пользоваться тембровыми красками дает возможность передавать эмоционально-смысловое содержание музыки, а богатство интонации позволяет выразить самые сложные чувства и мысли, создать художественный образ. Голос обладает волшебной способностью вызывать интерес, пробуждать эмоции, сопереживать. Однако это возможно лишь при условии грамотного владения им. Если учитель имеет в своем педагогическом и исполнительском арсенале различные варианты правильного звукообразования, включающими такие приемы пения как «форте», «пиано», «вполголоса», то голос такого учителя в меньшей степени будет испытывать лишние физические нагрузки, голосовой аппарат будет более вынослив. Многообразие приемов использования голосового аппарата становится фактором преодоления его излишнего утомления. Владение навыками трансформации исполнительских движений, переключения голоса с пения на речь и, наоборот, выступает в качестве обязательного. Оно является составной частью профессионального владения голосом учителя

музыки. От того, насколько учитель интонационно разнообразно будет вести урок, зависит значительная часть успеха.

Учитель музыки обязан чувствовать себя исполнителем – певцом, дирижером, аккомпаниатором, накапливать репертуар, развивать свои исполнительские способности. Важную роль здесь играет обращение к музыке для детей.

Важно научить студента простейшим приемам и навыкам игры на музыкальном инструменте, что позволит в дальнейшем самостоятельно разучивать детские песни. Он должен уметь аккомпанировать себе на инструменте, а также уметь петь без музыкального сопровождения. При формировании навыков пения без сопровождения следует брать народные песни с плавным методическим рисунком, с опорой на устойчивые ступени лада, с поступательным движением в умеренном темпе.

У учителя музыки не только пение, но и речь должна быть четкой. Поэтому в классе сольного пения, студенту необходимо работать над дикцией. Произношение согласных должно быть четким, иногда даже утрированным. Работу над артикуляцией полезно начинать с удобного гласного звука, переходя к более трудным звукам. С помощью вокальных упражнений на слоге, попевок, скороговорок, активизируется артикуляционный аппарат. Все это обогащает технику владения учителя своим голосом, арсенал усвоенных разнообразных музыкальных навыков, несет потенциал увеличения выносливости голосового аппарата, способность выдерживать протяженные голосовые нагрузки.

В настоящее время практика вступительных испытаний показывает, что на музыкально-педагогические факультеты поступают абитуриенты в возрасте 17–18-ти лет, часто не имеющие вокальной подготовки, с неокрепшим голосовым аппаратом. У некоторых наблюдаются остаточные явления мутации, и голосовой аппарат быстро утомляется, поэтому режим занятий должен строиться с учетом этой особенности.

Учебный план профиля «Музыкальное образование» включает в себя целый ряд предметов, так или иначе, связанных с пением. Учащиеся поют в классе сольного пения, в хоре, на занятиях по хоровому дирижированию, на уроках сольфеджио. Таким образом, голосовой аппарат студента испытывает большую нагрузку. Студент должен сам хорошо осознавать негативные последствия голосового перенапряжения и учитывать правила режима и гигиены голоса, помнить, что деятельность его голосового аппарата регламентирована определенными условиями.

Как будущему учителю музыки, студенту необходимо знать специфику детского голоса. Еще не сформировавшийся голосовой аппарат ребенка находится в стадии формирования и развития. Отсюда необходимость чуткого и бережного отношения к нему. Будущий учитель должен знать особенности развития певческого голоса ребенка, требования, которые можно ему предъявлять в процессе обучения, соблюдать условия, необходимые для нормального развития детского голоса.

Библиографический список

1. Гайсин, Г. А. К проблеме мотивации на начальном этапе обучения музыке [Текст] / Г. А. Гайсин, Е. В. Козырева // Дошкольное и начальное образование: современные методические подходы. Материалы международной конференции «Чтения Ушинского». – ЯГПУ, 2015. – С. 406–412.
2. Гайсин, Г. А. К проблеме начального этапа обучения музыке [Текст] / Г. А. Гайсин, Е. В. Козырева // Дошкольное и начальное образование: варьирование подходов в условиях смены образовательных парадигм: Материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ, 2013. – С.176–184
3. Кац, М. Г. Применение упражнений в процессе обучения детей хоровому пению [Текст] / М. Г. Кац, Г. А. Гайсин // Музыкальная культура и образование: Инновационные пути развития: материалы II международной научно-практической конференции, 20–21 апреля 2017 г. / под науч. ред. О. В. Бочкаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 61–63.

Театр батлейка как феномен художественной культуры Беларуси

Аннотация. В статье рассматривается театр батлейка как феномен художественной культуры Беларуси.

Ключевые слова: театр, кукольный театр, батлейка.

Важным и основополагающим явлением в художественной культуре Беларуси является театр. Он занимает значительное место в духовной культуре большинства народов мира. Будучи специфической формой отражения быта, истории, мировоззрения, художественных импульсов народа, театральное искусство усилиями многих поколений на протяжении веков сформировалось в самобытное эстетическое явление, представляющее значительный интерес не только для науки, но и для современного театрального творчества.

Сегодня в Беларуси систематично проводятся фестивали, конкурсы, смотры сценического искусства. В Гомеле фестиваль «Славянские театральные встречи» из регионального перерос в международный. Международный фестиваль «Белая башня» проводится в Бресте. Показ спектаклей малых форм проходит в Молодечно на фестивале «Молодечненская соковица». В Минске периодически организуются международные фестивали кукольных театров, а также драматических моноспектаклей. Вместе с этим белорусские коллективы все чаще участвуют в фестивалях, которые проводятся в Англии, Германии, Польше, Испании [1, с. 28].

Народный кукольный театр батлейка на территории Беларуси появился в XVI в., название которого произошло от польского названия Вифлиема – Betleem. Театр этого типа имел в разных регионах такие названия, как яселка, батляемка, остлейка, жлоб, вертеп. Для белорусского батлеечного театра характерны те же особенности, что и для европейских вертепных театров средневековья. Батлеечные спектакли своими сюжетами обычно отражали социальные и религиозные процессы, происходившие в обществе. Распространению батлейки способствовали странствующие семинаристы, вносящие в ее репертуар сюжеты школьного театра. Постепенно батлейка распространилась в мещанской и крестьянской среде, где стала народным театром.

Для демонстрации постановок батлейки из дерева делали коробки разных размеров, как правило, в виде дома или церкви с горизонтальными ярусами-сценами. Каждый ярус имел прорезы для вождения кукол. Сцена отделялась тканью, бумагой, геометрическими фигурами. На заднике сцен могли быть изображены иконы, звезды, кресты, окна, кукольные композиции на библейский сюжет и пр. Коробка, похожая на церковь, имела куполоподобную крышу с крестом и закрывалась дверцами. Необходимость в многоярусном строении коробок отпала с течением времени, когда показы батлейки приобрели светский характер [2].

Персонажи батлейки изготавливались из дерева, цветной бумаги, ткани; их волосы, брови, усы – из льна или овчины. В основном куклы крепились на деревянный или металлический стержень, при помощи которого батлеечник водил их по прорезям в ярусе-сцене, но также нам известны куклы-марионетки на нитях с верхним принципом вождения, перчаточные куклы. Все действие длилось от десяти до двадцати минут, в зависимости от текста и музыкального сопровождения. Текст передавался из уст в уста с добавлениями и сокращениями.

Постановки батлейки сопровождалась музыкой, сцена и куклы освещались свечами. Батлеечник сочетал в себе много качеств – исполнителя, драматурга, художника, режиссёра, музыканта, иной раз своеобразного конферансье при обращении непосредственно к зрителю,

характеризуя от своего имени тот или иной персонаж. Батлеечник находился за коробкой, водил куклы, говорил текст, подделывая голос персонажа.

Изначально представления были связаны с традицией колядования, когда школяры ходили с батлейкой по местечкам и деревням. Репертуар батлейки со временем пополнился фольклорно-бытовым материалом, необычными сюжетами, количеством персонажей. Представление состояло из двух частей: религиозной и светской. Каждая разыгрывалась на своем ярусе – верхнем или нижнем. Соответственно и философия пространства имела два аспекта символического содержания элементов, его внешнего убранства и формулы этикетного поведения персонажей, которые определялись этим содержанием. Персонажи, проживающие в раю (Святое семейство, ангелы, пастухи, волхвы) никогда не переходили вниз; никогда жители ада (черт, смерть, царь Ирод, его войско) не поднимались вверх. Пересечение театральных и праздничных реалий на уровне декораций проявляется в том, что наряду с бутафорией (трон царя Ирода) здесь появляются подлинные знаки реальности – иконы.

Репертуар также можно было разделить на два жанра: «высокий» – религиозная тематика и «низкий» – сатиричные сценки из народной жизни. Специфической чертой батлеечного театра является то, что особая и исключительная роль в построении текста принадлежит композиции, или устойчивой последовательности малых сюжетных единиц (мотивов). Важной особенностью поэтики было использование в драме готовых общеизвестных текстов: народных духовных стихов и песен, религиозных кантов. Наибольшей популярностью пользовался светский репертуар с комическими сценами, народными песнями и танцами. В связи с этими особенностями корпуса батлеек также строились по несколько разным типам. Каждое место батлеечного ящика имело свой особый символизм: с левой стороны верхнего яруса обычно находился «рай», с правой стороны нижнего яруса – «ад».

В репертуаре батлейки наряду с народными драмами «Царь Ирод» и «Царь Максимилиан» появились интермедии «Матей и доктор», «Антон с козой и Антониха», «Вольский – купец польский», «Берка-корчмарь», «Цыган и цыганка», «Ванька малой», «Панич» и другие. Некоторые сцены имели остросатирический характер, в них высмеивались такие социальные типы, как доктор-шарлатан, франт-шляхтич, корчмарь и т. д. В батлейке постоянно сталкивались религиозная мистика и житейский реализм, набожность и богохульство.

Театр работал в строго определенное традицией время – с Рождества до Сретения. Кукловоды, сопровождающие их музыканты и хор, ходили от дома к дому, либо устраивали представления на торговых площадях. Время такого хождения различалось в зависимости от местности. Например, в Витебской и Могилевской губерниях представление показывали в первые три дня рождественских праздников, а также накануне Рождества и в день Нового года. В Минске батлейку смотрели с Рождества до Сретения (25 декабря (7 января) – 2 (15) февраля). Деревенские представления были тесно связаны с народной рождественской ритуальностью и поэтому редко показывались в несвяточное время, но в городах кукольники-профессионалы могли выступать на ярмарках в любой календарный период. Нередко представления организовывались городскими властями совместно с ремесленными цехами в дни проведения крупных ярмарок и праздников. Для мещан хождение с батлейкой было любительским занятием и отчасти средством дополнительного заработка.

Необходимыми участниками сцен в верхнем ярусе были «Три царя» и «Ангел со свечой». Со временем религиозная часть действия сокращалась, больше места уделялось сценкам бытового, исторического, комического характера, так появлялись новые персонажи: цыгане, воин на коне, пастушок Антипка, барыня и другие. В представлениях действовало до сорока персонажей.

Белорусская батлейка конца XIX – начала XX в. имела семейные традиции. В состав хора входили взрослые и дети. В постановках принимал участие небольшой музыкальный ансамбль, который зачастую также состоял из членов семьи батлеечников. Обычно использовались такие музыкальные инструменты, как скрипка, цимбалы, дудка, бубен, гармонь.

Представления батлейки существовали до начала XX в. В наши дни национальный кукольный театр «Батлейка» возрождается немногочисленными энтузиастами. В 1989 г. Га-

лина Жаровина в городском поселке Мир Гродненской области создала музей и театр-студию «Батлейка», где вместе со своими учениками поставила там такие спектакли, как «Царь Ирод», «Анна Радзивилл» и др.

В художественной культуре Беларуси обязательно должен быть сохранен и развит колоритный феномен белорусского народного кукольного театра батлейка, так как он представляется явлением национальной культуры, хранителем исконно-белорусских традиций. Благодаря своему неповторимому оригинальному претворению он способствует мотивации в формировании эстетического вкуса молодого поколения, органично вписывается в контекст современного театрального искусства, является уникальным во всей мировой художественной культуре.

Библиографический список

1. Мишуров, Г. С. Белорусское народно-инструментальное искусство: традиции и современность / Г. С. Мишуров. – Мн.: Бел. гос. ун-т культуры, 2002. – 300 с.
2. Театр в Великом княжестве Литовском // Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Театр_в_Великом_княжестве_Литовском – Дата доступа: 24.12.2017.

УДК 373.3

Н. Ю. Кищенкова

Мимика как средство невербального общения учителя музыки в вокально-хоровой работе, пути её развития в классе дирижирования

Аннотация. Автор рассматривает мимику как одно из важнейших средств невербального общения учителя музыки в вокально-хоровой работе, выделяет важность овладение мимикой в дирижёрской подготовке будущего учителя музыки, поскольку она занимает важное место в формировании профессиональной дирижёрской компетенции и требует отдельного педагогического внимания. В статье рассматриваются возможные пути развития мимики в классе дирижирования.

Ключевые слова: учитель музыки, вокально-хоровая работа, профессиональная подготовка, невербальное общение, мимика, пути развития.

Учитель музыки должен не только мастерски вести урок, являться музыкантом-исполнителем, но и также быть дирижером-хормейстером. Информационный обмен в вокально-хоровой работе осуществляется целым комплексом профессиональных действий на основе вербально-невербальной системы. Мощным вербальным средством воздействия на хоровой коллектив является речь. Невербальная информация передается экспрессивным поведением посредством выразительных движений: мимики, жестов, пантомимики, постановки корпуса, выбора дистанции [3].

Одним из основных средств общения дирижера с коллективом является техника дирижирования. Она служит специфическим средством передачи звуковых образов на расстоянии – от одного человека к другим, способом «заражения» хористов определенными настроениями [3]. То же может быть сказано о мимике. Вместе с тем, в российской научной и методической литературе мимика, в сравнении с дирижерской техникой, практически не исследована.

Мимика оказывает значительное влияние на все стороны исполнительского процесса. Осуществляя коммуникативную и эстетическую функции, она обеспечивает информацион-

ное пространство хорового исполнения двусторонней невербальной связью (от дирижера к хору и обратно), в результате которой рождаются и единый коллективный замысел, и единый эмоциональный настрой хорового коллектива, и единые средства реализации [3].

Воспитание мимики как важнейшего средства невербального общения в вокально-хоровой работе не только возможно, но и необходимо и должно входить в содержание подготовки студентов будущих учителей музыки в классе дирижирования. Это не означает, что студент должен заучивать те или иные выражения лица. Мимика в вокально-хоровой работе должна возникать как естественное проявление эмоциональности будущего учителя музыки, его чувствования музыки, как отклик на его внутренние переживания.

Мимика (от греч. *Mimikos* – подражательный) – это движения мышц лица, выражающие внутреннее душевное состояние человека: грусть, страх, задумчивость и т. д. Наиболее выразительными составляющими мимического комплекса лица являются глаза, лоб и брови, рот и губы [1].

Контакт глазами является одной из самых убедительных функций во взаимоотношениях дирижера и хора в процессе исполнения, поскольку включает передачу чувств на более глубоком уровне, чем вербальный, словесный. Отличительная черта взгляда дирижера заключается в том, что он обязательно содержит активный компонент. Энергичный, волевой взгляд должен не сопровождать процесс хорового исполнения, а предвосхищать, поскольку главная задача дирижера – предупредить, подсказать, в каком характере, в каком нюансе, каким способом следует исполнить тот или иной фрагмент [4].

В дирижерской мимике наибольший интерес имеет лобная мышца, поскольку ее сокращения обеспечивают волевые и управленческие характеристики лица.

Хоровое искусство – это искусство объединяющее музыку и поэтическое слово, и роль артикуляции в нем имеет большое значение. Для певческой артикуляции очень важно, чтобы нижняя челюсть была свободно опущена и подвижна, а рот находился в положении зевка. Именно такое мимическое выражение все время напоминает певцам о необходимости самоконтроля над правильным певческим произношением. Артикуляция дирижера в процессе управления хоровой звучностью должна осуществляться беззвучно и способствовать единообразию в произнесении текста хором. Кроме того, артикуляция дирижера важна как форма подсказки [4].

Важно знать, что выражение лица не воспринимается дифференцированно, информация передаётся всем «ансамблем» лицевой мимики.

Рассмотрим возможные пути развития мимики в классе дирижирования.

Во-первых, необходимо грамотно подбирать учебный репертуар. В начальный период обучения целесообразно обращение к хоровым миниатюрам, эмоционально-образное содержание которых, предполагает погружение студента в какое-либо одно, близкое ему состояние. Следующей ступенью в овладении мимикой является работа над произведениями, в которых студенту предстоит передать две контрастных в эмоциональном отношении образных сфер. В дальнейшем выбираются произведения, предполагаемые передачу в дирижировании целую гамму чувств и их преобразований в процессе развития художественного образа [2].

Во-вторых, для развития мимики в классе дирижирования можно использовать специальные упражнения, которые заимствованы из методик, применяемых в обучении театральным профессиям. Первая группа упражнений направлена на снятие физического и психологического напряжения в мышцах лица. Следующая группа упражнений направлена на приобретение и усовершенствование наиболее важных для дирижёра мимических умений и навыков. Эти упражнения предполагают наблюдение за проявлениями собственных эмоций и мимикой других людей. В третьей группе упражнений отрабатывается координация мимики с другими средствами невербального общения дирижёра с хором (жест, поза) [2].

В-третьих, для развития мимики в классе дирижирования необходимо использовать методику поэтапной работы над произведением:

- первичное восприятие, ознакомление с произведением;
- музыкально-теоретический и вокально-хоровой анализ;

– воплощение произведения невербальными средствами выразительности в дирижёрском жесте и мимике [2].

Таким образом, мимика является важнейшим средством невербального общения учителя музыки в вокально-хоровой работе и характеризуется следующими функциями общения: коммуникативной, информационной и регуляционной. Мимические реакции представляют собой осознанные, регулируемые, а значит, воспитуемые эмоциональные выражения, необходимые учителю музыки, как дирижеру для управления различными сторонами хорового звучания, наравне с мануальной техникой и, являясь следствием четкости и яркости его образного мышления, сопровождают выразительный жест, одухотворяют его, усиливают его эффективность.

Библиографический список

1. Гулевский, В. Я. Язык выразительных движений: мимика, жесты, позы: методич. пособие по практической психологии [Текст] / В. Я. Гулевский. – Брянск: Изд-во БГУ, 2004. – 68 с.
2. Скрипкина Э. А. Мимика как средство невербального общения дирижёра-хоровика [Текст] / Э. А. Скрипкина // Музыкальное искусство и образование . – 2016. – № 1. – С. 109–120.
3. Романович, Е. Е. Развитие образного мышления студентов в процессе дирижерско-хоровой подготовки будущего учителя музыки [Текст] / Е. Е. Романович // Педагогические инновации: традиции, опыт перспективы: материалы II междунар. науч. – практ. конф., Витебск, 12–13 мая 2011 г.; Витебс. гос. ун-т, 2011. – С. 123–124.
4. Кревсун, М. В. Мимика как компонент дирижёрского аппарата и хоровой коммуникации [Текст] / М. В. Кревсун // Вестник ТГПИ, Раздел IV Музыкальное образование, 2015. – С. 437–444.

УДК. 784.96

Е. В. Козырева

Способы формирования и развития фортепианной техники в процессе освоения гамм и аккордов

Аннотация. В данной работе автор рассматривает некоторые аспекты, связанные с развитием основных видов фортепианной техники. Определяются возможные трудности и пути их преодоления в процессе обучения игре на фортепиано.

Ключевые слова: музыка, обучение, развитие, фортепианная техника, звукоизвлечение, пианистические навыки.

Как известно, само понятие «фортепианная техника» предполагает не только упражнения, направленные на развитие двигательной активности, но и разнообразные упражнения, направленные на дифференцированное слышание фактуры, то есть является психофизиологическим действием, обеспечивающим приобретение и закрепление тех или иных пианистических навыков. Специальная работа над техническими трудностями является необходимой, как в период обучения, так и на более высокой ступени исполнительского мастерства. Определяя цели упражнений, можно выделить две функции, а именно: сокращение процесса разучивания произведения и выработка определенных исполнительских навыков.

Все упражнения можно разделить на две категории: упражнения, в которых технически полезное органически сочетается с непосредственно воплощением художественного образа, и упражнения, преследующие узко технические цели.

Среди наиболее продуктивных способов работы над упражнениями следует отметить следующие: повторение отдельных фрагментов, работа в медленном темпе, игра каждой рукой отдельно, вычленение отдельных элементов фактуры, ритмическое и динамическое варьирование, транспонирование.

Целесообразность использования упражнений возможна как в контексте музыкального произведения, так и в процессе освоения отдельных приемов звукоизвлечения, различных видов фортепианной техники. С их помощью наиболее эффективно и оптимально происходит освоение технического приема, формирование двигательного навыка, воспитание слухового контроля. Упражнения также способствуют последовательности и системности приобретения и закрепления исполнительских умений, являясь фундаментом надежной технической базой исполнителя. Овладение техническими приемами позволяют обогатить возможные интерпретации музыкального произведения исполнителем.

Одним из важных видов фортепианной техники является пальцевая («мелкая») техника, развитие которой начинается с первых занятий начинающего пианиста. Данный вид техники способствует воплощению ровности звуковой линии, точности передачи звука, штриховой определенности, осмысленности звуковедения, гибкости фразировки.

Гамма – одна из важнейших и наиболее распространенных технических формул. Кроме того, при изучении гамм происходит освоение лада. В то же время гамма может являться одним из сложнейших видов техники, невнимательное к которому очень часто приводит к нежелательным результатам. Именно в процессе освоения гамм труднее всего преодолевать индивидуальные различия между пальцами, добиться позиционного единства [2]. В процессе изучения гамм формируется независимость пальцев, воспитывается слуховой контроль, развивается ровность, точность, беглость, совершенствуется качество звукоизвлечения, оттачивается штриховое разнообразие. При исполнении гаммообразных пассажей важно избегать нежелательных кистевых толчков, следить за точностью перехода одного звука в другой, добиваться динамической и ритмической ровности.

Успешному решению технических и художественных задач способствует правильный подбор аппликатуры. Различные «аппликатурные формулы» учащиеся изучают на примере гамм, арпеджио, аккордов, вырабатывая определённые двигательные и исполнительские навыки. Во многих случаях исполнительская практика подсказывает необходимость изменить традиционную аппликатуру на более целесообразную с художественных позиций. Среди множества вариантов аппликатуры можно выделить определённые сочетания и последовательности пальцев. Тренировка таких сочетаний готовит ученика к овладению аппликатурой, наиболее часто встречающейся в репертуаре пианиста. Одним из подобных сочетаний является «пятипальцевая позиция», аппликатура с переменной позиций, связанная с подкладыванием первого пальца. Пианистами часто используется скольжение пальцев с чёрной клавиши на белую и чередование разных пальцев на одной ноте (репетиции, подмена пальцев и т. д.). Неправильный выбор аппликатуры может помешать как успешности решения технических задач, так и воплощению художественного образа в целом.

Работая над техническими трудностями отдельных фрагментов, пользуясь «методом вычленения», обязательно следует исполнять их в общем контексте произведения, с постепенным выравниванием темпа. Содержанием музыкального произведения является музыкальный образ, а потому важно тщательно избирать технические средства для его максимально точного воплощения.

Всегда следует обращать внимание на фразировку, чтобы избежать ошибок при работе над техническими трудностями [1]. Важно ощущать интонационные точки, рельеф мелодической линии. Высокий замах пальцев создает перенапряжение и мешает свободе движений. Увеличение или уменьшение динамики должно быть связано только с весом руки, либо ее части (вес пальца, кисти, предплечья). Опора на пястную часть руки при

усилении звука, создает скованность. Целесообразно применять приём принятия веса от верхних частей пианистического аппарата, то есть свободных плеч и предплечий на цепко поставленные пальцы, с последующим освобождением. Излишнее давление на пальцы приведет к их прогибанию и «зжатости» всего игрового аппарата. Своевременное снятие пальцев с клавиш позволит избежать нечеткости и вязкости звучания. Постановка руки у основания клавиш позволит ровно извлекать звук всеми пальцами и контролировать положение кисти.

Термин «подстановка» первого пальца применен не случайно, так как очень часто ученики не ставят, а кладут палец на клавишу, при этом вся рука опускается, падает на клавиатуру, и это положение сильно тормозит развитие беглости при игре гамм и исполнении технических фрагментов. Постановка первого пальца без предварительной подготовки приводит к резкому, торопливому движению, взятию ноты толчком. Постановка же первого пальца заранее помогает сохранить ровность и плавность звучания в исполнении. Изучая гамму в расходящемся движении, полезно обратиться сначала к мажорным, позже к минорным гаммам в две октавы. Ученик, вполне овладевший указанным методом упражнения, с легкостью, с первого раза исполнит гамму в расходящемся движении в четыре октавы. Специальное внимание уделяется развитию первого пальца. Для развития самостоятельности первого пальца можно использовать упражнения с выдержанными звуками Е. Ф. Гнесиной или В. В. Листовой.

Изучение гамм также предполагает освоение основных исполнительских штрихов: пальцевое и кистевое стаккато, нон легато, легато. Полезно чередовать темповые и ритмические варианты исполнения гамм со сменой метрических акцентов [3].

Аккордовая фактура чрезвычайно распространена и нередко служит средством выражения полярных образов. Основное требование при исполнении аккордов – свобода мышц плеча и спины, устойчивость пальцев, берущих аккорд. Важно избегать подчеркнутости в снятии аккорда, жесткости звучания, что может являться следствием напряжения руки. В широком расположении следует «брать» аккорды с внутренним ощущением в пальцах группировки, собранности при полной свободе предплечья.

При обучении игре аккордами следует обращать внимание на ровность и одновременность извлечения всех звуков, то есть равномерно распределять вес на пальцы. Более трудную задачу представляет выделение мелодического голоса в аккорде. Добиваясь фактурности и выпуклости звучания при исполнении аккордовой последовательности, внимание должно быть направлено на свободу игрового аппарата. При любом динамическом исполнении важно избегать форсирования и толчков.

Преодолению технических трудностей способствуют и специальные упражнения А. Гедике, Ш. Ганона, И. Брамса, А. Корто, Ф. Бузони, В. Сафонова, Н. Метнера, направленные на решение тех или иных пианистических задач.

Своевременное развитие фортепианной техники способствует не только освоению того или иного игрового приема, но и максимально точному воплощению художественного образа и содержания музыкального произведения.

Библиографический список

1. Козырева Е. В. Дополнительное музыкальное образование: теория, эксперимент, практика: учебное пособие [Текст] / Е. В. Козырева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2005. – 124с.
2. Козырева Е. В. Работа над основными видами фортепианной техники [Текст] / Е. В. Козырева. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2005. – 21с.
3. Милич Б. Е. Воспитание ученика-пианиста [Текст] / Б. Е. Милич. – М. : Кифара, 2002. – 183с.

Освоение школьниками темы: «Образ Востока в музыке»

Аннотация. В процессе освоения восточных ориентальных произведений на уроках музыки у учащихся формируются целостное понимание восточного мировоззрения, проявляется эмоционально-ценностное отношение к явлениям жизни народов Востока, повышается интерес к музыке народов Востока. На уроках музыки решаются воспитательные и образовательные задачи, направленные на понимание ценности диалога культур Восток – Запад, на формирование толерантного отношения к инонациональной культуре, воспитание взаимной терпимости и миролюбия в стране.

Ключевые слова: художественный образ, школьники, урок музыки, диалог культур, восточная тема, творчество композиторов.

В настоящее время наблюдается сложная общественная и политическая ситуация в мире: происходит разжигание национальных конфликтов, усиление русофобии, связанной с поиском «образа врага» в лице России. Эти процессы сопровождаются зомбированием населения иностранных государств на основе негативной и часто лживой, неправдоподобной информации о России. Введение санкций, ограничивающих интересы государств, усиление напряженности в отношениях России и США, раздувание военных конфликтов в Сирии, осуществление терактов и др. толкают мир к опасной черте, нарушая баланс взаимных интересов. На тонкой леске переговоров, форумов, союзов и др. ни военные, ни политики, ни бизнес не могут «переформатировать» данные деформации.

Нам представляется, что диалог культур поможет изменить образ России за рубежом, искаженный в массовом сознании на основе влияния Интернета, средств медиакommunikации. Повышение интереса иностранцев к истории, искусству, народным традициям и произведениям русской культуры возможно через взаимные культурные обмены между Россией и Западом, Россией и Востоком. «Идея диалога между странами, между культурами разных народов как никогда актуальна в современном мире» [3, с. 231]. Официальная статистика и данные многочисленных исследований констатируют рост молодёжного экстремизма, конфликтные ситуации на почве общения разнорациональных групп. Поэтому формирование толерантного сознания и поведения, воспитание взаимной терпимости и миролюбия в стране стало на сегодняшний день обязательным условием социального спокойствия. В новостях сплошь и рядом говорят о преступлениях, совершаемых исламистами радикального толка, «выходцами» из Азии. Но есть и другой Восток – это богатейшая кладовая мудрости, философии, морали, нравственности, красоты и искусства.

Люди всегда тянулись к знаниям, которые помогали жить и выживать. Культура Востока – полновесная книга жизни, которая учит самой Жизни. Одна из древнейших культур, она прошла долгий путь через вековой отбор настоящего, истинного. Музыка всегда была проводником мыслей и чувств людей. Через музыку передавались и передаются знания, накопленные людьми за века. Исследователи – музыковеды, раскрывая общие черты русской и восточной музыки, такие как «музыкальная картинность», «целомудренная созерцательность», «остановленное» или «бесконечно длящееся» мгновение, связывают их с глубинной потребностью человека к отрешению от реальности. Б. В. Асафьев назвал «иллюзорным симфонизмом» характерные черты русской музыки, сближающей ее с музыкой Востока, выявляя ее созерцательность, сопряженную с медленным темпом повествования событий, отсутствием быстрой смены музыкальных событий (неконтрастных, вытекающих одна из дру-

гой тем), осуществление мотивной разработки не отдельных тем-тезисов, а их рост, вариационное развитие [1].

ФГОС ОО направлен на духовно-нравственное развитие, на развитие культурного разнообразия, ориентирован на становление таких качеств школьников, как уважение других людей, ведение конструктивного диалога, формирование целостного мировоззрения, принятие духовного многообразия культур мира. Эти направления конкретизируются и в программе «Музыка», в которой представлены разнообразные произведения, знакомящие учащихся с темой Востока.

Почему композиторы обращались к теме Востока? На этот вопрос может ответить наука «востоковедение». Исторические предпосылки обращения к теме Востока обусловлены постоянным интересом учёных и историков к теме изучения стран Востока. Культура Востока – это объединение материальных и духовных ценностей, которые создаются в обществе стран Востока. Ещё А. Тойнби выразил надежду, что Восток может подарить миру духовно-нравственное начало, объединяющее и укрепляющее, в отличие от разъединённого и безостановочно изменяющегося образа жизни Запада. Это духовно-нравственное начало определяется принципом сохранения гармонии между человеком и природой, человеком и обществом.

Тема Востока, с её древними традициями, отражена и в программе художественно-эстетического цикла под редакцией Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой и Т. С. Шмагиной «Музыка» в 1–7 классах, рекомендованной Министерством образования и науки Российской Федерации для общеобразовательных учреждений разного типа. Для чего же авторами программы вводится ориентальная тема в творчестве композиторов? Проанализируем программу «Музыка», чтобы ответить на этот вопрос. Предмет «Музыка», развивая умение учиться, направлен на формирование у детей художественной картины мира. Активное восприятие учащимися лучших образцов мировой музыкальной культуры прошлого и настоящего способствует формированию духовно-нравственного, эмоционально-ценностного отношения учащихся к разнообразным явлениям музыкальной культуры. О. В. Бочкарева отмечает, что необходимо стремиться к диалогу, «в котором его участники выступают как представители (субъекты) культуры, а предметом их диалога становятся ценностные, смысловые проблемы человеческого бытия» [2, с.128].

Программа разработана, в строгом соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования. Программа «Музыка» в общеобразовательной школе содержит в себе разнообразные музыкальные произведения ориентальной тематики. Погружаясь в культуру народа, своеобразный музыкальный язык, композиторы вводят слушателя в мир поэтики и духовного богатства народов Востока. И то чувство, которое они испытывают к этому народу, композиторы воплощают в своих творческих замыслах. Понять Восток без понимания его музыки совершенно невозможно.

В программе «Музыка» музыка Востока раскрывается разными гранями. В первом классе сказка «Чудесная лютня» удивительным образом рисует картины Востока. Разворот учебника «Музыка в цирке» может ввести детей в тему Востока, но в очень необычном варианте. Произведение Дмитрия Борисовича Кабалевского «Клоуны» сравнивается с темой Факира из мультипликационного фильма «Ну, погоди!», которую можно смело добавить, пользуясь принципом вариативности программы. Во втором классе, с помощью волшебной палочки дирижёра (тема «Волшебная палочка») школьники попадают в оперу «Руслан и Людмила» М. И. Глинки, созданную по одноименной сказке А. С. Пушкина. Русским композиторам удалось почувствовать глубоко самобытную культуру Востока, благодаря применению «терпких гармоний», «витиеватых ритмических рисунков», «многочисленных ориентальных приемов», «цитатного» материала из фольклорных источников – народных мелодий Средней Азии, Закавказья, Ирана и др.[6]. «Марш Черномора», создающий представление о сказочном герое этой чудесной сказки – Черноморе, «Персидский хор» с его плавно изогнутой орнаментальной мелодией – эти произведения способствуют активному способу постижения учащимися особенностей музыкального языка Востока. Учащиеся

третьего класса знакомятся с музыкой норвежского композитора Эдварда Грига. Они слушают разнообразные фрагменты из сюиты «Пер Гюнт», в том числе и произведение «Танец Анитры». В четвёртом классе в теме: «Композитор – имя ему народ», учащиеся знакомятся с узбекской песней «Аисты». Тема Восточной музыки входит в понимание учащихся через фольклор [4, с. 205]. Школьники осваивают тему Востока и на других уроках музыки при изучении тем: «Такие разные марши» и «Путешествие в музыкальный театр». Модест Петрович Мусоргский в опере «Хованщина» передает образ Востока в «Пляске персидок». Раскрывает тему урока: «Музыкальный сказочник» произведение Николая Андреевича Римского-Корсакова, симфоническая сюита «Шехерезада» знакомит с «русским Востоком». Важно на основе синтеза видов искусства так организовать урок музыки, чтобы школьники почувствовали красочную орнаментику, эмоционально откликнулись на единство музыки, цвета, танца, хореографии и сценографии, художественного оформления в балетном спектакле, созданном на основе сюиты Шехеразада» Н. А. Римского – Корсакова. Показ видефрагментов из балетного спектакля поможет школьникам представить красочные картины из арабских сказок «1001 ночь», сменяющих друг друга, а величавая эпичность воспримется как рассказ русского композитора о Востоке.

На уроке по теме: «Фольклор в музыке русских композиторов», при рассмотрении разворота учебника «Что за прелесть эти сказки», школьникам предлагается сравнить, определить национальный стиль музыки. Реализация темы: «Путешествие в музыкальный театр» происходит на основе знакомства школьников с балетом П. И. Чайковского «Щелкунчик», в котором представлены яркие восточные танцы. В шестом классе в теме «Мир музыкального театра», учитель, пользуясь принципом вариативности построения программы, может включить музыкальные фрагменты из мюзикла «Али – Баба и 40 разбойников» композиторов Сергея Никитина и Виктора Берковского, написанный на слова Вениамина Смехова. Реализуя тему «Джаз – искусство XX века», можно познакомить школьников с музыкальной композицией «Караван» Дюка Эллингтона, продолжая восточную тему «Музыка в цирке», начатую в первом классе [5].

Уроки музыки в седьмом классе призваны углубить представления школьников об историческом прошлом России на основе знакомства с разными музыкальными интерпретациями шедевра древнерусской литературы «Слово о полку Игореве». Ярким обращением к Востоку являются «Половецкие пляски», фрагмент из оперы «Князь Игорь» А. П. Бородина. Музыка погружает школьников в мир пленительной неги, где все дышит чувственностью и сладострастностью (хор девушек «Улетай на крыльях ветра»), который сменяется картиной воинственного Востока. На уроке музыки для углубления восприятия музыки школьникам можно показать картины художника Н. К. Рериха – декорации к спектаклю в постановке балета М. Фокина в дягилевских сезонах.

На уроке музыки дети знакомятся с современной интерпретацией исторической темы, слушая фрагменты из балета «Ярославна» ленинградского композитора Б. Тищенко.

Таким образом, в процессе освоения восточных ориентальных произведений в программе «Музыка» (1–7 класс под редакцией Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой и Т. С. Шмагиной) у учащихся формируются: целостное понимание восточного мировоззрения, эмоционально-ценностное отношение к явлениям жизни народов Востока, устойчивый интерес к музыке народов Востока. На уроках музыки решаются воспитательные и образовательные задачи, направленные на понимание ценности взаимодействия, диалога культур Восток – Запад, по формированию толерантного сознания и поведения, воспитания взаимной терпимости и миролюбия в стране.

Библиографический список

1. Асафьев, Б. В. Русская музыка XIX и начала XX вв. [Текст] / Б. В. Асафьев – 2-е изд. Л.: Музыка, 1979. – 341 с.

2. Бочкарева, О. В. Формирование диалогической установки участников педагогического общения [Текст] / О. В. Бочкарева // Социальные явления – журнал международных исследований. – 2015. – № 1 (3) с. 124–131.

3. Бочкарева, О. В. С. П. Дягилев в культурном диалоге «Россия – Запад» на рубеже XIX–XX веков [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – Т. 2. – С. 231–235.

4. Критская, Е. Д. Уроки музыки. / Поурочные разработки. 1–4 классы [Текст] / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина -4-е изд. – М. : Просвещение, 2015. – 256 с.

5. Сергеева, Г. П. Уроки музыки. Поурочные разработки. 5–6 классы/ Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская [Текст] / 2-е изд. – М. : Просвещение. – 2014. – 230 с.

6. Скобелева, О. В. Восприятие Востока в русской музыкальной культуре» [Текст] / О. В. Скобелева // Потенциал современной науки. – 2014. – № 7. – С. 84–89.

УДК 378

М. С. Коняхина

Специфика развития художественного восприятия в контексте осмысления музыкальных произведений

«Жизнь музыкального произведения – в его исполнении».

Б. В. Асафьев.

Аннотация. Статья посвящена одной из важнейших проблем профессионального музыкального образования – вопросам художественного восприятия музыкальных произведений исполнителями. Автор статьи рассматривает важные музыковедческие вопросы, связанные с передачей заложенных композитором в музыкальном произведении смысловых идей, художественных образов и событий культурологического масштаба. В данной статье раскрыт понятийный аспект осмысления содержания музыкальных произведений на основе расширения культурологических и исторических познаний.

Ключевые слова: художественное восприятие, музыкальное содержание, художественный образ, музыкант-исполнитель.

В современном гуманитарном образовании большое внимание уделяется проблемам восприятия художественных произведений, включая художественные шедевры мирового изобразительного искусства, музыки, ярчайшие образцы архитектуры, скульптуры и т. п.

В определении понятия «художественное восприятие» разными авторами (Н. Н. Волков, С. Х. Раппопорт, Б. М. Теплов, П. М. Якобсон и др.) рассматриваются отдельные стороны данного явления: эмоциональная реакция на произведение; отражение в восприятии общих и специальных познаний в области искусства; формирование эстетического отношения к произведению и др. Так, Б. М. Теплов в работе «Психологические вопросы художественного воспитания» характеризует полноценное восприятие как активную деятельность. Он отмечает, что данный процесс связан не только с «чувственным» восприятием, а очень глубоко и проникновенно «думающим» [8, с. 7].

В своей статье мы затронем понятийный аспект в осмыслении содержания музыкального произведения у исполнителей. Как известно, важность развития высокого уровня художественного восприятия является основополагающим фактором, приближающим исполнителя к максимально полной степени передачи заложенных композитором смысловых идей,

художественных образов и событий культурологического масштаба. По мнению ученых, развитие художественного восприятия имеет существенное отношение к осмыслению содержания музыкальных произведений.

В исследованиях ученых (В. Д. Остроменский, Е. А. Шамрина и др.) музыкальное восприятие рассматривается как всеобъемлющий вид музыкальной деятельности, что входит в общую структуру музыкальности [10, с. 275]. Однако стоит особо подчеркнуть, что музыкальное восприятие нами рассматривается как значимая составляющая художественного восприятия вообще.

Следует отметить, что профильная направленность обучения влияет, хотя и незначительно, на процесс формирования музыкального восприятия. Вначале данный процесс не требует сложных, аналитических изысканий, а осуществляется с позиций наличия уже определенного багажа знаний у музыканта-исполнителя. В данном случае имеются в виду способы нахождения контрастных образов (тематический пласт) и алгоритм выявления степени их контраста, выявление ладотональных и гармонических отношений, метроритмических и динамических моментов, фактурных и исполнительских нюансов. И поскольку выбор профессии уже личностью состоялся, данные способы музыкального восприятия являются определяющим ее свойством, «проявляющемся в интересе к музыке, в музыкальном вкусе, знаниях, умениях, в способности понимать, чувствовать, переживать и критически оценивать музыку» [4, с. 262].

В профильном образовательном учреждении планомерно происходит личностный рост, затрагивающий область социализации в профессиональном контексте. И здесь первостепенное значение приобретает осмысление содержания музыкального произведения в тесной связи философско – эстетических позиций в контексте с музыкально-исторической эпохой, со спектром образных параллелей как внутри творчества самого композитора, так и в ракурсе временной стилистики. Данная широта проблем, поставленных перед музыкантом, позволяет приблизиться к содержательно – смысловой парадигме произведения. С этой точки зрения верно замечание Е. Ф. Командышко, которая отмечает, что художник, с одной стороны, является субъективным выразителем объективно сложившихся в обществе идей, а с другой, его «большой талант выступает как властитель дум не одного поколения» [5, с. 237]. Потому, воплотившись в искусстве, художественная идея активно воздействует на развитие общества и личности, самого искусства, то есть формирует музыкальные предпочтения, вкус музыканта. При этом, как отмечает исследователь, формирование, развитие, воспитание – это звенья единой образовательной цепи, «неустанной работы над саморазвитием и расширением своего художественно – эстетического опыта, формирующегося мировоззрения, ценностно–ориентационной направленности личности» [5, с. 241].

Следует также учитывать, что в осмыслении содержания музыкального произведения важна системность. Под ней часто подразумевают так называемый системный подход, включая содержание, форму, композицию, образность и т. д. Однако, по мнению В. Н. Холоповой, любая форма и композиционная структура также имеет и свое содержательное наполнение. Более того, «исторически устоявшиеся, типизированные музыкальные формы имеют свое типизированное содержание» [9, с. 5]. Несомненно, это важные единицы художественных «измерений». Но в музыковедении данное определение имеет иной угол рассмотрения, без которого выстраивание смысловых звеньев просто невозможно. Выстраивая теорию музыкального содержания, В. Н. Холопова дифференцирует его девять основных уровней, от самого обобщенного до частного: 1) музыка в целом; 2) историческая эпоха; 3) национальная школа; 4) жанр; 5) музыкальная форма; 6) индивидуальный композиторский стиль; 7) отдельное, индивидуальное произведение; 8) исполнительская интерпретация; 9) восприятие слушателя [9, с. 13].

Тщательное исследование музыкального материала, его анализ на мотивно-тематическом, интонационном уровне, где каждый мотив, интонационное зерно должны быть обстоятельно исследованы и понятийно объяснены, синтезированы тонально-гармонически и ладо-тембрально, точно соотносится с определением Б. В. Асафьева об ин-

тонации. Известный музыкант и ученый писал: «Музыка – искусство интонируемого смысла» [1, с. 344].

Важность, с которой рассматривается тематизм в исследованиях современных музыковедов, находит выход в разносторонних его определениях. Так, у Л. П. Казанцевой в определении понятия «интонация» находим определение: «наименьший образно–смысловый элемент музыки» [3, с. 71].

При таком тщательном подходе возможно приближение к авторскому замыслу и пониманию художественного образа как «творческой мини-модели» [6, с. 159].

Как отмечает исследователь О. В. Стукалова, «слушание не есть простое чувственное восприятие. Оно является сложной деятельностью, предполагая активность, благодаря которой слушающий готов к восприятию образов того мира, который создан» [7, с. 74].

Так, постижение сущности содержания музыкального произведения становится ориентиром для развития воображения, фантазии, творческой деятельности. Воспринимая музыкальные образы, обучающиеся постепенно обогащают их своим личностным отношением, дополняют, выделяют определенные узловые моменты соотношения музыкального образа с художественным образом других произведений искусства.

Вопрос художественного осмысления музыкального произведения – это вопрос личностного роста, философско – эстетического преломления всего понятийного спектра восприятия. Музыкант – исполнитель очень часто весьма много привносит своего в интерпретацию сочинения. Это, несомненно, заслуживает большого уважения для демонстрации его профессионального мастерства. Однако, высокий исполнительский уровень и отличает глубина погружения в ту историческую (в данном случае музыкально – историческую) эпоху, представителем которой является композитор.

В теории философа М. М. Бахтина понимание культуры как диалога культур...именно на грани различных культур, позволяет выйти за пределы жизненных смыслов и целей. «Критерий здесь не точность познания, а *глубина проникновения*» [2, с. 409]. И осуществляется это, прежде всего, путем расширения горизонта диалогических отношений.

Обобщая вышесказанное, следует подчеркнуть, что восприятие художественного (в частности музыкального произведения) – это всегда знакомство с широким спектром образов, предполагающих расширение музыкально – исторических знаний, обогащение общекультурного уровня и приобретение нового импульса к развитию и совершенствованию своего профессионального мастерства.

Библиографический список

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс. Ч. 2 Интонация [Текст] / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 344 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – 445с.
3. Казанцева, Л. П. Основы теории музыкального содержания [Текст] / Л. П. Казанцева – Астрахань: ИПЦ «Факел», 2001. – 368 с.
4. Кармазина, Ж. Б. Самообразование учителя музыки как условие формирования его художественно-эстетической культуры [Текст] / Ж. Б. Кармазина // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании: Сб. научных трудов. Ред. Л. П. Печко, Е. Ф. Командышко. – М.: ИХО РАО, 2008. – С. 261–264.
5. Командышко, Е. Ф. Специфика художественного проектирования в развитии творческого воображения учащейся молодежи [Текст] / Е. Ф. Командышко // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании: Сб. научных трудов. Ред. Л. П. Печко, Е. Ф. Командышко. – М.: ИХО РАО, 2008. – С. 235–240.
6. Печко, Л. П. Художественно-эстетическое воображение в юношеском возрасте [Текст] / Л. П. Печко // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании. Сб. научн. трудов. Ред. Л. П. Печко, Е. Ф. Командышко. – М.: ИХО РАО, 2008. – С. 159–169.

7. Стукалова, О. В. Теоретические основания современной педагогики искусства [Текст] / О. В. Стукалова // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании: Сб. научных трудов. Ред. Л. П. Печко, Е. Ф. Командышко. – М. : ИХО РАО, 2008. – С. 67–76.

8. Теплов, Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания [Текст] / Теплов Б. М.. – М. : АПН РСФСР, 1946. – Вып.11. – С. 7–26.

9. Холопова, В. Н. Теория музыкального содержания как наука [Текст] / В. Н. Холопова // «Вестник РАМ им. Гнесиных», 2010. – С. 5–13.

10. Шамрина, Е. А. К проблеме художественно-творческих возможностей университетского образования [Текст] / Е. А. Шамрина // Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании: Сб. научных трудов. Ред. Л. П. Печко, Е. Ф. Командышко. – М. : ИХО РАО, 2008. – С. 273–275.

УДК 159.99

Е. Н. Корнеева, А. Г. Ерофеева

Музыкотерапия как средство коррекции школьной дезадаптации

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы школьной адаптации с точки зрения ее феноменологии, структуры факторов детерминации и возможностей коррекции признаков школьной дезадаптации средствами музыкотерапии.

Ключевые слова: адаптация, синдром дезадаптации, факторы дезадаптации, здоровье, физическое развитие, музыкотерапия.

Первый год обучения в школе является чрезвычайно трудным, переломным периодом в жизни ребенка. Меняется место ребенка в системе общественных отношений, уклад его жизни, привычный динамический стереотип, увеличивается психоэмоциональная нагрузка [1, с. 4]. Ежедневные учебные занятия требуют напряжённого умственного труда, повышенного внимания, сосредоточенной работы во время уроков и, кроме того, относительно неподвижного положения тела, удержания правильной рабочей позы [3]. Сопутствующий этому процессу хронический стресс при наличии других факторов риска способствует развитию синдрома дезадаптации с последующим ухудшением морфологических и функциональных показателей организма первоклассников [8].

В связи с этим, возникает необходимость поиска дополнительных приемов и методов воздействия на лиц, имеющих признаки школьной дезадаптации. В частности, настоящее время недостаточно изучены особенности применения музыкотерапевтических технологий в профилактике и коррекции дезадаптации детей младшего школьного возраста. Поэтому целью нашего исследования является изучение возможностей и оценки эффективности приемов психотерапевтического воздействия и, в частности, средств музыкотерапии на первоклассников, имеющих признаки школьной дезадаптации [7].

Для решения поставленной цели было диагностировано 85 первоклассников – учащихся одной из центральных школ г. Ярославля. Был подробно составлен и проанализирован медико – социальный портрет школьников, а также проведены исследования уровня школьной адаптации с помощью проективной методики «Рисунок школы» и опросника изучения особенностей адаптации первоклассников к школе Л. М. Ковалевой.

Изучая медицинскую документацию первоклассников, их состояние здоровья, физическое развитие, нами были получены следующие данные. Большинство первоклассни-

ков имеют II группу здоровья (80 %). Обычно к данной группе относят здоровых детей, которые подвержены риску возникновения хронического заболевания, либо имеющих хроническое заболевание в стадии стойкой ремиссии. К данной группе также относят школьников, имеющих порок развития, не осложненный другими хроническими заболеваниями, часто болеющих детей. Процент учащихся, имеющих III группу здоровья, составляет 18 %. Данная группа представляет собой наличие у ребенка хронического заболевания с различными периодами ремиссии и обострения. Данная группа имеет сохраненные функциональные возможности, не имеет осложнений основного заболевания, но могут присутствовать физические недостатки с компенсацией. Количество учащихся, имеющие I и IV группы здоровья, равно в процентном соотношении и составляют 1 %.

Также нами было проанализировано физическое развитие обучающихся первоклассников, поскольку данный показатель является значительным фактором, от которого зависит успешная школьная адаптация. Большая часть всех обучающихся первоклассников имеет нормальные показатели по массе и росту, что говорит о дополнительных ресурсах организма для успешной адаптации к школе [5, с. 6].

Кроме того, нами были изучены социальные паспорта обучающихся для выявления дополнительных факторов, которые могли бы повлиять на адаптацию обследуемых школьников. В результате было установлено, что большая часть учеников воспитывается в благоприятных условиях.

После установления факторов, которые могли бы повлиять на течение физиологической и социальной адаптации, нами были проведены исследования психологической составляющей адаптации. Для этого мы проанализировали данные, полученные с помощью проективной методики «Рисунок школы». По ее результатам было установлено, что у большинства школьников (46 %) зафиксирована выраженная тревожность по поводу школьного обучения, поскольку для них данная ситуация, возможно, еще не совсем знакома. У 19 % всех первоклассников зафиксирован явно выраженный страх перед школьным обучением. Данный результат может быть связан также с индивидуально-психологическими особенностями детей, их семейной обстановкой или неправильными действиями педагога. У 35 % первоклассников выявлено эмоционально благополучное отношение к школе, они готовы к конструктивному взаимодействию как с педагогом, так и с одноклассниками. В методике «Рисунок школы» анализ проводился на основе таких критериев, как сюжет и композиция рисунка, цветовая гамма, нажим, исправления.

Так же для оценки уровня школьной адаптации нами использовалась методика Л. М. Ковалевой [7]. В результате анализа нами были получены следующие данные. Так, у большинства первоклассников, принявших участие в нашем исследовании, наиболее выраженными факторами дезадаптации являются: гиперкинетический синдром (35 %), инертность нервной системы (29 %), часть школьников имеет показатели инфантилизма (22 %). Также к факторам, провоцирующим дезадаптацию, можно отнести астенический синдром (11 %), нарушения интеллектуальной деятельности (17 %), низкую произвольность психических процессов (14 %), неготовность к школе (12 %), невротические симптомы (8 %), низкую мотивацию (7 %). Наименее выраженными факторами школьной дезадаптации являются леворукость (2 %), а также родительское отношение (0 %). Полученные результаты могут быть связаны с физиологическими и индивидуально-психологическими особенностями школьников, а также объяснены спецификой семейной обстановки, в которой растут дети и действиями школьных педагогов.

Задачей второго этапа исследования была разработка программы музыкотерапевтического воздействия на первоклассников с признаками школьной дезадаптации.

Программа музыкальной терапии школьников была направлена на коррекцию поведенческих нарушений, основных выраженных факторов школьной дезадаптации: гиперкинетический синдром, инертность нервной системы и др., а также снятие эмоционального напряжения, тревожности, которые, на наш взгляд, также являются проявлением школьной дезадаптации. Программа тренинговых занятий включала в себя проведение музы-

кальной релаксации, музыкальных игр, а также рисование под музыку [7]. Ее продолжительность рассчитана на 2–3 месяца, после этого нами была проведена повторная диагностика признаков школьной дезадаптации и дана оценка коррекционных возможностей программы.

Данные виды музыкотерапевтического воздействия нами были выбраны для снижения общей тревожности обучающихся, снятия гиперкинетического, астенического, невротических симптомов, формирования произвольности психических процессов и др. В исследованиях В. М. Бехтерева отмечено, что «самым действенным и организующим средством является музыка, а с помощью музыкального ритма можно устанавливать равновесие в деятельности нервной системы, умерить слишком возбужденные темпераменты и растормозить заторможенных детей, отрегулировать неправильные и лишние движения» [2, с. 6]. Исходя из этого, мы предполагаем, что программа музыкотерапевтического воздействия окажет действенный положительный эффект на детей, имеющих признаки школьной дезадаптации.

Результатом апробации программы музыкотерапии для снижения факторов риска школьной дезадаптации первоклассников выступит разработка рекомендаций для педагогов, школьных психологов и родителей по профилактике и коррекции школьной дезадаптации, в том числе, с использованием музыкотерапевтических средств.

Библиографический список

1. Березин, Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф. Б. Березин. – Л., 2003. – 270 с.
2. Бехтерев, В. М. Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки [Текст] // Обзорение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии, 1916. № 1–3. С. 105–124.
3. Вирабова, А. Р. Влияние личностно-ориентированной здоровьесберегающей образовательной среды на состояние здоровья школьников [Текст] // Актуальные проблемы сохранения и укрепления состояния здоровья подрастающего поколения Сибирского региона: матер. V Международной научно-методической конференции. – Иркутск, 2006. – С. 208–210.
4. Выборова, С. А. Адаптационные реакции в оценке состояния здоровья детей школьного возраста (на модели гг. Иркутск, Ангарск) [Текст] : дис. ... канд. мед. наук. – Иркутск, 2005. – 131 с.
5. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций [Текст] // Л. С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. – Т. 4. – М., 2009. – 542 с.
6. Коломинский, Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста [Текст] – М., 2005. – 400 с.
7. Корнеева, Е. Н. Субъектная регуляция образовательного взаимодействия. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2007. – 153 с.
8. Красноборова, Н. А. Гендерные особенности адаптации младших школьников к учебной деятельности [Текст] // IX Всероссийская научно-практическая конференция «Образование в России: медико-психологический аспект»: материалы конференции. – Калуга: КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2004. – С. 126–129.

Экспериментальная программа «Музыка вокруг нас» и ее реализация в системе дополнительного образования

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы содержания дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы нового поколения «Музыка вокруг нас» и ее реализация в творческом объединении «Флейта» МОУ КОЦ «ЛАД» г. Ярославля.

Ключевые слова: дополнительное образование, музыкальное воспитание, дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа, коллективное музицирование на блокфлейте, музыкальная культура Ярославля.

Заметной тенденцией современного художественного (музыкального) образования детей в последние годы является разработка общеобразовательных общеразвивающих программ. Такие программы создаются и реализуются не только в условиях детских школ искусств, но и в музыкальных творческих объединениях учреждений дополнительного образования: хоровых, оркестровых, инструментальных и др.[5].

Следует отметить, что подобные творческие объединения являются современным аналогом «кружка по интересам» – той формы досуговой работы с детьми, которая была популярна в XX веке [1]. Однако включенность в современную систему дополнительного образования – нового вида образования (наряду с общим и профессиональным), определила совершенно иной уровень их функционирования: как практического, так и теоретического, что наилучшим образом просматривается на уровне дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ нового поколения. Традиционно в учреждениях дополнительного образования такие программы разрабатываются самим педагогом. При этом учитываются «современные теоретические, нормативно-правовые и методологические основы проектирования в сфере образования» [5].

В рамках наших интересов находится программа «Музыка вокруг нас», созданная для творческого объединения «Флейта» МОУ КОЦ «ЛАД» г. Ярославля в 2016 году в соответствии с современными требованиями, которая структурирована как «комплекс основных характеристик образования – объем, содержание, планируемые результаты» [5]. В ней прописаны организационно-педагогические условия и формы аттестации, представлены учебный и календарно-тематический планы, оценочные и методические материалы. Такой подход к составлению программы позволяет педагогу не только расширить границы музыкального воспитания детей в локальной сфере досуговой деятельности, но и следовать самым современным музыкально-педагогическим тенденциям, реализовывать актуальные педагогические концепции и творческие проекты, вносить в обучение элементы неформального образования. Примером может стать концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [4], нашедшая отражение в деятельности творческого объединения «Флейта» в рамках данной программы.

Программа «Музыка вокруг нас» рассчитана на музыкальное воспитание детей 12–15 лет и реализуется в творческом объединении «Флейта» вслед за программой «Мелодия здоровья», предназначенной для детей 8–11 лет [3]. Она не только интегрирует в себе традиционные образовательные элементы теории и практики (музицирование на блокфлейтах в сочетании с отдельными вопросами истории музыки), но и расширяет процесс музыкального воспитания учащихся, развивая у них музыкальную компетентность.

Музыкальное воспитание по программе «Музыка вокруг нас» протекает как процесс приобщения личности к музыкальной культуре г. Ярославля, который кроме учебной дея-

тельности имеет интерактивную культурологическую составляющую, реализуемую в двух направлениях. *Первое* – разнообразное использование полученных учащимися знаний и умений в повседневной жизни. Это происходит на концертах, фестивалях, конкурсах, когда дети выступают в роли музыкантов-исполнителей или посещают концерты профессиональных исполнителей как слушатели или соисполнители, а также музицируют дома. В этом случае мы говорим о социализации детей средствами музыки, об укреплении их способности «слушания – слышания» музыки (термин О. А. Апраксиной) в контексте творческой самореализации личности. *Второе направление* – создание вокруг ребенка музыкально-художественной среды, питающей и формирующей его личность. Ключевым содержанием этого направления в рамках программы «Музыка вокруг нас» является тема «Музыкальное краеведение». Опираясь на методологию диалога О. В. Бочкаревой, предназначенную для «исследования процессов взаимовлияния, взаимообусловленности и взаиморазвития музыкальной культуры и образования в многообразных связях Ярославского края и России в целом» [2], мы рассматриваем такие процессы в более узких рамках. На практике это выражается в объединении системного, аксиологического и культурологического подхода в процессе знакомства детей с музыкальной культурой Ярославского края. Интеграция двух образовательных областей – инструментальное музицирование на блокфлейтах и музыкальное краеведение, находит свое практическое воплощение в проектной деятельности учащихся, так как тема «Музыкальное краеведение» имеет не только аудиторный характер реализации, но и внеаудиторный. Через эту тему дети знакомятся с музыкальной культурой Ярославского края и теоретически, и практически, непосредственно участвуя, как исполнители и как слушатели, в различных культурно-образовательных проектах по музыкальному краеведению. В рамках данной темы умение детей музицировать используется педагогом не столько в целях раскрытия творческого потенциала обучающихся (этому способствует их участие в конкурсах и фестивалях), сколько для создания атмосферы духовного обогащения личности в культурном диалоге с окружающей средой.

Примером такого диалога можно назвать проект «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание школьников средствами музыки», который уже второй год реализуется в сетевом взаимодействии творческого объединения «Флейта» со средней школой № 2, Мемориальным домом-музеем Л. В. Собинова и детским хором воскресной школы «Пчелки» Яковлевско-Благовещенского храма г. Ярославля. Сетевые формы организации и реализации проекта самые разнообразные. Это экскурсии-концерты «В доме необыкновенного мальчика» и «Старинные музыкальные инструменты. Анатомия искусства», проводимые творческим объединением «Флейта» совместно с Мемориальным домом-музеем Л. В. Собинова. Это беседы-концерты и совместные музыкальные занятия в рамках сотрудничества с детским хором воскресной школы «Пчелки» Яковлевско-Благовещенского храма г. Ярославля. Это обогащение школьного предмета «Музыка» уроками-концертами, а также концертные выступления детей в рамках совместной деятельности со средней общеобразовательной школой № 2 по музыкальному воспитанию учащихся. Подобные сетевые способы образовательной деятельности позволяют обучающимся творческого объединения «Флейта» знакомиться с культурной жизнью Ярославля (музейной, светской, духовной) не в качестве пассивных наблюдателей, а в роли активных участников. Кроме того, что на каждом мероприятии проекта дети обязательно играют сами небольшой концерт, на музыкальных занятиях учащиеся делятся своими впечатлениями, пишут, рисуют, приносят фотографии, создавая вместе с педагогом «Дневник музыкального краеведа». В конце учебного года концертный опыт всех участников проекта концентрируется в детском Пасхальном музыкальном фестивале, который является итоговым и основным мероприятием в рамках реализации проекта «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание школьников средствами музыки». Детский Пасхальный музыкальный фестиваль объединяет всех участников сетевого взаимодействия идеей интеграции в воспитании современной молодежи традиций отечественного гимназического и школьного образования с русской культурой духовного развития детей средствами музыки

Результатом реализации программы «Музыка вокруг нас» стало освоение педагогами новых способов развития и передачи культурных традиций в музыкально-художественном диалоге учреждений образования, культуры и духовного воспитания, которые позволили обогатить детей яркими впечатлениями и сформировать у них опыт музыкально-духовных переживаний реальности.

Библиографический список

1. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка и пение» / О. А. Апраксина. – М: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Бочкарева, О. В. Методология диалога в исследовании музыкальной культуры и образования Ярославского края [Текст] / О. В. Бочкарева // Музыкальная культура и образование. Инновационные пути развития. Материалы 1 международной научно-практической конференции 21–22 апреля 2017 г. / науч. ред. д-ра пед. наук О. В. Бочкарева. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 22–23.
3. Кузнецова, С. И. Реализация экспериментальной программы «Мелодия здоровья»: ярославский опыт [Текст] / С. И. Кузнецова // Музыкальная культура и образование. Инновационные пути развития. Материалы 1 международной научно-практической конференции 21–22 апреля 2016 г. / науч. ред. д-ра пед. наук О. В. Бочкарева. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 100–102.
4. Новикова, Л. П. Антропологический подход к музыкальному образованию [Текст] / Л. П. Новикова // Музыкальная культура и образование. Инновационные пути развития. Материалы 1 международной научно-практической конференции 21–22 апреля 2016 г. / науч. ред. д-ра пед. наук О. В. Бочкарева. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 119–121.
5. Разработка программ дополнительного образования детей. Часть 1. Разработка дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ: методические рекомендации [Текст] / сост.: Е. А. Горюшина [и др.]. – Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2016. – С. 5–10.

УДК: 140.8+ 78.01+ 612.821

Т. В. Кулемзина, В. В. Сидорова

Музыкальная культура Востока как фактор формирования здоровья

Аннотация: В данной статье раскрыты медицинские аспекты влияния музыки на человеческий организм. Отражены особенности выражения мировоззрения Востока в формировании музыкальной культуры.

Ключевые слова: здоровье, музыкальная культура, мировоззрение Востока.

Музыка – это универсальный духовный язык материального мира. Издревле люди пытались познать музыку, рассматривая ее как результирующую этической, эстетической, теоретической частей, создавая сложную многоуровневую систему музыкальной культуры.

Исторически особое значение музыке всегда придавалось в странах Востока, где ее широко применяли и продолжают применять в качестве средства психологического воспитания и воздействия на здоровье человека. Согласно философии Востока, человек – неразрывная триединая система (дух, душа, тело) представляет собой микрокосмос в составе макрокосмоса, а музыка – это универсальный инструмент, способный восстанавливать и поддерживать гармонию, как во Вселенной, так и в человеческом организме [1]. Сильное влияние

на формирование такого отношения к музыке оказали религиозно-философские системы (даосизм, конфуцианство, буддизм), согласно которым музыка имеет мистическое начало, помогающее постичь суть бытия и стимулирующее процесс духовного роста человека. Символическое мышление в музыке Востока отражало попытки отождествления ее с первоэлементами древней натурфилософии (вода, земля, огонь, воздух) и представителями флоры и фауны. Композиторы стремились передать звуки в истинном звучании без искажения, наиболее точно приблизиться к звукам природы, что и определило основное отличие музыкальной культуры Востока от Запада, где музыка была и остается выражением человеческой мысли, идеи и воли композитора [6]. Таким образом, на Востоке придается большое значение влиянию музыки не только на процессы космогонии, но и на человеческий организм. Данное положение научно обосновали ряд исследователей: И. Р. Тарханов, С. С. Корсаков, И. М. Догель, И. М. Сеченов, Г. П. Шипулин и др. [4].

Проведенные мировые исследования выявили, что различные частоты звука стимулируют различные отделы мозга. Музыка представляет собой физическое явление в виде волновых колебаний частиц упругой среды. Они, попадая в резонансную частоту того или иного органа, оказывают различные воздействия на него [2]. Наряду с западными исследованиями, Восток рассматривает воздействие музыки не только на физическом, но и на психическом уровне. Прослушивание музыкальных произведений, исполняемых на клавишных инструментах, благотворно действует на пищеварительную систему и использовалось на балах, званых ужинах и раутах. Такая музыка рекомендуется для прослушивания людям мягкосердечным, сомневающимся и долго переживающим последствия своих действий. Для людей упрямых, не приемлющих чужих мнений, авторитарных, зачастую занимающих руководящие посты, а также для улучшения работы печени и желчного пузыря рекомендовано прослушивание гобоя и кларнета. Саксофон гармонизирует работу мочеполовой системы и полезен для людей нерешительных, робких, плохо переносящих бремя ответственности. Музыка, воспроизводимая духовыми инструментами, благотворно действует на легочную систему и подходит людям дисциплинированным, обладающим сухой лаконичностью в изложении мысли. Музыка струнных инструментов успокаивающе действует на сердечно-сосудистую и нервную системы, обладая комплексным оздоровительным эффектом на людей ярких, эмоциональных, подвижных, относящихся к демонстративному типу личности [3]. Классическая музыка положительно влияет на работу всех органов. Прослушивание музыки, которая вызывает удовольствие, приводит к замедлению пульса, расширению кровеносных сосудов, снижению артериального давления, снимает тревожность. При негативном отношении – отмечается обратный эффект.

Определенным действием обладают прослушивание и пропевание отдельных нот. Так, нота “ДО” оказывает влияние на пищеварительную функцию желудка, селезенки, поджелудочной железы. “РЕ” гармонизирует состояние желчного пузыря и печени. “МИ” улучшает функционирование кишечника, повышает стрессоустойчивость. “ФА” оказывает влияние на мочеполовую систему. “СОЛЬ” – на работу сердца и сосудов. “ЛЯ” влияет на легкие и почки, а “СИ” регулирует функцию эндокринной системы [7].

Благотворное влияние музыки на различные системы организма человека было выявлено благодаря многочисленным исследованиям в области физиологии (связь музыкального ритма с деятельностью нервной системы человека). Так, монофоническое звучание барабана в темпе, превышающем скорость биения сердца (130–140 ударов в минуту), стимулирует телесно-двигательные реакции человека, при этом происходит оптимизация энергозатрат. Примером такого воздействия служит ритм марша, который традиционно применялся в длительных военных походах. Во время исследований также отмечалось, что медленный темп оказывает успокаивающее действие, а замедленный в 2–3 раза (относительно частоты сердцебиения), способен ввести человека в транс [5].

К сожалению, такое свойство музыки не всегда применялось людьми в конструктивных целях. Исследования воздействия акустических колебаний на состояние человека выявили, что прослушивание слишком громких звуков вызывает усталость и раздражитель-

ность, способствует возникновению неадекватного поведения человека. Импульсные сигналы выше уровня болевого порога оказывают травматическое действие на систему слуха.

Наиболее физиологическим для человека является звук в пределах от 16 Гц до 20 кГц. Акустические колебания с частотой ниже 16 Гц (инфразвук) не воспринимаются ухом, но стимулируют симпатическую нервную систему и участки мозга, отвечающие за панический страх и беспокойство, провоцируют приступы эпилепсии, изменения ритма сердечных сокращений, снижение функций зрения и слуха, повышают утомляемость.

Наиболее целебными действиями на организм человека обладают звуки «живого» колокольного звона и «шума природы». Они содержат несколько спектров, успокаивающе действуют на нервную систему, усиливают капиллярный крово- и лимфоток, стимулируют иммунитет.

Таким образом, учитывая колоссальное влияние музыки на психическое и физическое здоровье человека, необходимо осознанно подходить к выбору тех или иных композиций для прослушивания. На Востоке считается, что формирование правильной музыкальной культуры оказывает влияние не только на индивида, формируя его здоровье, но также и на развитие социально-политической системы государства в целом, что наряду с другими факторами определяет ее дальнейшее развитие.

Библиографический список

1. Белоусов, П. В. Теоретические основы китайской медицины [Текст] : монография / П. В. Белоусов. – Алматы: Популярная литература, 2004. – С. 34–36, С. 40–54.
2. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию [Текст] : монография / Г.-Г. Декер-Фойгт. – СПб. : Питер, 2003. – 208 с.
3. Лобазова А. А. У-СИН или как начиналась соматопсихология: Из истории теории «Пяти Элементов» – практическое применение [Текст] : монография / А. А. Лобазова. – Харьков: Райдер, 2007. – 236 с.
4. Осипова А. А. Общая психокоррекция [Текст] : учеб. пособие / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2002. – 510 с.
5. Рюгер Кристофер Домашняя музыкальная аптечка [Текст] : монография / Кристофер Рюгер. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 374 с.
6. Шахназарова Н. Музыка Востока и музыка Запада. Типы музыкального профессионализма [Текст] : монография / Н. Шахназарова. – М. : Сов. композитор, 1983. – 152 с.
7. Шушарджан С. В., Василенко А. М. Комплексное применение рефлекс- и музыкотерапии [Текст] : Тез. докл. Поволжской Учредительной и 1 Научно-практической конференции по традиционной медицине. – Казань, 1993. – С. 123.

УДК 782.9

Н. И. Лесакова

Современная музыка в драматическом спектакле как средство популяризации высокого искусства в молодежной культуре

Аннотация. В статье рассматривается проблема интерпретации классического текста современными драматическими режиссерами в аспекте музыкального решения спектакля (на примере постановки ЯГАТД им. Ф. Волкова «Ромео и Джульетта», режиссер С. Серзин, премьера 14 марта 2014 года). В отечественных драматических постановках музыкальной составляющей всегда уделялось особое внимание. Однако в постмодернистскую эпоху, одной из особенностей которой является доминанция массовой культуры, музыкальная партитура

зачастую представляет собой микс из популярной музыки, целью которого становится приближение высокого искусства к массовой (в первую очередь – молодежной) публике, удовлетворяя ее гедонистические потребности.

Ключевые слова: «Ромео и Джульетта» Шекспира, музыкальное решение драматического спектакля, ЯГАТД им. Ф. Волкова, спектакль «Ромео и Джульетта» С. Серзина, постмодернизм, массовая культура, интерпретация.

В настоящее время ученых занимает проблема преломления «классики в современной интерпретации, ориентированной на парадигму массовой культуры, то есть совокупность репрезентативных театральных постановок с откровенной «маскультовской» стилистикой и смысловыми акцентами» [2, с. 6]. Самой распространенной режиссерской практикой современности является модернизация, то есть приближение текста пьесы к реалиям сегодняшнего дня. Эстетиков, культурологов и искусствоведов привлекает тема творчества в условиях «постулируемой посткультурной исчерпанности культуры, а также тема саморефлексии художника, который в условиях избыточного культурного производства неизбежно задается вопросом о границах и возможностях интерпретации» [5, с. 15].

При данном способе режиссерского «прочтения» пьесы необходим уровень мастерства постановщика, который, «омолаживая» спектакль, ставит своей целью понять и раскрыть глубинный смысл произведения, сделать его предлогом для размышлений о насущных проблемах. В иных случаях такие эксперименты становятся примитивным соотношением с «вещным» и культурно-развлекательным контекстом наших дней, а целью их является эпатаж и (или) привлечение молодежи в академический театр.

Одним из ярких примеров для анализа обозначенной проблемы является спектакль ЯГАТД им. Ф. Г. Волкова «Ромео и Джульетта» (режиссер Семен Серзин, премьера состоялась 14 марта 2014 года).

Драматический спектакль – сложно структурированный организм, в котором вербальные, визуальные, музыкальные элементы не только сочетаются, но и находятся в тесной связи друг с другом. От количества и качества каждого из них зависит общий смысл спектакля. Роль музыки в драматическом театре давно не ограничивается созданием атмосферы и обогащением эмоциональной жизни действия. Сегодня музыка обнаруживает все более сложные связи внутри спектакля, в одних случаях становясь его смыслообразующей частью, а в других – собственным параллельным полифоническим сюжетом. Музыкально-звуковая партитура постановки во многих случаях определяет ее форму, а также развитие действия.

Спектакль «Ромео и Джульетта» в театре им. Ф. Волкова был поставлен в год 450-летнего шекспировского юбилея молодым постановщиком Семеном Серзиным. Декорации создают вневременной образ классики, на который режиссер проецирует современность. Главные герои предстают в виде субкультурной молодежи: Ромео (М. Подзин) появляется в образе гота, в «неформальном прикиде» и Джульетта (Е. Родина, М. Полумогина), юный возраст которой сценически решается с помощью плюшевого мишки, которого она держит в руках. Бал у Капулетти превращен в подобие клубной вечеринки, встреча на балконе трансформируется в свидание у бетонного забора. Таков общий рисунок спектакля, мы же сосредоточим внимание на музыкальном решении.

Музыка (композитор Е. Серзин, музыкальный руководитель И. Есипович) в спектакле звучит практически всегда и практически всегда звучит очень громко; за клубными композициями следует музыка Прокофьева, дальше хип-хоп, а также известные музыкальные цитаты из фильмов. Именно музыкой задается ритм сценическому действию. Однако, чрезмерное обилие музыки может привести «к утере ее эмоционального воздействия на зрителей, а также снизить выразительность всего спектакля» [4, с. 12]. Постановщики пьесы Шекспира проигнорировали это правило, в результате чего создается ощущение наспех подобранной музыки, неорганично «вклеенной» в ткань спектакля.

Первый акт спектакля имеет номерную структуру, которая больше соответствует ревью, нежели жанру большой классической пьесы. Уже в Прологе режиссер «заигрывает» с

молодой частью публики, включая музыкальный номер эпатажной украинской группы Дак Дотерс «Rosi / Donbass». Этот выбор объясняется режиссером тем, что в основе одноименного видеоклипа, принесшего популярность группе, лежит 35-тый сонет Шекспира «У роз есть шипы». Провокативно-агрессивное звучание композиции в спектакле удваивается символическими милитаристскими и сексуальными жестами: гитара становится метафорой автоматического оружия, контрабас – объектом характерных эротических телодвижений.

За экспозицией Ромео, которая происходит на фоне саундтрека к фильму Б. Лурмана «Ромео+Джульетта», следует трехминутный музыкально-пластический номер, в котором образ объекта душевных терзаний Ромео, Розалина, опрокидывается, трансформируясь из «чистой Дианы» в чувственную Кармен: прекрасная дама в алом платье, с цветком в волосах, двигаясь в стрип-пластике под музыку (напоминающую испанские мотивы), демонстрирует свои способности соблазнения себя всему мужскому населению Вероны.

Как уже указывалось выше, бал в доме Капулетти режиссером решается в виде современной «тусовки» – по смыслу и в виде ревью – по форме. Пятнадцатиминутное концертное шоу представлено самыми разными жанрами: баллада про королеву Меб (положенная на композицию в стиле блюз) в исполнении Меркуцио (Р. Халюзов) под живую музыку (ансамбль театра), современная характерная клубная танцевальная музыка, а также три отдельных концертных номера. Первый концертно-эстрадный номер – выступление леди Капулетти (А. Чилин-Гири) с клубной композицией Gus Gus – Arabian Horse. «Ехала верхом и потерялась» – таков перевод песни, но совершенно очевидно, что в данном случае она здесь используется исключительно как громко звучащий ритмичный фон для незамысловато-развязных современных танцевальных движений. Следующий номер является контрастом к первому: Парис (И. Варанкин) исполняет печально-нежный вокализ под аккомпанемент фортепиано и скрипки. Кульминация бала-маскарада в доме Капулетти – знаменитая композиция Madson – Beggin («Протяни мне руку в знак любви»), которую исполняет Джульетта. Зажигательные ритмы служат базой для показательного выступления танцующей части труппы театра. Танцы а ля балет «Тодес», акробатические номера, брейк-данс – все составные элементы этого эффектного шоу показывают, к удовольствию зрителей, хорошую форму молодых актеров театра им. Ф. Волкова и развлекают публику. Бал в спектакле Серзина завершается садо-мазохистской сексуальной оргией под музыку ... «Танца рыцарей» С. Прокофьева!.

Во второй части музыка также будет звучать перманентно. Каждая новая сцена будет сопровождаться звучащей фонограммой, представляющей собой отдельно вычлененные короткие мотивчики из использованных в спектакле композиций.

Итак, несложно догадаться, для какой аудитории – в первую очередь – предназначены клубные и саундтрековые хиты, эффектные, а часто вызывающие современные пластические постановки. Впрочем, художественный руководитель театра (Е. Марчелли) и актеры считают, что это история о молодежи и для нее, поэтому следует говорить с ней на их языке. Молодежные субкультуры – это неотъемлемая часть нашей жизни, но столь мощное внедрение продукции масскульта на сцене академического театра не способствует приобретению культурного капитала подростками, их эстетическому и художественному воспитанию. Приходится констатировать, что «аутентичные» (автор статьи применяет это определение в смысле приближенности к исторической достоверности) постановки не в почете у современных режиссеров. Одним из излюбленных приемов осовременивания пьесы является насыщение трагедии популярной (поп, рок, хип хоп, рэп) музыкой (и пластикой), которые становятся проводниками между высоким искусством и жизнью тинейджеров, которым необходимы энергетика и драйв.

На наш взгляд, каждое поколение имеет право на «своего Шекспира», на свое понимание его сюжетов, образов, на свои выразительные (в том числе музыкальные) средства. Но в условиях снижения эстетического образования постановщики спектаклей в академических театрах не должны руководствоваться лишь популяризацией высокого искусства в массовой культуре. Театр, музыка «выполняют особую задачу художественного познания мира, воспи-

тания разносторонней личности, играют важную роль в духовном обогащении школьников, способствуют формированию этических и эстетических чувств» [3, с. 108]. Авторы постановок должны разделять уважение к произведению, которому они дают новую жизнь на сцене, вызывать не только эмоции, но и размышления об уроках, которые дают современному зрителю классические тексты. Художественно-педагогическая деятельность может осознаваться с культурологической позиции, «если постижение ее особенностей идет через смысловые параметры диалогической доминанты», то есть через эмоциональное постижение и размышления об увиденном и услышанном [1, с. 141].

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Творчество как смысловая ценность дидактического диалога [Текст] / О. В. Бочкарева // Сибирский педагогический журнал . – 2007. – № 8. – С.158–166
2. Густякова, Д. Ю. Репрезентация русской классической оперы в пространстве массовой культуры [Текст] : монография / Д. Ю. Густякова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – 411 с.
3. Лесакова, Н. И. Потенциал интеграционно-диалогического метода в формировании эстетической культуры современного школьника: театр и музыка [Текст] /Н. И. Лесакова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II межд. науч.-практ. конф., 20–21 апреля 2017 г./ под науч. ред. О. В. Бочкаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 107–109.
4. Меерович, И. М. Музыка в спектакле драматического театра [Текст] : учебное пособие / И. М. Меерович. – М: ГИТИС, 1983. – 70 с.
5. Шапинская, Е. Н. Избранные работы по философии культуры [Текст] / Е. Н. Шапинская. – М. : «Согласие», 2014. – 456 с.

УДК 378:781

С. С. Лукашева

Информационные технологии в процессе формирования профессиональных способностей музыкантов-исполнителей

Аннотация. В статье рассматриваются информационные технологии, способствующие формированию профессиональных способностей музыкантов-исполнителей.

Ключевые слова: информационные технологии, профессиональные способности, музыканты-исполнители.

Перспективы развития высшего музыкального образования в России в условиях преобразований в музыкальной сфере связаны с реализацией ряда важнейших задач. Одной из них стала задача воспитания специалистов нового типа – музыкантов-исполнителей широкого профиля, наделенных не только компетенциями в своей профессиональной области, но и обладающих развитым общекультурным кругозором, навыками осуществления профессиональной деятельности, хорошо разбирающихся в проблемах современной музыкальной и культурной жизни общества, обладающего профессиональными способностями.

Исследователи акцентируют внимание на необходимости целостной, разносторонней подготовки музыкантов-исполнителей, обладающих «высоким профессиональным мастерством в широком спектре видов музыкально-творческой деятельности» [5, с. 193]. Специалисты сегодня сходятся во мнении, что содержание высшего музыкального образования должно быть ориентировано на более широкий комплекс учебно-практических задач, нежели

только специализированная подготовка музыкантов по конкретным профилям. В связи с этим, появляются такие понятия, как «музыкант широкого профиля» или «музыкант-универсал» [4].

В настоящее время традиционная подготовка студентов, учитывающая требования ФГОС, не в полной мере удовлетворяет потребностям современного рынка труда. От выпускников требуется профессиональная реализация соответствующего уровня профессиональных способностей. Востребованность музыкантов-исполнителей на современном рынке труда главным образом определяется профессиональными способностями, позволяющими им быть конкурентноспособными.

Формирование профессиональных способностей музыкантов-исполнителей осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень учебных дисциплин, но и профессиональные знания, умения, навыки, компетенции, личностные качества, приобретаемые в процессе овладения этими предметами. Современный музыкант-исполнитель для решения профессиональных задач должен ориентироваться в информационных потоках, грамотно использовать средства информационных технологий в музыкальной сфере.

В современном образовательном процессе средства информационных технологий могут быть как объектом изучения, так и средством обучения, развития и диагностики усвоения содержания образования [3, с. 4]. Поэтому применения средств информационных технологий в процессе обучения можно рассматривать в двух направлениях. Первое направление дает возможность усвоения знаний, умений, навыков, компетенций и ведет к осознанию успешного применения средств информационных технологий, к формированию информационных умений их применения в процессе решения музыкальных задач. Второе направление позволяет рассматривать информационные технологии как средство повышения эффективности организации учебно-воспитательного процесса музыкантов-исполнителей в вузе.

Применение средств информационных технологий в профессиональной подготовке музыкантов-исполнителей направлено на «освоение универсальных учебных действий на основе выполнения заданий, ориентированных, в первую очередь, на аналитическую, продуктивную, творческую, экспериментально-исследовательскую деятельность, нацеленную на развитие самостоятельности обучающихся» [2, с. 13].

Средства информационных технологий в учебном процессе музыкантов-исполнителей создают предпосылки для всего образовательного процесса и позволяют широко использовать на практике психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умения создавать аранжировки, фонограммы, сочинять музыкальные композиции.

При работе в музыкально-компьютерных программах у музыкантов-исполнителей появляется возможность прослушивания и доработки музыкального материала, т. к. можно определить достоинства и недостатки своей композиции и без материальных затрат на «живой» состав исполнителей, записи банки новых синтезированных звуков, редактирования музыкального текста не только в нотных (тоновых) аспектах, но и в ритмике (квантизация), тембрах и др., моделирования акустических эффектов разного рода помещений (Hall, Room, Plate и др.) (в результате музыкальный инструмент может звучать с окраской, присущей концертному холлу или открытой площадке), подбора по слуху и записи из партитуры сложных партий (пассажи в более медленном темпе), записи аккомпанирующих инструментов для фонограмм «+» и «-».

В музыкально-компьютерных программах возможно осуществление корректировки параметров звучания, в связи с чем звучание фонограммы становится более ярким или приглушенным, устранение шумов и искажений, соблюдение баланса в громкости, в реверберации, уровне высоких частот. В результате достигается динамический баланс между звучащими партиями, применения ревербераторов для создания ощущения пространственного звучания и других эффектов.

Также «обращение к музыкальному компьютеру обеспечивает удобство создания электронной партитуры и ее инструментовки в реальном времени, широкие возможности управления всеми компонентами формы (мелодией, гармонией, агогикой, экспрессией, динамикой, фактурой и др.) и возможность бесконечного обновления арсенала выразительных средств» [1, с. 3].

Таким образом, применение информационных технологий в профессиональной подготовке музыкантов-исполнителей предполагает обращение к различным жанрам и стилям, что обогащает их творческое мышление, способствует расширению музыкального кругозора, воспитанию музыкального вкуса, раскрытию творческого потенциала, формированию профессиональных способностей, а также развитию личностных (индивидуальных) и профессиональных качеств студентов; позволяет им быть конкурентноспособными на современном рынке труда.

Библиографический список

1. Апасов, А. А. Музыкально-компьютерные технологии как основа приобщения студентов педагогического вуза к композиции и аранжировке: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», 2015. – 24 с.
2. Бочкарева, О. В. Развитие самостоятельности студентов в процессе освоения электронного учебно-методического комплекса дисциплины (с. 1). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26130575_37012307.pdf (дата обращения: 12.12.2017).
3. Власов, В. В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров-экономистов в гуманитарном вузе средствами инновационных информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский городской педагогический университет», 2012. – 24 с.
4. Круглова, М. Г. Профессиональная подготовка музыканта широкого профиля как проблема современного музыкального образования // *Universum: Психология и образование* : электрон. научн. журн. 2016. № 8(26). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3466> (дата обращения: 16.11.2017).
5. Мансурова, А. П. К вопросу содержания модели профессионального музыканта широкого профиля // *Вестник МГУКИ*. – 2013. – № 1 (51). – С. 191–196.

УДК 78.07

И. В. Мироненко, Л. А. Морсова

Музыкально-компьютерные технологии в профессиональной подготовке учителя музыки

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы профессиональной подготовки будущих учителей музыки с учетом применения ИКТ в соответствии с требованиями ФГОС СПО. Определяются задачи, которые должны быть поставлены перед студентами, обучающимися по специальности «Музыкальное образование», в процессе овладения ими клавишным синтезатором.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, профессиональная подготовка учителя музыки, клавишный синтезатор, художественно-исполнительские возможности клавишного синтезатора.

В условиях реформирования и модернизации современное образование открывает для себя новые возможности благодаря информационно-коммуникационным технологиям, становясь всё более компьютеризированным. «В центре внимания педагога находятся следующие проблемы: готовность студента к усвоению материала, личный темп и характер продвижения, его индивидуальные особенности: степень интереса к той или иной теме, индивидуальное прочтение информации, творческие способности, уровень развития художественно-эстетического вкуса и др.» [1, с. 171]. Профессиональная подготовка учителя музыки осуществляется в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО «Музыкальное образование») [5]. В процессе освоения основной профессиональной образовательной программы происходит формирование общих и профессиональных компетенций. Целью подготовки будущих учителей музыки в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является формирование их ИКТ-компетенций [4]. Современный учитель музыки должен определять цели и задачи уроков, внеурочных занятий и досуговых мероприятий, отбирать содержание учебной дисциплины «Музыка» с учетом целесообразности использования ИКТ, осуществлять информационно-методическое обеспечение процесса музыкального образования и музыкально-исполнительскую деятельность [4].

Тенденции внедрения компьютерных технологий в процесс образования коснулись системы музыкального образования. В данной области работали такие педагоги-исследователи, как И. М. Красильников, И. Н. Глаголева, М. Г. Светлов. Сейчас невозможно себе представить музыку без электронных инструментов. Поэтому использование синтезатора в современной общеобразовательной школе на уроках музыки поможет разрешить многие образовательные проблемы и сделать процесс обучения более увлекательным, эффективным, творческим [4]. Конечно, это не предполагает полного отхода от традиционных форм и методов, используемых на уроках музыки ранее. Музыкально-компьютерные технологии призваны облегчить и усовершенствовать творческую музыкальную деятельность учителя музыки, а также обогатить те наработки в музыкальной педагогике, которые были накоплены ранее. Возможности синтезатора в изучении окраски звука и инструментария велики. В современных инструментах демонстрируются разнообразные наборы тембров и шумов, которые можно синтезировать.

Являясь по своей сути музыкальным компьютером, клавишный синтезатор схож по внешнему виду с традиционными механическими клавишными инструментами. Многие приёмы исполнения на клавишном синтезаторе заимствованы из практики игры на клавишно-механических предшественниках. Вместе с тем, клавишный синтезатор имеет и ряд преимуществ по сравнению с акустическими музыкальными инструментами. Многотембровость, возможность исполнения различных видов исполнения фактуры аккомпанемента – всё это делает клавишный синтезатор очень интересным сольным инструментом, но также и неограниченным аккомпанирующим инструментом для солистов, ансамблей, хоров.

В Государственном профессиональном образовательном учреждении Ярославской области Ростовский педагогический колледж на специальности «Музыкальное образование» обучение игре на синтезаторе осуществляется в рамках дисциплины «Основы игры на цифровых музыкальных инструментах». Дисциплина изучается в VI и VII семестрах. В процессе обучения происходит формирование первоначальных навыков игры на синтезаторе. «Процесс обучения игре на инструменте предполагает систематические занятия. Для достижения результата педагог должен не только методически грамотно планировать и проводить занятия, но и организовать самостоятельную домашнюю работу учащегося, без которой не возможен профессиональный рост исполнителя» [3, с. 45].

Студенты знакомятся с устройством инструмента, его художественно-исполнительскими возможностями, функциями клавишного синтезатора и их ролью в создании музыкального образа произведений. Обучающиеся осваивают особенности работы с тембрами, стилями, а также специфику игровых условий в режиме автосопровождения. Студенты приобретают навыки гармонизации мелодии и создания аранжировки в процессе выбора на-

строек инструмента, исходя из художественных задач. Работа над исполнением музыкального произведения на синтезаторе позволяет закрепить знания о формообразовании в музыке для создания собственных аранжировок с применением паттернов, развивая навыки импровизации.

Таким образом, можно обозначить несколько задач, которые должны быть поставлены перед студентами в процессе профессиональной подготовки:

- изучение художественных возможностей клавишного синтезатора: ознакомление с его звуковым материалом и средствами внесения в него различных корректив, а также с некоторыми методами звукового синтеза;

- освоение некоторых специфических навыков, связанных с переключением режимов звучания во время игры на электронной клавиатуре;

- совершенствование чтения с листа, игры в ансамбле, подбора по слуху, импровизации и элементарного сочинения.

По окончании изучения дисциплины «Основы игры на цифровых музыкальных инструментах» традиционно проводится дифференцированный зачет в форме лекции-концерта для студентов первого курса, обучающихся по данной специальности.

Опыт использования возможностей синтезатора и музыкально-компьютерных технологий в целом становится для будущих учителей музыки неиссякаемым источником для дальнейшего творчества.

Таким образом, внедрение музыкально-компьютерных технологий в процесс подготовки учителей музыки – новое и развивающееся направление. Использование их позволит как расширить, обогатить, усовершенствовать теорию и практику преподавания музыки в общеобразовательных школах, так и повысить качество всего музыкального образования.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Использование электронного пособия в дидактическом диалоге (на примере курса: «История музыки для детей») [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – т.2. – С. 167–172.

2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» / Под науч. ред. И. Г. Галяминой. – М. : ИЦ ПКПС-2004. – 84с.

3. Козырева Е. В. К проблеме начального этапа обучения игре на инструменте в условиях дополнительного музыкального образования [Текст] / Г. А. Гайсин, Е. В. Козырева // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II межд. науч. – практ. конф., 20–21 апреля 2017 г. / под науч. ред. О. В. Бочкаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 44–46.

4. Красильников И. М. Электронное музыкальное творчество в общеобразовательной школе: Учебно-методическое пособие [Текст] / И. М. Красильников, Н. А. Глаголева – М. : Ижица, 2004. – 96с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050130 «Музыкальное образование». – URL:http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm514-In.pdf.

Заметки о покровителях вообще, о покровителях Сергея Дягилева и о самом Дягилеве как вдохновителе и покровителе

Аннотация. Проблема меценатства сама по себе интереснейшая и иногда очень загадочная история, например, отношения П. И. Чайковского и Надежды фон Мекк. Артисты, художники, композиторы и писатели, как известно, всегда и повсюду нуждались в поддержке. В России художники, артисты, музыканты часто финансово поддерживались царскими особами. Неизвестно, обошелся бы без Николая I А. С. Пушкин, вопреки всяким противоречиям. Без поддержки Александра III не выжил бы П. И. Чайковский, будучи в разгаре творческих сил, особенно на последнем этапе своего творчества. Без Николая II не состоялся бы С. П. Дягилев в первое время осуществления своих грандиозных артистических планов во славу Отечества.

Изучая «финансовые подвиги» С. П. Дягилева, едва ли можно поверить в то, какими суммами он жонглировал. Сам он расчётливым человеком не был, находясь часто на грани разорения, иногда проваливаясь, с жалкими потерями собственности Русских сезонов. Приобретая патронов, С. П. Дягилев сам покровительствовал молодым талантам, Дж. Баланчину, С. Лифарю и Алисии Марковой и др.

В спонсорские, прижизненные и посмертные заслуги Сергея Павловича Дягилева можно причислить и его собирание редких книг и партитур, драгоценных артефактов и картин, которые вместе с сохранившимся имуществом Русского балета находятся в коллекциях и галереях всего мира. Сколько музеев сегодня живёт Дягилевым, «огненным человеком», умершим в Венецианской гостинице, без средств на жизнь и на похороны?

Ключевые слова: С. П. Дягилев, Русский балет, П. И. Чайковский, А. П. Бородин, покровители, меценатство.

Учреждение меценатства приписывается древним римлянам. Может быть, оно существовало и раньше, во всяком случае, таланты всегда жили благодаря богатым поклонникам. В Византии и в Западной Европе, в старину, это были коронованные особы или церковь. Также ранее – и в России, царские особы, архиереи, аристократия, и в XIX столетии – фабриканты, банкиры и купцы – поощряли артистов, художников, композиторов, литераторов. В истории искусства, музыки или литературы, вообще мало пишется о меценатстве. О том, кто и как поддерживал Моцарта и Бетховена мало кто скажет. Как отзывались ведущие композиторы Австрии и Германии о людях, им помогающим?

Советский период развития гуманитарных наук, искусствоведения и музыковедения исключает всякий намёк на финансовую сторону существования разных культурных учреждений и предприятий в бывшей России. Да и сами художники и артисты не очень хвастались поддержкой знатных особ. Была ли это сплошная неблагодарность или стесняющее ощущение зависимости от других?

Пушкин жил под опекой Николая I, который являлся его «августейшим цензором». Император защищал поэта от врагов и, между прочим, от недоброжелательных чиновников, позволял печатать произведения Пушкина, так как они были написаны. Это было одобрено с высочайшего места и после смерти поэта.⁴⁶ Сам писатель ответил неблагодарностью на царскую защиту. Почему он сочинил (возможно, как возмездие Николаю I?) *Сказку про Золотого Петушка*?⁴⁷ Откуда такое издевательство над царской властью? Император Николай не

⁴⁶ М. Н. Залевский, *Император Николай Павлович и его эпоха* (по воспоминаниям современников). Copyright by the author. Printed in Germany by the Polyglott-Druck GmbH, Frankfurt am Main 1978, S. 185.

⁴⁷ В последствии Небылицу в лицах, оперу *Золотой Петушок* написал Николай Андреевич Римский-Корсаков.

был лентяем, глупым стариком, каким показан в сказке царь Додон. Этот факт остаётся загадкой и по сей день.

Новые исследования подчеркивают роль внука Николая I, Александра III, щедро поддерживавшего русскую музыку, оперу и балет. И раньше, в XIX столетии, двор играл значительную роль в развитии русского музыкального искусства. Бесплатная музыкальная школа, созданная под руководством М. А. Балакирева, финансово поддерживалась царской семьей. К аналогичным фактам можно причислить открытие I Консерватории в Санкт – Петербурге А. Г. Рубинштейном, а за нею Консерватории в Москве его братом Н. Г. Рубинштейном.

Отметим и еще один факт покровительства: чтобы освободить от утомительной профессуры великого композитора П. И. Чайковского, ещё цесаревичем, Александр Александрович выплачивал ему порядочные суммы, а став царём, и солидную пенсию. Может быть, Надежда Филаретовна фон Мекк перестала быть меценатом Чайковскому из-за его неблагоприятного поведения?

Мало известен тот факт, что император Александр III, меценат художников и особенно музыкантов, сам музыкант, выделил финансирование для столичной премьеры оперы *Князь Игорь* А. Бородина в 1890 году:

«Распоряжением Александра III на постановку оперы из императорской казны были выделены огромные средства. В прологе оперы на сцену выходило до 200 артистов. По специальному постановлению военного генерал-губернатора из Средней Азии в Санкт-Петербург были присланы богатые коллекции туркестанского оружия, украшений и костюмов, которые были воспроизведены на сцене. Декорации, выполненные по мотивам картин Верещагина, отображавшие среднеазиатский быт, поражали своей роскошью» [2, с. 162].

Схожую практику мы наблюдаем при постановке оперы «Борис Годунов» М. П. Мусоргского в Париже в антрепризе С. П. Дягилева. По его дневнику, сам он и его помощники покупали в окрестностях Санкт-Петербурга народные костюмы, ткани и изделия. *Борис* вышел такой, какого в России не видели, благодаря участию лучших театральных художников. Хотя одна обещанная царская субсидия, о которой говорит Дягилев, не состоялась, нельзя не упомянуть остальную финансовую помощь и значение двора Романовых в начинающихся оперных и балетных предприятиях С. П. Дягилева. На первом месте – это постановка оперы Модеста Мусоргского. В исполнении *Бориса* в Париже участвовали хор и оркестр Большого театра, лучшие певцы Москвы и Петербурга.⁴⁸ Всё это не мог устроить Дягилев без позволения и поддержки Николая II. Умалчивание фактов в данном случае можно свободно назвать неблагодарностью Дягилева, который более откровенно благоговел перед своим также большим благотворителем Великим Князем Владимиром Александровичем (22 апрель 1847 – 17 февраль 1909).⁴⁹

Не будем упрекать таких, вне всякого сомнения, категории людей как А. С. Пушкин или С. П. Дягилев в отсутствии благодарности. Можно их поведение назвать и забывчивостью. Забывчивой нередко (даже нарочно) оказывается и сама история, в нашем случае, история театра или музыки. Вот пример.

Факты об организации представления оперы М. П. Мусоргского, в самом деле, первых гастроях Большого театра за границей, то есть в Париже 1909 нам известны, по крайней мере, из мемуаров С. П. Дягилева, а история постановки *Князя Игоря* в Мариинском театре в 1890 г. является совершенной новостью. Как такое важное явление в мире театра и музыки не отразилось в мемуарах и историях? На премьерке *Князя Игоря* побывал и Дягилев [3, с. 118]. Разве он там ничего не заметил? Например, балет «Половецкие пляски» в хореографии Льва Иванова?

⁴⁸ Дягилев, С. П., *Мемуары*, Serge Djaghilev, *Memoires suivis de Apologie de l'avantgarde*. Traduit du russe par Mireille Tansman-Zanuttini & Guillaume des Sardes. Preface et dossier de Guillaume des Sardes. Hermann Editeurs depuis 1876. В Досие включены тексты: Diaghilev vu par Paul Morand, Diaghilev vu par Robert Brussel, Chronologie. Также Notice sur le texte par G. de S., Orientations bibliographiques par G. de S.

⁴⁹ Сын Александра II, брат Александра III, президент Академии Художеств, спонсор Царского балета.

Очень мало о премьере написал Николай Римский-Корсаков, который совместно с Александром Глазуновым заканчивал оперу Бородина:

«23 октября 1890 года наконец поставлен был *Князь Игорь*, разученный недурно К(арелом) А(нтоновичем) Кучерою, так как Направник отказался от чести дирижировать оперою Бородина» [4, с. 228].

Здесь возникает новый вопрос: как мог отказаться главный дирижёр Мариинского театра Эдуард Направник от премьеры шедевра и доверить её постановку второму дирижёру, Кучере? Это всё интересные данные, не только для истории музыки, особенно деятельность Александра III, про которого известно, что он ходил в театр слушать репетиции русских опер. Очевидно, что «обрушившаяся свобода на социокультурное пространство России», в последние 25 лет, привела к невероятным открытиям, действительно сделав из Русской империи «страну с непредсказуемым прошлым».

В смысле открытия русского «непредсказуемого прошлого», провела громадную исследовательскую работу Лын Гарафола. В своём капитальном труде *Diaghilev's Ballets Russes*⁵⁰, она не только опровергает слова Дягилева о небрежном отношении двора к его культурным усилиям, но и приводит факты об оказываемой помощи предприятиям Дягилева: поддержку журналу *Мир искусства* и организации выставок, со стороны Николая II. Это относится и к выставке русских исторических портретов в Таврическом дворце в 1905 г. К тому же, Гарафола нам предоставила все суммы, полученные Дягилевым и до и после Великой войны. Голова кружится от цифр, от умения создавать репертуар, от всех забот, с которыми справлялся Дягилев.

Для репертуара всегда требовались новые таланты, а новый репертуар подбирался, исходя из возможностей новых танцовщиц или танцоров. Их лично подбирал и покровительствовал им сам Дягилев, как это было в случае Алисии Марковой. Ей было 14 лет, когда она поступила в Русский балет. Дягилев её забрал из школы Серафимы Астафьевой в Челси (Англия). Для юной Марковой нашлась сразу подходящая роль, роль Соловья в балете Игоря Стравинского. Как она сама говорила в интервью по телевидению уже в пожилом возрасте, её богатство состояло не в гонораре, а в том, какие художники с ней работали.

Говоря о Музеях и Дягилеве надо вспомнить выставку SPOTLIGHT. *Four centuries of ballet costume, a tribute to the Royal Ballet*⁵¹ Около пятидесяти музеев (включая Эрмитаж) и частных лиц (артистов, художников и коллекционеров) прислали костюмы на лондонскую выставку. Просмотр 280 экспонатов (балетных костюмов на куклах) сопровождался балетной музыкой Чайковского, Глазунова, Стравинского и др. 50 костюмов, принадлежащих Русскому балету С. П. Дягилева, доминировали на выставке. Тексты богатого каталога (100 страниц) составляли знаменитые балетоведы, среди которых на первом месте стоит Ричард Бакл, автор монографии о Дягилеве.

После всего можно спросить, когда Дягилев спал, отдыхал или лечился? Летом он тоже работал, планировал будущие гастроли, искал музыку в библиотеках и архивах. Диабет, видимо, получил он от напряжений, от ударов, от стресса, когда ему не сопутствовала удача. Бесконечно увлеченный своим делом, пренебрегая собою, он просто сгорел. С. П. Дягилев, как талантливый организатор, «не только выполнил задачу популяризации русского искусства в мире, но и добился тесного сближения, диалога культур, диалога личностей, оказавших влияние на все последующее развитие искусства и культуры» [1, с. 235].

⁵⁰ OUP, New York-Oxford, 1989, С. 171.

⁵¹ Victoria & Albert Museum, 8 April to 26 July 1981.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. С. П. Дягилев в культурном диалоге «Россия – Запад» на рубеже XIX–XX веков [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – Т. 2. – С. 231–235.
2. Кудрина, Ю. В. Император Александр III и музыкальное искусство России [Текст] / Ю. В. Курина // Новая и новейшая история. – 2011. – № 6 (ноябрь-декабрь). Российская академия наук. Отделение историко-филологических наук. – М. – РАН: Наука. – С. 162–164.
3. Нестьев, И. В. Дягилев-музыкант [Текст] / И. В. Нестьев // Советская музыка. – 1978. – № 10. – С. 118–120.
4. Римский-Корсаков, Н. А. Летопись моей музыкальной жизни [Текст] / Н. А. Римский – Корсаков. – М. : Музыка, 1980. – С. 220–228.

УДК 372.878:787.61

К. А. Мишанов

Изучение произведений для гитары на уроках музыки в общеобразовательной школе

*«У гитары шесть струн,
и каждая звучит по-своему»
(Д. Агуадо)
«Нет ничего лучше гитары,
за исключением двух гитар»
(испанская поговорка)*

Аннотация: В статье рассматриваются возможности изучения произведений для гитары на уроках музыки в общеобразовательной школе. Проанализированы учебные программы по музыке различных авторов. На основе анализа программ предложены рекомендации по изучению произведений для гитары на уроках музыки.

Ключевые слова: гитара, произведения для гитары, композиторы-гитаристы, изучение гитары в общеобразовательной школе.

Гитара – инструмент души. Игра на гитаре помогает человеку расслабиться, отдохнуть от тяжёлых будней, снять стресс, а самое главное – получить удовольствие и излить свою душу. Волшебное звучание гитары способно показать внутренний мир музыканта и может донести до слушателя то, что невозможно выразить обычными словами. Струны гитары можно сравнить со струнами души, их звучание передаёт эмоции, которые испытывает человек. Под изысканные мелодии гитары можно творить, любить, воодушевляться на какие-либо поступки или же задуматься над чем-то. «Сердце человека всегда трогает её мягкий и убедительный голос и её поэтичность» [4, с. 23].

В стихотворениях известных поэтов часто употребляется сочетание слов «плач гитары». О чем же может плакать гитара? О жизни, грусти, несчастной и неразделённой любви, разлуке, воспоминаниях, о том, что дорого сердцу. Но если задуматься, то плачет не сам инструмент, а душа исполнителя-музыканта и прикосновения к струнам передают его чувства.

По своей форме гитара напоминает фигуру девушки, изгибы её тела. Стихотворение Сергея Арсенина точно передаёт это сравнение: «Женщина, она ведь как гитара, тонкий и прекрасный инструмент, и игры на ней волшебным даром, овладеть нельзя в один момент...» [1].

В наше время гитара является универсальным и распространённым во всём мире инструментом и в то же время самым доступным для любого человека. Её можно встретить в музыке многих музыкальных стилей и направлений в качестве самостоятельного (сольного), аккомпанирующего или входящего в состав ансамбля инструмент.

Гитара является одним из любимых инструментов детей. Она привлекает их своим красивым мелодичным звучанием. В общеобразовательной школе ученики знакомятся с различными музыкальными инструментами, среди которых есть и гитара. Её изучение может заинтересовать их и пробудить желание овладеть гитарным искусством под руководством педагога или самостоятельно. Умение играть на этом инструменте позволяет подросткам оказываться в коллективе в центре внимания, принимать участие в различных мероприятиях и конкурсах, в том числе, сопровождать исполнение вокальных произведений собственной игрой. В процессе изучения гитары на уроках музыки в школе у детей расширяется музыкальный кругозор, развивается художественный вкус, музыкальный слух и чувство ритма.

Рассмотрим несколько наиболее популярных школьных программ по музыке: «Музыка. 1–4 класс», «Музыка. 5–7 класс», «Искусство. 8–9 класс» Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмакиной; «Искусство. Музыка. 5–8 класс» В. В. Алеева, Т. И. Науменко, Т. Н. Кичак; «Музыка. 1–4 класс» Т. В. Чельшевой, В. В. Кузнецовой, а также «Музыка. 1–4 классов» Т. И. Баклановой, и то, как в них представлена гитара. Изучение этого инструмента охватывает практически весь период обучения в общеобразовательной школе. Правда, первое знакомство с гитарой в 1 классе предполагается лишь в программе Е. Д. Критской, которая предлагает рассмотреть взаимосвязи между гитарой и лютней. Наиболее детальное изучение гитары происходит в 4 классе. Авторы программ рекомендуют рассказать на уроке музыки об истории происхождения классической гитары, о том, что она используется в старинном русском романсе, авторской песне, джазовой импровизации на темы классических произведений.

Для того чтобы проследить развитие гитары и наиболее полно приобщить учащихся к музыкальной культуре гитарного исполнительства, на наш взгляд, было бы логичным дополнить уроки по теме «Музыкальные инструменты» изучением творчества и биографий некоторых русских и зарубежных композиторов и исполнителей-гитаристов, таких как Ф. Корбетта, А. О. Сихра, А. Сеговия, А. М. Иванов-Крамской, Ф. Гойя, А. И. Виницкий, В. Зинчук, В. В. Козлов и др. Можно предложить детям домашнее задание – подготовить сообщения и презентации о композиторах-гитаристах, о классической гитаре, о гитаре в романсе. Среди учащихся могут оказаться дети, владеющие этим инструментом, их можно попросить продемонстрировать игру на нём.

Гитара тесно связана с народным искусством. Изучая на уроках музыку разных народов мира, наряду с обычными музыкальными примерами, можно использовать произведения в гитарном исполнении. Для демонстрации этой связи Т. В. Чельшева и Е. Д. Критская предлагают прослушать вариации на тему русской народной песни «Тонкая рябина» А. М. Иванова-Крамского. Автором статьи были подобраны и другие примеры подобного рода: Э. Пухоль. «Испанское танго», Ф. Таррега. «Танго», А. Сеговия. «Жига» (И. С. Бах), А. Сихра. «Мазурка», В. Зинчук. «Чардаш», В. Козлов. «Восточный танец».

Достоинством ряда программ является то, что в них предусмотрено рассмотрение взаимодействия музыки с другими видами искусства – живописью и поэзией. Авторы программ предлагают познакомить детей с картинами В. Тропинина «Гитарист», П. Пикассо «Гитарист», А. Матисса «Девушка в жёлтом и голубом с гитарой». Существует великое множество картин с изображением гитары, эти немногочисленные примеры можно дополнить и другими.

На большинстве репродукций с гитарой изображались женщины: В. Л. Боровиковский. «Портрет А. Г. Гагариной и В. Г. Головиной»; В. И. Суриков. «С гитарой (портрет княгини С. А. Кропоткиной)»; А. Н. Войневич. «Дуэт»; П. О. Ренуар. «Женщина, играющая на гитаре». Существуют картины, на которых игра на гитаре связана с общением взрослых и детей, например, при исполнении колыбельных или обучении игре на инструменте: Л. Энци.

«Песня, которая радует»; Ж. Маргерит. «*Dors, mon enfant*»; П. О. Ренуар. «Урок гитары». На некоторых картинах изображались мужчины, исполнявшие серенады девушкам: Ф. Андеротти. «Серенада»; Ф. Тирадо. «Серенада». Детям можно дать домашнее задание: найти несколько понравившихся картин с изображением гитары в Интернете и представить их одноклассникам на уроке.

Ещё одним аспектом изучения гитары является знакомство с её отражением в поэтических произведениях. В программе «Искусство. 8–9 класс» предусмотрено чтение стихотворений о гитаре А. Григорьева «*О, говори хоть ты со мной...*», Г. Лорки «*Гитара*». К этим примерам хотелось бы добавить следующие стихотворения: А. Дольский. «*Гитара*», Р. Рождественский. «*От зари до зари*», В. Алфимов. «*Гитара*», Ю. Королль. «*Романс о гитаре*». Деятельностью учеников на данном уроке может стать выразительное декламирование этих стихотворений перед классом. Также можно дать задание, прочитав поэтический текст, придумать ему своё название, или, читая стихи или созерцая картины, поразмышлять о том, какие музыкальные произведения могут им соответствовать.

Особенностью программы Т. И. Баклановой является то, что в теме 4 класса «Урок игры на гитаре» она предлагает знакомить детей с особенностями строения гитары, способами звукоизвлечения, с разновидностями гитар. На наш взгляд, на данном уроке были бы полезно прослушать произведения для различных видов гитар (классической, электрогитары): А. Веницкий. «*В ожидании новостей*», «*В испанском стиле*», В. Дидюля. «*Ветер*», «*Фламенко*», В. Зинчук. «*Toccata*», «*Лолита*», «*Каприс № 24*».

В программы также можно включить современные транскрипции (переложения) для гитары популярных классических произведений, например: А. Сеговия. «*Девушка с волосами цвета льна*» (К. Дебюсси), А. М. Иванов-Крамской «*Сладкая греза*» (П. И. Чайковский); В. И. Зинчук «*Скерцо си-минор*» (И. С. Бах), «*Летняя гроза*» (А. Вивальди). Композиторы часто писали для гитары вариации на различные темы. На уроках можно привести в пример такие произведения этого жанра: Ф. Таррега. «*Вариации на тему Арагонской хоты*», «*Вариации на тему Паганини*»; А. Сеговия. «*Вариации на тему Моцарта*» (Ф. Сор); А. Иванов-Крамской. «*Вариации на тему романса А. Варламова «На заре ты её не буди»*»; В. Зинчук. «*Вариации на славянскую тему*».

Проанализировав различные программы по музыке, можно сделать вывод, что гитара изучается на уроках недостаточно подробно. Она рассматривается, прежде всего, как сопровождающий инструмент при исполнении авторских песен, романсов. Гитара как сольный инструмент представлена в меньшей степени. Помимо уроков музыки, в школе можно организовать кружок гитары, где дети смогут освоить инструмент и исполнять свои любимые песни. Остается надеяться, что собранные нами примеры, задания и рекомендации помогут детям окунуться в огромный мир гитарной музыки и, возможно, даже вдохновят их на обучение игре на этом замечательном инструменте.

Библиографический список

1. Арсенин, С. Женщина, она ведь как гитара [Электронный ресурс] / С. Арсенин. – Режим доступа: <http://www.stihi.ru/2014/05/28/2124> (дата обращения: 26.11.2017)
2. Алеев, В. В. Искусство. Музыка: 5–8 классы: рабочая программа / В. В. Алеев, Т. И. Науменко, Т. Н. Кичак. – М. : Дрофа, 2017. – 114 с.
3. Бакланова, Т. И. Программа по музыке 1–4 классов. Методические рекомендации для учителя / Т. И. Бакланова. – М. : Астрель, 2005. – 30 с.
4. Видаль, Р. Ж. Заметки о гитаре, предлагаемые Андресом Сеговией / Р. Ж. Видаль. – М. : Музыка, 1990. – 32 с.
5. Газарян, С. С. В мире музыкальных инструментов: книга для учащихся старших классов. – 2-е изд. / С. С. Газарян. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
6. Критская, Е. Д. Уроки музыки. Поурочные разработки. 1–4 классы. – 4-е изд. / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмакина. – М. : Просвещение, 2015. – 256 с.

7. Критская, Е. Д. Программа по музыке. 5–7 классы. Методические рекомендации для учителя / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмакина. – М. : Просвещение, 2013. – 68 с.
8. Критская, Е. Д. Музыка. 6 класс: учебник для учащихся 6 класса общеобразовательных учреждений. – 5-е изд. / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмакина. – М. : Просвещение, 2008. – 168 с.
9. Сергеева, Г. П. Музыка. 5–7 классы. Искусство. 8–9 классы. Сборник рабочих программ: учебное пособие для общеобразовательных организаций. – 4-е изд. / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская, И. Э. Кашекова. – М. : Просвещение, 2016. – 126 с.
10. Чельшева, Т. В. Программа по музыке 1–4 класс. Методические рекомендации для учителя / Т. В. Чельшева, В. В. Кузнецова. – М. : Академкнига, 2014. – 30 с.

УДК 37.02

А. А. Нестерова, И. В. Субботина

Развитие творческих способностей у подростка в контексте синтеза искусств

Аннотация: Статья содержит анализ проблемы развития творческих способностей в контексте синтеза искусств. В статье раскрыта сущность понятия «творческие способности», и взаимодействие искусств на уроке музыки. Рассмотрены методы и приемы синтеза искусств в процессе освоения художественных произведений.

Ключевые слова: способности, творчество, творческие способности, интеграция, синтез искусств.

Искусство, по своей удивительной способности вызывать в человеке творческую активность, занимает, несомненно, первое место среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека.

Проблемой творческих способностей занимались многие отечественные психологи, педагоги-музыканты: Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. А. Сластёнин, Б. В. Асафьев, Л. Г. Дмитриева, Д. Б. Кабалевский, Г. М. Цыпин и др.

В Современном толковом словаре русского языка под ред. С. А. Кузнецова, мы находим определение, что «способности – это индивидуальные особенности человека, обуславливающие предрасположенность к осуществлению какого-либо вида деятельности, природная одаренность, талантливость» [1, с. 785].

Понимая под способностями индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или иной деятельности, Б. М. Теплов ставит вопрос о том, что успешное выполнение какого-либо вида человеческой деятельности может быть обеспечено не отдельной способностью, а лишь тем своеобразием их сочетания, которое характеризует данную личность. Причем эти отдельные способности, как считает ученый, не просто рядоположены и независимы друг от друга, а каждая из них может изменяться, приобретать качественно другой характер, что зависит от наличия и уровня других способностей. В этой связи он пишет: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [6, с. 20].

Проблема природы творчества всегда вызывала особый интерес у педагогов, ученых-исследователей. Психологами творчество понимается как деятельность, направленная на создание чего-либо нового, как процесс, включенный в постановку и решение проблем, нестандартных задач. Многие исследователи определяют творчество через свойства личности, ее способности. Творчество – это личностное качество, базирующееся на развитии высших

психических функций, когда творчество включается во все виды деятельности, поведения, общения, контакта со средой.

В психолого-педагогической литературе понятие «творчество» чаще всего связывается с понятием творческих способностей (возможностей) и рассматривается как личностная характеристика. Это способность, вбирающая в себя целую систему взаимосвязанных способностей: воображение, ассоциативность, фантазия, мечтательность. Для творчества нет стандартов, поскольку оно всегда индивидуально и «проявляется в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, интеллекта, способностей» [5, с. 123]. В. Н. Дружинин, говоря о творчестве, выделяет необходимое личностное качество как интеллектуальная одарённость, но замечает, что оно является недостаточным условием для творческой активности личности. Исследователи А. Танненбаум, А. Олох, Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу и др. к числу основных черт творческой личности относят «когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях» [3, с. 264]. Исследования психологов и педагогов указывают на связь творческих способностей с развитием личности и интеллекта.

Таким образом, творческие способности – это индивидуально-психологические качества и способности человека, которые проявляются в умении применить знания, умения и навыки в условиях нестандартной ситуации. Способности существуют только в развитии, создаются и развиваются в процессе деятельности.

Исходя из анализа понятия «творческие способности», перед учителем встает проблема их развития у подростка, а для этого необходимо определить те личностные качества, которые связаны с его творческой деятельностью: интеллектуальные способности, креативность, критичность мышления (умение отбирать информацию), интуиция. Актуальность проблемы развития обусловлена необходимостью поиска новых методов, приемов, совершенствования организации творческой деятельности учащихся и стимулирования их активного отношения к действительности.

Ценность творчества, его функции, заключаются не только в конечном результате, но и в самом процессе творчества. Все это в полной мере относится к музыкальному искусству и школьным урокам музыки. По мнению профессора Б. П. Юсова, ребёнок полихудожественен по своей природе. В его душе взаимодействуют все виды искусства. Если он рисует, то его рисование музыкально, поэтично, театрализовано, то есть доминанта одного искусства налагается на все другие художественные занятия. В связи с этим убеждением возникает необходимость обращения к феномену интеграции [7].

В общем понимании интеграция (от лат. *integratio* – «соединение») – это процесс объединения частей в целое [1]. Интеграция видов искусства – это процесс или действие, направленное на объединение разных видов искусств, с целью создания единого, цельного образа.

Идея введения разных видов искусства в процессе музыкального образования прослеживается в трудах таких авторов, как Б. В. Асафьев, Д. Б. Кабалевский, Э. Б. Абдуллин, О. А. Апраксина, Л. М. Баженова, Л. В. Горюнова, А. А. Мелик-Пашаев, Н. А. Терентьева и др.

Идеи интеграции находят выражение и в способах организации урока, и в особенностях его содержания, отражающего конкретные темы-образы, темы-ситуации и, конечно, в системе творческих заданий, активизирующих самостоятельность учеников, их творческое воображение.

Интегрированные уроки побуждают к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, коммуникативных способностей.

Интегративный подход используется в программе «Уроки музыки» Г. П. Сергеевой и Е. Д. Критской. Реализация данной программы опирается на следующие методы музыкального образования: метод художественного, нравственно-эстетического познания музыки; метод эмоциональной драматургии; метод интонационно-стилевого постижения музыки; метод

художественного контекста; метод создания «композиций»; метод перспективы и ретроспективы; метод игры.

Например, метод художественного контекста, мы применяем в 5 классе в теме: «Музыка на мольберте». Учащиеся знакомятся с творчеством (музыкальным, живописным, литературным) знаменитого литовского художника-композитора М. Чюрлёниса, символические картины которого отражают неуловимые образы грез, мечтаний, которые часто связаны с волшебными, сказочными сюжетами, музыкальными ритмами. Те же образы слышатся и в музыке М. Чюрлёниса. Музыкальные и зрительные впечатления благодаря звуковой палитре пьес и цветовой гамме картин перекликаются. Учащимся предлагается сравнить литературное описание моря, его живописное и музыкальное изображение и высказать свои мысли, возникшие под впечатлением этих художественных произведений [4].

Интеграция видов искусства обусловлена его синтезом, соединением в себе разных видов искусства, оказывающим многостороннее эстетическое воздействие на человека [2]. Синтез искусств – от греч. ‘соединение’, ‘сочетание’, ‘составление’. Ни одно из искусств, взятое изолировано от других видов, не может дать всеобъемлющую и исчерпывающую информацию о мире. Целостную картину могут представить все искусства в комплексе, то есть вся художественная культура в целом. Следовательно, на уроках музыки используя синтез искусств, мы органично сочетаем знания по литературе, изобразительному искусству, музыке, тем самым раскрывая художественный образ произведения.

Таким образом, развитие творческих способностей подростка невозможно без синтеза искусств, взаимодействия учителя и ученика и личностного осмысления и интонационно-стилевого постижения музыки.

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка / ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Бочкарева, О. В. Развитие интереса школьников к жанру «балет» (на примере творчества П. И. Чайковского [Текст] / О. В. Бочкарева, Н. К. Налбандян // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II международной научно-практической конференции, 20–21 апреля 2017 г., / под науч. ред. док. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 87–90.
3. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 320 с.
4. Сергеева, Г. П. Уроки музыки: 5–6 кл.: пособие для учителя / Г. П. Сергеева, Е. Д. Критская. – М. : Просвещение, 2007–205 с.
5. Субботина, И. В. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя музыки в педагогической практике [Текст] / И. В. Субботина // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II международной научно-практической конференции, 20–21 апреля 2017 г. / под науч. ред. док. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 123–125.
6. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М. : Просвещение, 1961. – 536 с.
7. Юсов Б. П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников. – Луганск: 1990. – 180 с.

Роль родителей в музыкальном образовании вундеркиндов-пианистов в России первой половины XIX века

Вундеркинды, как правило, дети родителей с богатым воображением.
(Жан Кокто)

Аннотация. В статье рассматривается роль родителей в музыкальном образовании вундеркиндов-пианистов, живших или гастролировавших в России. Отмечено, что большинство юных виртуозов происходило из семей потомственных музыкантов. Данные о концертных выступлениях вундеркиндов почерпнуты из научной литературы и периодической печати первой половины XIX века.

Ключевые слова: музыканты, пианисты, родители, дети, вундеркинды, образование, исполнение, концерт

Каждый родитель мечтает видеть своего ребенка развитой и гармоничной личностью. Но есть и такие, кто стремится воспитать в сыне или дочери особый талант, сделать из своего чада вундеркинда. Но на пути встают вопросы: кто такие вундеркинды и как их воспитать? Ведь дети с ярко выраженными задатками к тому или иному предмету либо виду деятельности рождались в разные эпохи, в разных семьях и в разных странах. Закономерностей их появления учеными пока не выявлено.

Вундеркинды (от нем. Wunderkind, дословно – чудесное дитя) – это дети, которые признаны образовательной системой превосходящими уровень интеллектуального развития других детей своего возраста. Вундеркинды, как правило, проявляют свои способности уже в раннем возрасте, и задача родителей – направить их силы в нужное русло. Способности детей-вундеркиндов могут относиться к любым интеллектуальным и художественным сферам: математике, физике, энциклопедическим знаниям, различным видам искусства. Наиболее известным примером вундеркинда-музыканта – пианиста и композитора – принято считать Вольфганга Амадея Моцарта, который уже в 3 года начал сочинять музыку и давать концерты.

Начиная с 1820-х годов, в Европе и в России сформировалась устойчивая мода на концертные выступления детей-вундеркиндов. Публика с воодушевлением воспринимала их выступления, в прессе регулярно появлялись посвященные им рецензии и статьи.

Среди юных виртуозов было особенно много пианистов. Российские газеты и журналы первой половины XIX века сообщали о трёхлетнем музыканте из Норвича У. Кроче (1812), восьмилетнем Д. Аспуле, концертировавшем в Лондоне и Париже (1824); четырнадцатилетнем Ф. Мендельсоне, гастролировавшем в Лондоне (1823); «юном венгерце» Ф. Листе (1824), пользовавшемся «всеевропейским» успехом; девятилетнем Ю. Регонде из Лондона (1831) и других [2, с. 53]. В этом перечне присутствуют как впоследствии знаменитые, так и абсолютно забытые имена. Все названные музыканты не гастролировали в нашей стране, русский слушатель мог узнать об их успехах только из газет.

В России в эти годы также появилось много вундеркиндов-пианистов. Среди наиболее известных – Михаил Керцелли, Терезия Даль’Окка, Леон Шарпантье, Шарль Майер, Антон Герке, Вера и Наталья Погожевы.

В научной литературе уже отмечалось, что большинство из музыкантов-вундеркиндов «происходило из семей служивших в России иностранных музыкантов и продолжало династические традиции» [2, с. 54]. Представителем большой музыкальной семьи был, например,

Михаил Керцелли, сын Ивана Францевича Керцелли – московского композитора и капельмейстера [6, с. 323]. В двенадцатилетнем возрасте, 27 марта 1803 года он дал концерт, на котором исполнил сочинения Моцарта и Бетховена, а в дальнейшем принимал участие в концертной жизни Москвы вплоть до 1817 года.

Одной из наиболее «музыкальных» семей Петербурга в начале XIX столетия была семья итальянских музыкантов Даль'Окка: клавесинист и певец Филиппо, контрабасист Антонио Доменико и их дети. Как отличная пианистка славилась Терезия Даль'Окка – дочь Антонио Доменико. Скорее всего, музыкальное образование она получила под руководством отца и дяди. В марте 1812 года девочка «сыграла перед публикой концерт Д. Штейбелта..., в марте 1813 года... приняла участие в исполнении фантазии Л. Бетховена для фортепиано, хора и оркестра» [1, с. 33].

Еще один юный виртуоз – Леон Шарпантье – был сыном прославленного пианиста и композитора Джона Фильда и французской оперной певицы Шарпантье. Игре на фортепиано мальчик учился у отца и неоднократно выступал в московских концертах в 1827–1830 годы. Обычно «он играл сочинения Фильда, нередко присутствовавшего на сцене во время исполнения и переворачивавшего мальчику ноты [1, с. 38]. Леон Шарпантье стал известным оперным певцом. Он выступал под фамилией Леонов и первым исполнил партии Собинина и Финна в операх М. И. Глинки.

Пианистами-вундеркиндами, поражавшими воображение публики в конце 1820-х – 1830-е годы, были Антон (Антоний) и Станислав Контские, представители семьи польских музыкантов Контских, в которой было пять одаренных детей. Уже в начале 1820-х годов Контские получили известность в родном Кракове. В 1825 году отец перевез их в Варшаву, в 1829 и 1930 годах семья подолгу жила в Петербурге и Москве. Как сообщала газета «Русский инвалид», десятилетний Антон Контский «играет на фортепиано с удивительным искусством, силою и приятностию: он выше всех своих ровесников-виртуозов. Третий сын, Станислав, 7 лет, также играет на фортепиано весьма хорошо по своим летам» [4]. Антон Контский вошел в историю музыки как выдающийся исполнитель, композитор и педагог, он был первым пианистом, совершившим (в возрасте 80 лет!) гастрольное кругосветное путешествие.

С 1845 года перед публикой начали выступать сестры Вера и Наталья Погожевы, впоследствии – первый в России стабильно функционировавший профессиональный фортепианный дуэт, деятельность которого рано прервалась из-за смерти младшей из сестер – Натальи. Сестер-погодок Погожевых начали обучать музыке, когда они едва научились говорить. Их отец – костромской помещик В. Н. Погожев, понимая значимость таланта дочерей, сначала заказал для них из Петербурга рояль Вирта, а затем и вовсе перевез семью в столицу. Учителем сестер стал К. Фольвайер, который настоятельно рекомендовал В. Н. Погожеву отвезти девочек в Лейпцигскую консерваторию, где они и завершили свое музыкальное образование в классе Й. Мошелеса. Чтобы финансово обеспечить эту поездку, Погожев заложил свое имение в 38 душ, продал деревенский рояль, бриллианты жены и все фамильное серебро [5, с. 135].

Итак, дошедшие до нас сведения о вундеркиндах-пианистах первой половины XIX века свидетельствуют, что за успехами каждого из них стоят родительская воля и огромный родительский труд. В концертах отца начала выступать маленькая Терезия Даль'Окка. Джон Фильд во время концертных выступлений сына находился рядом, разделяя его переживания и радость. В. Н. Погожев, не будучи музыкантом, обеспечил своим дочерям возможность получения качественного музыкального образования. Важнейшую роль в судьбе своих детей сыграл Григорий Контский. В газетах и журналах тех лет неоднократно отмечалось, что он не только поддерживает их в овладении игрой на музыкальных инструментах, развивает их способности, но и «нанимает в каждом городе учителей ...для преподавания им разных сведений..., что при его умеренном состоянии делает его образцом для других родителей» [3, с. 279]. Но все же следует отметить, что в ряде случаев (Контские, Погожевы) именно концертная деятельность детей обеспечила их родителям известность и финансовое благополучие.

Нельзя не согласиться с Жаном Кокто, который говорил: «Вундеркинды, как правило, дети родителей с богатым воображением». Хотелось бы только добавить: вундеркинды – это дети, чей талант смогли взрастить родители.

Библиографический список

1. Долгушина, М. Г. Дети-виртуозы в России 1800–1830-х годов [Текст] / М. Г. Долгушина // Детство музыкантов: история и современность. Материалы Всероссийского симпозиума. – Москва; Пермь: ПГГПУ, 2017. – С. 33–41.
2. Долгушина, М. Г. Музыканты-вундеркинды в России: к истории вопроса [Текст] / М. Г. Долгушина // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 52–54.
3. Известия для любителей музыки [Текст] // Московский телеграф. – 1829. – № 18. – С. 276–280.
4. [О семействе Контских] [Текст] // Русский инвалид. – 1829. – № 42. – 13 февраля.
5. Осипова, Л. А. История фортепианно-дуэтного исполнительства в России: конец XVIII – начало XX века: дисс. канд. иск. [Текст] / Л. А. Осипова. – М. : 2014. – 248 с.
6. Шабшаевич Е. М. Музыкальная жизнь Москвы XIX столетия и ее отражение в концертной фортепианной практике [Текст] / Е. М. Шабшаевич. – М. : «Композитор», 2011. – 600 с.

УДК 378.078

В. И. Нилова

Вузовская лекция как интертекст

Аннотация. Вузовская лекция рассматривается в аспекте педагогической коммуникации. В качестве модели текста лекции предлагается использовать модель интертекста, имеющую аналогии в музыкальном творчестве.

Ключевые слова: Музыкознание и музыкально-прикладное искусство, вузовская лекция, интертекст, гипертекст, социономические профессии, технономические профессии, музыкальная педагогика, семиотика текста, механизмы памяти, модель музыкального произведения.

По классификации Е. А. Климова профессия педагога относится к социономическим профессиям «Человек – Человек». Профессии данного типа «предполагают постоянную работу с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности» и связаны с обучением и воспитанием [5]. Но человек, занимающийся *музыкальной педагогикой*, одновременно относится и к классу артономических профессий («Человек- Художественный образ»), поскольку для занятий профессией этого типа требуются «выраженные способности петь, играть на музыкальных инструментах» и такие важные профессиональные качества, как развитость функциональных способностей: слуха, речи, вкуса и т. д. [5]. Всё это делает профессию музыкального педагога чрезвычайно сложной.

Широкое использование информационных технологий в современном образовательном процессе в реальности представляет собой вхождение музыкального педагога в технономическую профессию и появление технического посредника в системе «Человек – Человек»: «Человек – Техника – Человек». Правы те педагоги, кто считает, что «сама по себе многоканальность поступления информации в сознание современного студента не может ав-

томатически обеспечить историческую связь научных идей, концепций, традиций, личностей. Эту связь обеспечивает педагог» [3].

О роли вузовской лекции в учебном процессе, формах лекций и методике построения и проведения вузовских лекций существует обширная литература в печатных и электронных изданиях. Обзор этой литературы мог бы стать предметом отдельной работы. В данном случае лекция рассматривается в аспекте педагогической коммуникации.

В соответствии с теорией информации лекция есть *Сообщение*, направленное от *Отправителя Адресату*. Умберто Эко представил эту типовую модель как СООБЩЕНИЕ-ВЫРАЖЕНИЕ (источник информации), направленное Адресату (СООБЩЕНИЕ-СОДЕРЖАНИЕ (интерпретированный текст) [2, с. 17]. Применительно к вузовской лекции эта схема выглядит так: Сообщение (текст), направленное от Отправителя (лектора) Адресату (студентам). При этом изначально предполагается, что в процессе коммуникации интерпретация текста не претерпит смысловых искажений. Эко писал об этом так: «...автор должен иметь в виду некую модель возможного читателя..., который, как предполагается, сможет интерпретировать воспринимаемые выражения точно в таком же духе, в каком писатель их создавал» [2, с. 17]. Переводя разговор из семиотической в музыкально-педагогическую область можно в качестве модели сообщения (текста лекции) использовать модель интертекста, понимая под интертекстом диалогическое взаимодействие текста лекции с другими текстами.

В педагогической деятельности такой диалог уже используется в форме логических междисциплинарных связей в пределах отдельных блоков дисциплин. В целях повышения эффективности вузовской лекции и (тем самым) в целях повышения качества образования предлагается пойти дальше, формируя текст вузовской лекции по модели интертекста, причём *аналогом такой модели является музыкальное произведение*.

Студенты, обучающиеся по направлению подготовки 53.03.06 «Музыкознание и музыкально-прикладное искусство» (уровень бакалавриата) знакомятся с понятием интертекста и интертекстуальными тенденциями в музыке в процессе обучения по дисциплине «История музыки (зарубежная, отечественная)». В учебном пособии «Музыка XX века: от авангарда к постмодерну» [1] интертекстуальным тенденциям посвящён отдельный раздел. Авторская концепция основана на понимании языков искусства как языков, способных «к производству многослойных, "открытых" текстов», а «вновь создаваемый художественный текст вне зависимости от желания автора оказывается своего рода гетероглоссией, бесконечным континуумом ассоциаций, трансформаций, переплетений и наслоений слов, лексем и смыслов, пришедших из недр языковой памяти» [1, с. 86].

В тексте вузовской лекции её интертекстуальные отношения с другими лекциями-текстами выстраиваются на основе механизма памяти слова и/или памяти образа (при использовании в лекции видеоряда). В случае, если интертекстуальные отношения текстов лекций выстраиваются в пределах одного блока дисциплин, механизм памяти слова и памяти образа будет опираться на общую терминологию: именование эпох (Античность, Средние века, Возрождение, Новое время) и стилей (барокко, классицизм, романтизм, экспрессионизм, символизм, модерн).

Более интересный и более эффективный способ обучения *обучающихся (!)* представляет использование интертекстуальной модели лекции в дисциплинах, относящихся к разным блокам дисциплин, например, к блокам дисциплин по истории музыки и гуманитарным дисциплинам:

Блок дисциплин по истории музыки

История музыки

– зарубежной

– отечественной

Музыка второй половины XX – начала XXI в.

Блок гуманитарных дисциплин:

Всемирная история
История России
Философия
История искусств

Различные комбинации текстов по музыкально-историческим и гуманитарным дисциплинам образуют гипертексты:

История музыки (зарубежной, отечественной)
Музыка второй половины XX начала XXI вв.
История (всемирная, России)
Философия
История искусств

В таких случаях память слов и память образов будет включать в себя имена, наименования стран, регионов, империй, именованья эпох, стилей, философско-эстетические и религиозные концепции, системы, взгляды, идеи. При этом каждое референциальное древо выстраивается под конкретную дисциплину, модуль, раздел, тему с учётом времени изучения дисциплин, объединяемых в единый гипертекст.

Интерпретация текста вузовской лекции как интертекста находится в полном согласии с современной парадигмой знания, пришедшей в Россию с Запада вместе с Болонским процессом [4] и отвечает актуальной задаче современного образования – решения проблемы повышения качества образования.

Библиографический список

1. Высоцкая М. С., Григорьева Г. В. Музыка XX века: от авангарда к постмодерну: Учебное пособие [Текст] / М. С. Высоцкая, Г. В. Григорьева. – М. : Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2011. – 440 с., нот.
2. Эко Умберто. Роль читателя. Исследование по семиотике текста [Текст] / У. Эко – Перев. с англ. и итал. С. Д. Серебряного. – СПб. : «Симпозиум», 2005. – 502 с.
3. Задорина О. С. Вузовская лекция в контексте современной ситуации в образовании. [Электронный ресурс]. URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/176/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%B2%20%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8_2012_4_%D1%81%D1%82.%2021.pdf (10.11.2017).
4. Лиотар Ж-Ф. Состояние постмодерна [Электронный ресурс]. URL: <http://etextlib.ru/Book/Details/16401> (дата обращения 10.12.2017).
5. Типы профессий по классификации Е. А. Климова. [Электронный ресурс]. URL: http://letopisi.org/index.php/%D0%A2%D0%B8%D0%BF%D1%8B_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D0%BE_%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_%D0%95%D0%90%D0%9A%D0%BB%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0 (дата обращения 11.11.2017).

Традиции церковного пения в практике любительского хора

Аннотация. Богослужбное пение в русской православной церкви имеет ряд характерных особенностей, которые за тысячелетний период своего существования не утратили своей значимости. К ним относятся: антифонное пение, исполнение гласовых напевов и их многовариантность, пение а сарелла на церковно-славянском языке, молитвенный характер песнопений. Автор считает, что в практике приходского любительского хора Яковлевско-Благовещенского храма г. Ярославля эти традиции бережно сохраняются.

Ключевые слова: церковное пение, традиция, история, богослужение, распев, осмогласие, любительский хор.

Согласно философскому определению «традиция» (от лат. tradition – передача) – это «элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению в течение длительного времени... Жизнеспособность традиции коренится в ее дальнейшем развитии последующими поколениями в новых исторических условиях... Удельный вес традиции в той или иной области неодинаков... Он достигает максимума в религии» [6, с. 692].

В настоящее время существует ряд научных исследований, посвященных изучению традиций церковного пения в историческом, культурологическом, искусствоведческом аспектах (Т. Ф. Владышевская, И. А. Гарднер, Н. А. Герасимова-Персидская, С. А. Зверева, В. И. Мартынов, В. М. Металлов, А. И. Кандинский, Н. В. Парфентьева, Г. А. Пожидаева, А. В. Преображенский, С. В. Смоленский, М. П. Рахманова, Н. Д. Тальберг, В. М. Успенский, В. Н. Холопова и др.).

Одним из первых авторов, кто положил начало теоретическому осмыслению вопросов истории церковного пения в России, был протоиерей, профессор Московской консерватории Д. В. Разумовский. В своем труде «Церковное пение в России (опыт историко-технического изложения)», появившемся в 1867 г., Д. В. Разумовский, историк и археолог, исследует крюковую семиографию в качестве ключа к пониманию древних церковных песнопений. Анализируя развитие отечественного богослужбного пения, он видит в системе церковных гласов то общее, что объединяет православную греко-российскую церковь. Богослужбное пение в современной русской церкви, как и много веков назад, построено циклично, на неизменно повторяющейся системе восьми гласов (осмогласия), которые могут исполняться в унисон, в антифонном (попеременном) или симфоническом (многоголосном) звучании.

В практике приходского любительского хора сохранена традиция всех видов исполнения песнопений на богослужении. Во время праздничных архиерейских богослужений хор поет антифонно с профессиональным «правым» клиросным хором, так и с детским хором воскресной школы. На вечернем богослужении певчие неизбежно сталкиваются с исполнением тропарного и стихирного напева каждого гласа. И здесь есть свои особенности.

Большая часть современных гласовых напевов основана на древнерусском знаменном распеве, а также распевах более позднего времени – киевском и греческом, в чем проявляется преемственность мелодического строя и догматов Церкви. В истории богослужбного пения в России Д. В. Разумовский выделяет два периода: период «мелодического пения православной греко-российской Церкви» и период «партесного пения Русской церкви».

Следует вспомнить о том, что в народной культуре первоначально существовал только устный способ передачи информации – «изустное предание». Возникнув на пересечении устной и письменной традиционной культуры, («холодный» и «горячий» типы культур по К. Леви-Стросу), церковно-певческое исполнительство сохранило на сегодняшний день, по меньшей мере, три своих отличительных свойства. Первое – устный способ передачи музы-

кальной информации от одного поколения певчих к другому в пределах одного прихода. Второе свойство – вариативность, связанная с решением творческой задачи: не «что спеть», а «как спеть». Вариативный принцип пронизывает исполнение очень многих гласовых мелодий. Третье свойство церковного исполнительства – локальность, когда, обладая целым рядом общих структурно-логических свойств построения мелодии гласа, он приобретает несколько иной вариант в данном конкретном приходе. В настоящее время существует московская традиция гласового пения, которая наряду с исконно московскими напевами включает в себя распевы других школ, привязанных к какому-то определенному месту. Один и тот же богослужебный текст может распеваться на разные напевы. Известны «Киево-Печерский распев», «Южно-русский распев», «Напев Оптиной пустыни», «Напев Зосимовой пустыни», «Валаамский распев», «Напев Псково-Печерского монастыря» и др. Практика пения на клиросе показывает, что один и тот же богослужебный текст может распеваться на разные напевы. Такая многослойность, многовариантность – показатель непрерывного развития отечественной системы осмогласия, когда с течением времени, корректируются старые, оттачиваются новые варианты распевов. Подтверждением тому – система стихир на «Господи, воззвах», стихир «на стиховне», стихир на «Хвалитех» восьми гласов, существующая в Яковлевско-Благовещенском храме города Ярославля. При внимательном зрительно-слуховом анализе музыкального текста мы увидим своеобразные мелодические и гармонические отклонения от московских напевов.

Важнейшей отличительной особенностью богослужебного пения Русской православной церкви является отсутствие инструментального сопровождения, характерного для католического богослужения, пение *a capella*. По мнению богословов, историков и теоретиков церковного пения человеческий голос является самым совершенным инструментом, способным воспеть славу Господу и обратиться к нему со словами молитвы.

Другой важной чертой церковного пения является его каноничность, четкая привязанность к форме, чину богослужения. Система богослужебного пения имеет строго установленный порядок. Во всех православных церквях, действующих на территории России, богослужение совершается по единой литургической схеме византийского образца, унаследованной в период принятия князем Владимиром Святославовичем православия и Крещения Руси.

Сравнивая Западную христианскую и Русскую православную церковь по такому элементу богослужения, как «язык», мы видим в первом случае непременно употребление латыни, во втором – церковно-славянского языка. Ценность церковно-славянского языка заключается в том, что его первоисточником является старославянский язык, язык святых первоучителей славянских Кирилла и Мефодия, создавших и распространивших славянскую грамоту на территории проживания западных, восточных и южных славян.

Характеризуя роль языка на начальном этапе развития богослужебного пения, И. А. Гарднер пишет: «Язык, на котором совершалось богослужение, был еще достаточно близок к тогдашней разговорной речи и был понятен для всех. Необходимо отметить, что при дальнейшем развитии разговорный язык опережал богослужебный язык, который оставался в прежних формах, постепенно превращаясь таким образом в «сакральный язык». И все же он оставался для народа не непонятным, все могли разуметь богослужебные тексты. Это вело к тому, что выражаемые в тексте идеи могли быть легко усваиваемы, особенно в тех случаях, когда усваивание облегчалось соединением слов с напевом» [2, с. 173].

Церковное пение является неотъемлемой частью богослужения, в котором интегрируются воедино слово священнослужителя, иконописные образы, хоровое пение, определенный порядок действий – элементы драматизации, связанные, например, с Великим или Малым входом и т. п. Такой синкретизм, единство всех элементов богослужения направлено на осмысление и понимание вероучительных христианских истин, лежащих в основе жизни православного христианина. Обычно в проповеди священника мы слышим толкование слов Евангелия, прозвучавших за богослужением. Н. В. Лосский считает, что церковное пение имеет богословские основы, он подчеркивает: «... церковное пение – это есть форма участия

в проповеди, а проповедь, по преимуществу, является богословием...» [3, с. 233]. С этим нельзя не согласиться, если учесть, что тексты песнопений на Литургии и Всенощной по преимуществу – тексты молитв людей, достигших своей жизнью святости. И здесь задача клиросного хора во главе с регентом – расставить нужные акценты, представить такую интерпретацию песнопения, которая бы доходила до ума и сердца прихожанина. Для нас является важным «создание атмосферы эмпатии, благоприятного психологического микроклимата» в клиросном хоре, чтобы достичь «соборного звучания» [1, с. 130].

Музыка как искусство интонируемого смысла, воздействует на внутренний мир человека, формирует его духовную сферу – представления, чувства, отношения, взгляды, идеалы. Л. П. Новикова отмечает, чтобы музыка совершила такие преобразования, необходимо понять глубинный, духовно-ценностный смысл произведений музыкального искусства [4, 5].

Таким образом, основными характерными чертами богослужебного пения являются использование знаменного распева, антифонное исполнение, исполнение гласовых напевов и их многовариантность, пение а сарелла на церковно-славянском языке, молитвенный характер песнопений. Мы считаем, что в практике приходского любительского хора Яковлевско-Благовещенского храма г. Ярославля эти традиции бережно сохраняются.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Формирование диалогической установки участников педагогического общения [Текст] / О. В. Бочкарева // Социальные явления – журнал международных исследований. – 2015. – № 1 (3) с. 124–131.

2. Гарднер, И. А. Богослужебное пение русской православной церкви [Текст] / И. А. Гарднер. – Джорданвилль. Нью-Йорк, 1971. Т. 1 – С. 173–179.

3. Лосский, Н. В. Богословские основы церковного пения // цит. по кн. Мартынов В. И. История богослужебного пения. М. : АНС, 1994. – С. 233–238.

4. Новикова, Л. П. Актуальные проблемы развития музыкальной культуры и образования [Текст] / О. В. Бочкарева, Л. П. Новикова, Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 331–334.

5. Новикова, Л. П. Антропологический подход к музыкальному образованию [Текст] / Л. П. Новикова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I межд. науч. – практ. конф. / под науч. ред. О. В. Бочкаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 119–121.

6. Традиция // Философский энциклопедический словарь / ред. Л. Ильичев, П. Федосеев и др. М. : Советская энциклопедия, 1983. – 836с.

УДК 784.96

Л. П. Новикова, О. С. Коровина

Формирование духовно-нравственных ориентиров учащихся на начальном этапе обучения игре на фортепиано

Аннотация. Мотивы, побуждающие отдавать ребенка в музыкальную школу, часто кроются в родительских пристрастиях, мало соотносимых с интересами самого ребенка. Авторы считают, что процесс обучения должен быть направлен на формирование духовно-нравственных ориентиров учащихся, связанными с такими категориями как доброта, трудолюбие, любовь к ближнему, вера, патриотизм.

Ключевые слова: духовно-нравственные ориентиры, ценности, воспитание, ребенок, игра на фортепиано, обучение.

Проблема формирования духовно-нравственных ориентиров учащихся на начальном этапе обучения игре на фортепиано весьма актуальна в современное время, так как ценностные установки современной молодежи направлены в большей степени на потребление, а не на созидание. Многие родители стремятся устроить своего ребенка в музыкальную школу для того, чтобы он научился петь и играть на музыкальном инструменте. За семь лет пребывания в школе эта цель более или менее успешно достигается. Но не у всех детей, к сожалению, за годы учебы расцветает в душе любовь к музыке. У многих обучение игре на инструменте вызывает со временем скуку и неприязнь. Отчего это происходит? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно для начала спросить у родителей, почему они хотят научить своего ребенка играть на музыкальном инструменте? Опросив родителей будущих первокурсников, мы получили такие ответы: «Это модно», «Чтобы быть не хуже других», «Пусть научится тому, чему не научили в свое время меня», «Чтобы ребенок был занят», «Чтобы развить способности ребенка». Какие цели мы ставим, таких и достигаем результатов. Но какие именно способности хотим мы развить в наших детях? Бегло перебирать пальцами? Громко петь поставленным голосом? Хорошо. Ребенка этому научили. Но при этих развитых способностях он остался эгоистичным, самовлюбленным и равнодушным к чужой беде человеком. Кто-то может возразить, что музыкальное образование и не ставит себе цели нравственного воспитания человека. И ошибется. В своей музыкально-педагогической концепции Д. Б. Кабалевский определяет цель – становление, развитие музыкальной культуры учащихся как части общей духовной культуры [2, с. 15].

К сожалению, сегодня мы не можем говорить о высоком уровне духовно-нравственной культуры школьников. Значит, – не те цели мы ставим. Кто из родителей не хочет, чтобы его ребенок вырос внимательным и заботливым сыном или дочерью? Но кто из нас учит этому своего ребенка? Мы до самозабвения обслуживаем своих детей-подростков, порой наивно полагая, что со временем они будут делать то же самое по отношению к нам. А жизненная практика показывает обратное: дети не желают менять свои привычки, им проще сдать своих родителей в Дом престарелых, чтобы о них заботился кто-нибудь другой. «При чем здесь музыка?», – возразите вы. Следует вспомнить гениального А. С. Пушкина, который ответил на этот вопрос своей крылатой фразой: «И чувства добрые я лирой пробуждал!»

Музыка – мощное средство воспитания души. В концепции духовно-нравственного воспитания школьников показана роль духовно-нравственного компонента в развитии личности. Свобода личности напрямую связана с пониманием и различением категорий «добро» и «зло»: «Личность несвободна, если она не отличает добро от зла, не ценит жизнь, труд, семью, других людей, общество, Отечество, то есть все то, в чем в нравственном отношении утверждает себя человек и развивается его личность. Знания наук и незнание добра, острый ум и глухое сердце таят угрозу для человека, ограничивают и деформируют его личностное развитие» [4, с. 22]. Задача педагога-музыканта состоит в том, чтобы в рамках своего предмета создать условия для творческого развития личности и успешного формирования ее духовно-нравственных ориентиров [6].

Понятие «ориентир» в Большом энциклопедическом словаре трактуется как «хорошо видимый на местности неподвижный предмет (естественный или искусственный) или элемент рельефа, помогающий ориентироваться на местности, определять направление при движении войск или стрельбе и находить цели». В педагогическом смысле под словом «ориентиры» мы подразумеваем цели – ближайшие и отдаленные, но конкретные и жизненно важные для подрастающего человека, цели, определяющие направление деятельности, установки, помогающие правильно ориентироваться в жизни.

Таким образом, в процессе духовно-нравственного воспитания обучающихся ориентир – это личностная цель, установка, ориентация. Нравственный ориентир – представление человека о том, что подлежит одобрению или осуждению, они связаны с такими качествами личности как патриотизм и гражданственность, трудолюбие и честность, любовь к ближнему, вера. Итак, духовно-нравственные ориентиры – это духовно-нравственные жиз-

ненные ценности, переведенные в лично значимые качества. О. В. Бочкарева подчеркивает, что «ценностные, смысловые проблемы человеческого бытия» становятся предметом диалога ученика и учителя, «представителей (субъектов) культуры» [1, с.128]. В результате теоретического анализа святоотеческой, философской, психолого-педагогической литературы мы выявили, что духовно-нравственные ориентиры – это жизненные принципы, идеалы, цели, на которые должна держать курс развивающаяся личность. Занимаясь с детьми фортепиано, мы руководствуемся принципом художественного отбора, в репертуар входят песни о любви к маме, к братьям нашим меньшим, о любви к Родине. «Выбор учебного материала помогает осуществлять индивидуальный подход, являющийся одним из главных условий оптимального и эффективного развития необходимых умений и навыков» [3, с. 45].

Разучиваемые классические произведения с умными и добрыми текстами сохраняются в музыкальной памяти ребенка и наполняются ценностными смыслами. Особый акцент мы делаем на тех фактах из биографий композиторов, которые свидетельствуют об их любви к родителям, к Родине, о поступках, достойных подражания. Работая над музыкальными произведениями, применяем метод мысленного представления, дети в воображении рисуют картины, побудившие композитора сочинить ту или иную музыку, учим детей сопереживать высоким идеалам.

Музыка как искусство интонируемого смысла, воздействует на внутренний мир ребенка, формирует его нравственную сферу – представления, чувства, отношения, взгляды, идеалы. Новикова Л. П. отмечает, чтобы музыка совершила такие преобразования, необходимо понять глубинный, духовно-ценностный смысл произведений музыкального искусства [5, с. 20]. Формирование духовно-нравственных ориентиров подразумевает актуализацию ценностей, то есть их сознательный выбор каждым обучающимся, которые будут определять его жизненный путь. Этическое прочтение музыкального произведения, его понимание, душевное сочувствие, сопереживание героям может происходить в процессе осмысления и переосмысления своего отношения к действительности, приобретения нового духовно-социального опыта. Итак, главная цель музыкального, нравственного развития личности – возвращать в сердце ребенка любовь к музыке, а через музыку воспитывать любовь к Богу и ближнему.

Сборник фортепианных пьес «Православный колокольчик», который мы используем в своей практике, предназначен для учащихся подготовительных и первых классов музыкальных школ, а также для учащихся воскресных школ. В сборник включены детские песни на стихи русских поэтов, каждая из которых дополнена рисунком для раскрашивания. Тексты песен помогают детям быстро разучивать и запоминать предлагаемый нотный материал. Содержание отдельных песен знакомит детей с главными православными праздниками: Рождеством, Благовещением, Пасхой. Пропевая мелодию, учащийся глубже проникает в характер музыки, легче осваивает ритмический рисунок мелодии. Мы применяем метод диалога, когда одновременно участвуют в процессе обучения и педагог и учащийся. Пропевание мелодии со словами педагогом во время исполнения учеником мелодии на фортепиано, помогает выработке у ребенка навыка осмысленного и чуткого построения музыкальной фразы. Сами тексты желательно выучить наизусть, они помогут учащемуся не только быстрее освоить нотный текст, но и обогатят его нравственные и эстетические чувства, сформируют эмоциональные и интеллектуальные качества. Рассмотрим нравственный, эстетический потенциал содержания сборника «Православный колокольчик» и методы работы с учащимися в ходе его освоения.

Первая пьеса «Мама» рассказывает о маминой любви и заботе. «Колыбельная песенка» на стихи Александра Блока вводит в сказочный мир русских колыбельных. Разучивание мелодии и слов колыбельной учащимися может быть полезным для дальнейшего практического применения в жизни: ребенок сможет спеть ее перед сном своим младшим брату и сестре. Пьеса «Всюду чудеса живут» помогает ребенку ощутить радость от чуда восприятия окружающего мира, учит замечать и восхищаться простыми вещами. Спокойный и возвышенный характер пьесы «Ангел-хранитель» раскрывается благодаря поэтическому тексту,

заставляющего юного пианиста задуматься о своих поступках и мыслях, которые могут огорчить или обрадовать Ангела-хранителя. Красивая мелодия пьесы «Молитва к Богородице» никого из детей не оставляет равнодушным, а задушевные слова раскрывают чистый мир детской души, переживающей за маму, за семью, за Родину. Текст пьесы «Рождественское чудо» посвящен празднику Рождества Христова: он объясняет ребенку смысл праздника и наполняет музыку весельем и ликованием. Пьеса «Архангел Гавриил» простыми словами рассказывает о событии, в честь которого установлен православный праздник Благовещения Пресвятой Богородицы. Пьеса «Благая весть» продолжает тему праздника Благовещения, текст передает чувства нежной весенней радости людей, пришедших в этот день в храм. Две заключительные пьесы сборника «Христос воскрес!» и «Пасха» посвящены главному православному празднику – Воскресению Христову. Мы анализируем рисунки, сопровождающие все пьесы, нацеливаем учащихся на сопереживание, идентификацию художественному образу, которая позволяет прочувствовать характер музыки и обогащает нравственным светом мир детских впечатлений.

Таким образом, важнейшей задачей музыкальных занятий становится формирование музыкальной культуры учащихся, сопрягающейся с духовно-нравственными ориентирами как предельными высшими целями человеческой жизни, выполняющих функцию регуляторов нравственного поведения, охватывающих все стороны человеческого бытия.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Формирование диалогической установки участников педагогического общения [Текст] / О. В. Бочкарева // Социальные явления – журнал международных исследований. – 2015. – № 1 (3) с. 124–131.
2. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы [Текст] // Д. Б. Кабалевский // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа/ Сост. Е. О. Яременко. – М. : Дрофа, 2001. – С.15–20.
3. Козырева, Е. В. К проблеме начального этапа обучения игре на инструменте в условиях дополнительного музыкального образования [Текст] / Г. А. Гайсин, Е. В. Козырева // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II межд. науч. – практ. конф., 20–21 апреля 2017 г. / под науч. ред. О. В. Бочкаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 44–46.
4. Кондаков, А. М. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение. – 2009. – С. 22–25.
5. Новикова, Л. П. Антропологический подход к музыкальному образованию [Текст] / Л. П. Новикова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I межд. науч. – практ. конф., / под науч. ред. О. В. Бочкаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – С. 119–121.
6. Новикова, Л. П. Актуальные проблемы развития музыкальной культуры и образования [Текст] / О. В. Бочкарева О. В., Л. П. Новикова Л. П., Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 331–334.

УДК 378

Н. А. Нуждина, О. В. Бочкарева

Развитие воображения ребенка при создании музыкального анимационного фильма

Аннотация. В данной статье анализируется понятие «воображение», подчеркивается его значение в жизни человека. Раскрываются проблемы развития воображения у дошкольников, а также возможности использования музыкальной анимации.

Ключевые слова: воображение, развитие, ребенок, музыка, анимация.

Воображение – одно из наименее изученных психологических явлений, свойственных человеку, оно определяется как психический процесс создания новых образов на основе ранее воспринятых. Воображение позволяет человеку выйти за пределы реального мира во времени и пространстве, дает возможность еще до начала работы представить себе готовый результат труда. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей. Для того чтобы начать фантазировать, человек должен увидеть, услышать, получить впечатления и запомнить их. Психологи доказали, что воображение широко включено в познавательную и творческую деятельность человека.

Проблема развития воображения дошкольников изучалась многими учеными, педагогами, психологами: О. М. Дьяченко, Л. С. Выготским, Р. С. Немовым, А. В. Запорожцем, Д. Б. Элькониным, С. Л. Рубинштейном и др.

В настоящее время в образовательной практике стало возможным использовать для решения проблемы развития воображения дошкольника авторскую детскую музыкальную мультипликацию. Она очень близка миру детства, потому что в ней всегда есть место игре, полету фантазии. Создание музыкально – анимационного фильма отвечает основному условию формирования и совершенствования любого психического процесса, в том числе, и воображения – включению ребенка в активные формы деятельности. Вместе с тем, проблема определения эффективных путей развития воображения у детей в процессе создания музыкального анимационного фильма требует более пристального изучения. Необходимо заметить, что сложившаяся и традиционно существующая система дошкольного воспитания фактически не использует этот богатый ресурс.

Ведущие психологи Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн указывали, что период дошкольного детства является наиболее благоприятным (сензитивным) для развития воображения. Л. С. Выготский считал, что воображение ребенка отличается от воображения взрослого человека. Воображение взрослого человека может своеобразно комбинировать образы, «спрятанные» в памяти, но иногда стереотипность мышления приводит к бедности, неотчетливости, сложности и шаблонности образов. У ребенка богатство воображения соединено с низкой критичностью детского мышления. Это, одновременно, и недостаток и совершенство детского воображения. Ребенок свободно соединяет разнообразные образы и некритически относится к обретенным комбинациям, что особо отмечается у младших дошкольников [4].

О. М. Дьяченко обозначает *три уровня развития* воображения дошкольников:

1. Высокий уровень (как «познавательного», так и «эмоционального» воображения) наблюдается тогда, когда в своей игровой деятельности дети показывают большую оригинальность образов в сочетании с высоким уровнем последовательности в организации сюжета.

2. Средний уровень воображения характеризуется следующими особенностями: «левополушарные» дети, с «познавательным» воображением, принимают задачу, строят сюжет, но образы не отличаются оригинальностью; «правополушарные» дети, с «эмоциональным» воображением, тоже принимают задачу, строят довольно оригинальные образы, но бывают непоследовательными в построении сюжета.

3. Дети, обладающие низким уровнем развития воображения – это дети с «познавательным» и «эмоциональным» воображением, которые используют в игре стандартные, трафаретные образы и затрудняются последовательно выстраивать сюжет [6].

Большое значение для развития воображения детей имеют различные виды деятельности: художественной, музыкальной, литературной, анимационной и др. Мы выявили такую закономерность, чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает, тем продуктивнее и активнее его воображение – основа творческой деятельности. В процессе опытно – исследовательской деятельности мы выяснили, что создание музыкального анимационного фильма способствует развитию воображения ребенка. Анимация (от фр. animation:

оживление, одушевление) – аналог мультипликации. Необходимо заметить, что широкое применение детской анимации стало возможно благодаря развитию информационных технологий, значительно упростивших процесс создания мультфильма.

Процесс создания мультипликационного фильма может выполняться в различных техниках, иногда смешанных. *Перекладка* осуществляется на основе рисования героев, персонажей на бумаге, которые затем двигаются в каждом кадре. Эта техника создания фильма хорошо подходит для тех детей, кто любит рисовать. Для ребят, которые любят работать с объемными фигурами, любят лепить, мы предлагаем *пластилиновую анимацию*, плоскую, как перекладная и объемную, как кукольная анимация. *Предметная* анимация подходит для тех ребят, кто любит строить и конструировать. Они с удовольствием «оживляют» любимые игрушки: куклы, мягкие игрушки животных, «Лего», кубики, человечки, машинки и др. [5].

Очень важна в анимации музыка, так как действующие лица двигаются в ее ритме. Необходимо представить, найти выразительную лаконичную музыкальную тему, подходящую к характерам персонажей мультфильма. «Выразительность художественного образа анимационного фильма зависит от единства и соответствия цветовых, звуковых, пространственно-временных, пластических решений, с глубокими обобщениями философского, культурологического, ценностно-смыслового характера» [1, с. 178]. Музыка развивает в ребенке способность не только видеть, но и в дальнейшем воспроизводить в подробностях увиденное и услышанное ранее. Ненавязчивым способом музыка развивает воображение, то есть ребенок, неосознанно прослушивая мелодию, представляет определенные образы и события. При создании музыкального анимационного фильма музыка будит ассоциации, фантазию, воображение дошкольника обращается в особенную познавательную деятельность, устремленную на творческую реорганизацию окружающего мира. Временная природа музыки и временная природа анимации позволяет создавать анимационный фильм в динамике художественных образов, найденных одновременно в звуке, цвете, пластике [2].

Таким образом, создание музыкального анимационного фильма – это многогранный увлекательный процесс сотворчества взрослого и детей, интегрирующий в себе разнообразные виды детской деятельности: речевую, игровую, познавательную, изобразительную, музыкальную и др. Исследователь О. В. Бочкарева отмечает, что диалог является показателем уровня развития педагогической системы, «это такая система, которая организована по меркам развивающейся гармонии, выражающая содержательную палитру системных свойств с точки зрения идеала и формирующая существенное качество ее субъектов – свободное движение как способ детерминации, самоопределения и самореализации» [3, с. 140]. Это технология, разрешающая педагогу решить много задач и целей, может стать одним из эффективных средств развития воображения.

Обобщим вышеизложенное.

1) Воображение – психический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Воображение связано со всеми сторонами психической деятельности человека: восприятием, памятью, чувствами, мышлением. Период дошкольного детства является наиболее благоприятным (сензитивным) для развития воображения, поскольку в этот период закладываются основы развития данного процесса.

2) Процесс создания музыкального анимационного фильма, интегрирующий в себе разнообразные виды детской деятельности: речевую, игровую, познавательную, изобразительную, музыкальную и др. – это увлекательный путь сотворчества, диалога взрослого и ребенка.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Интерпретация классических музыкальных произведений в польской и русской анимации как основа творческого диалога [Текст] О. В. Бочкарева // Музыкалогия . Musicology Journal of the Institute of Musicology SASA II(21) / Editor-in-chief Jelena

Jovanovic. – Belgrade 2016. – № II (21)-232 с. с.175–184. DOI: 10.2298/ MUZ1621175B COBISS.SR/ ID 228195340.

2. Бочкарева, О. В. Диалогическая природа художественного образа в детском анимационном музыкальном фильме [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 4. – Т. 2. – С.78–83.

3. Бочкарева, О. В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры [Текст] / О. В. Бочкарева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 139–144.

4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, 2010. – 671 с.

5. Долгова, А. Т. Создание мультфильма своими руками посредством проектной деятельности в условиях ДОУ [Текст] А. Т. Долгова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Самара, сентябрь 2016 г.). – Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016. – С. 22–25.

6. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольника [Текст]: книга для воспитателей / О. М. Дьяченко. – М. : ВЛАДОС, 2012. – 254 с.

УДК 373.3

Л. М. Панова

Урок музыки в сельской школе

Аннотация. Автор обращает внимание на актуальные проблемы сельской школы и ее влияние на развитие социокультурной сферы. В статье представлен опыт проведения уроков музыки в начальных классах сельской школы на примере вокально-хоровой работы, подбора песенного репертуара, использования возможностей регионального компонента.

Ключевые слова: сельская школа, сельский учитель, урок музыки, вокально-хоровая работа, песенный репертуар, региональный компонент.

Учебный предмет «Музыка» является одним из основных предметов, обеспечивающих освоение искусства как духовного наследия человечества. Опыт эмоционально-образного восприятия музыки, начальное овладение различными видами музыкально-творческой деятельности являются фундаментом обучения на дальнейших ступенях общего образования[1].

Изменившиеся социокультурные условия деятельности современных образовательных учреждений обуславливают поиск, разработку и внедрение новых технологий [4].

В нашей области в 2014 году была принята целевая программа «Устойчивое развитие сельских территорий Ярославской области» на 2014 – 2020 годы. В ней отмечалось, что в Ярославской области функционируют всего 224 образовательных учреждения, реализующих программы общего образования, расположенных в сельской местности. В целом, это примерно около 70 % от общего числа общеобразовательных учреждений. Сельская школа существенно влияет на развитие большинства населенных пунктов. И соответственно, предъявляет высокие требования к деятельности учителя. О. В. Бочкарева отмечает, что непрерывное совершенствование учителя как специалиста, творца, личности связано с пониманием «значимости индивидуальных усилий в процессе организации собственной деятельности» и «способствует выработке установки на индивидуализацию музыкально-педагогического образования, построение своей траектории обучения» [2, с. 171].

Исключительно велика роль сельского учителя в культурной жизни села. Именно сельское учительство представляет собой основную часть сельской интеллигенции. Большой

удельный вес учителей среди сельской интеллигенции и более низкий образовательный уровень жителей села обуславливают и специфические особенности культурно-просветительной и воспитательной работы сельского учительства среди населения. Ученики сельской школы зачастую не имеют возможности частого посещения выставок, концертов и музыкальных спектаклей. Предпочтение отдается музеям, цирковым представлениям или театральным постановкам. Эта проблема, решить которую достаточно сложно не только в условиях сельской местности, но и города.

Нравственная, духовная, образовательная миссии урока музыки в сельской школе велики. Л. П. Новикова, подчеркивая духовно-нравственный характер урока музыки в сельской школе, сопрягает его с антропологическим подходом к музыкальному образованию. Озвучена главная задача уроков музыки – сформировать эмоционально-ценностное отношение учащихся к произведениям искусства. Влияние музыкальной культуры на процесс становления и развития человека, обретения образа человеческого значимо и актуально в настоящее время, как никогда [3]. Рассмотрим, какой воспитательный и образовательный потенциал хранит в себе урок музыки. Урок музыки решает эту проблему сквозь призму тщательно подобранного музыкального репертуара, который достаточно многогранно представлен в программе «Музыка», авторов Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой и Т. С. Шмагиной. Выбор музыкального репертуара может занимать ведущее место при организации уроков музыки.

Остановимся на таком виде музыкальной деятельности как вокально-хоровая работа. В сельской малочисленной школе на уроках музыки объединяются дети 1-х и 2-х классов, соответственно 3-х и 4-х. Современные требования к уроку музыки позволяют учителю самому подбирать песенный материал. Какой песенный материал выбрать для исполнения? Как песней заинтересовать современного школьника? Это вопросы являются одними из самых сложных. Нам удастся, тем не менее, отбирать песни, благодаря которым учащиеся учатся красиво и эмоционально петь, любят петь. Текстовое содержание песен позволяет выходить за границы исполнительской деятельности и продолжать разговор о художественной ценности произведений. Мы считаем, что успешному развитию выразительности речевой и музыкальной интонации детей младшего школьного возраста способствует активизация образного и ассоциативного мышления детей на основе эмоционально-образных и практических методов вокального исполнения. В нашей школе ребятам полюбились песни современных композиторов Александра Ермолова и Елены Плотниковой, других композиторов. Дети с удовольствием поют советские песни: Д. Б. Кабалевского «Наш край», В. Шаинского «Чему учат в школе» и т. д. Эти песни не только имеют огромный воспитательный запас на многие поколения вперед, но и обладают напевной и красивой мелодией.

Информационные возможности ресурсов Интернет предоставляют учителю музыки прекрасные возможности выбора песенного репертуара, с одной небольшой оговоркой – иногда песенного материала бывает много. Вкус учителя, адекватное оценивание вокальных возможностей небольшого количества детей – важные компоненты, от которых зависит успех. В нашей школе дети поют. Это прекрасно. В условиях сельской школы певческая деятельность является ведущей. После исполнения песни мы беседуем о ценностях жизни, окружающей нас природе, доброте, дружбе. Благодаря песне создаются ситуации, когда дети откровенно высказываются о себе и взаимоотношениях с друзьями.

На уроках мы используем региональные музыкальные традиции нашего края. После разучивания и исполнения песни ростовского композитора Николая Гогина «Цветочные часы», каждый ученик нарисовал свои цветочные часы. Дети, не сговариваясь, подписали свои работы с добрыми пожеланиями композитору. Нам удалось, затем вручить Николаю Васильевичу работы детей, чем его растрогали. Анализируя ситуацию можно сказать, что песня воспитала в детях уважительное отношение к труду композитора, благодаря которому они испытали чувство любования прекрасным.

Ученикам начальных классов полюбились уроки музыки, решенные в форме игры – «Играем в концертный зал». Они рассматривали афиши, вывешенные на дверях кабинета му-

зыка. Знакомый класс преобразался в концертный зал, когда на экране появлялись музыканты, исполняющие музыкальные произведения на разных музыкальных инструментах. Вместе с популярными исполнителями пели знакомые песни.

Таким образом, урок музыки в сельской школе является уроком добра. В совместной деятельности раскрываются личные качества детей, их ответственность и инициативность. Именно в детстве можно заложить способность с радостью идти по жизни и стойко преодолевать препятствия. Музыкальное воспитание позволяет это делать.

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В. Преподавание музыки в сельской начальной школе в соответствии с новыми стандартами: Учебно-методическое пособие [Текст] / Л. В. Байбородова, О. М. Фалетрова, С. А. Томчук. – Ярославль : Изд-во «Канцлер», 2012. – 172 с.
2. Бочкарева О. В. Использование электронного пособия в дидактическом диалоге (на примере курса: «История музыки для детей»)[Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – Т. 2. – С. 167–172.
3. Новикова, Л. П. Антропологический подход в музыкальном образовании сельских школьников [Текст] /Л. П. Новикова // Отечественная словесность как предмет изучения и средство воспитания: коллективная монография/ сост., научн. редактор Н. Н. Иванов. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2017, с. 134–141.
4. Сергеева, Г. П. Актуальные проблемы преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях [Текст] / Г. П. Сергеева. – М. : М-во образования Московской обл., ГОУ Пед. акад., каф. методики преподавания дисциплин худож. – эстетического цикла. – М. : Пед. акад., 2010. – 170 с.

УДК 37.036

И. Н. Пилюгин

Творческая самореализация детей в исполнительской деятельности

Аннотация. В статье раскрыто значение исполнительской деятельности в творческой самореализации детей, определены педагогические, психологические, социальные условия творческой самореализации учащихся в вокально-хоровой деятельности.

Ключевые слова: творчество, самореализация, вокально-хоровая деятельность.

В настоящее время в связи с ускоренным развитием информационных технологий, а именно, появлением всевозможных гаджетов, социальных сетей, видеохостингов особенно остро встает проблема реализации творческого потенциала личности, так как современный ребенок является сторонником пассивного досуга в ущерб развитию своего творческого потенциала. Вся познавательная активность детей исходят не из собственных размышлений, действий, творчества, а из навязывания всеобщего мнения. Следовательно, развитие «я» ребенка переходит на второй план, что делает проблему творческой самореализации особо актуальной. Исполнительская музыкальная деятельность наиболее подходит для решения этой проблемы, так как в этом процессе раскрываются индивидуальные особенности каждого ребенка, его самобытность и творческие способности, повышается интерес к музыке. Исполнительство способствует развитию многих положительных качеств, участие в концертных ансамблях и хорах воспитывает волю, ответственность перед коллективом и чувство товарищества, активизирует развитие музыкальных способностей, обогащает музыкальные впечатления, помогает преодолению застенчивости, скованности, расширяет кругозор.

Понятие «творческая самореализация» включает две составляющие части: «творчество» и «самореализация». Творчество – процесс создания нового, который требует выхода за существующие границы знания. Результатом творческой деятельности является создание новых материальных и духовных ценностей. Многие исследователи (Д. Б. Богоявленская, Я. А. Пономарев, А.М. Матюшкин и др.), понимая творчество как «выход за пределы уже имеющихся знаний», распространяют это понятие и на новое по способу, методам, целям репродукции уже существующих ценностей [2, с. 23]. Таким образом, творчество – это создание субъективно нового и ценного для решения значимых проблем.

Термин «самореализация» (self-realisation) впервые был приведен в «Словаре по философии и психологии», изданном в 1902 году. Понятие «самореализация» интерпретируется как «реализация собственного потенциала». Самореализация – в иерархии потребностей А. Х. Маслоу – высшее желание человека реализовать свои таланты и способности. Полнота самореализации означает максимальную успешность развития своих способностей, использование социальных условий для раскрытия задатков и одаренности, а вместе с тем и возможную пользу, которую он может принести своим близким, обществу, в котором живет [3, с. 12].

Самореализация человека возможна в различных сферах, в том числе и в исполнительской деятельности. Основную роль при этом играют не сами по себе результаты деятельности, а их психическая переработка личностью, становление внутреннего мира человека, когда открывается истинный, потребностный смысл его жизни и деятельности.

Исполнительская деятельность даёт возможность выражать свои интересы, потребности, склонности к различным конкретным видам деятельности, а именно вокальной, хоровой, сольной или ансамблевой, игре на музыкальных инструментах.

Также данный вид деятельности включает в себя:

- набор и владение необходимыми знаниями, умениями и навыками способствующими достижению единства интонационно-образного восприятия, воспроизведения в соответствии с характером, стилем и жанром произведения;
- отражение ребёнком своего отношения, опыта и эмоций непосредственно в творческом процессе;
- анализ и оценка качества исполнения музыки на основе своих представлений о красоте певческого, инструментального звучания, исполнительской интерпретации произведения.

Исполнительская деятельность ведет к расширению социального опыта, так как осуществляется в коллективной исполнительской деятельности, а это, в свою очередь, учит детей общаться и взаимодействовать друг с другом.

Исполнительская деятельность включает такие виды, как вокальная, хоровая, сольная или ансамблевая деятельности, игра на музыкальных инструментах.

Один из наиболее популярных и востребованных исполнительских видов – хоровое пение. Хоровое пение – это коллективное музицирование в атмосфере творчества, взаимопомощи, ответственности каждого друг за друга, за результаты общего дела. Именно такая атмосфера способствует формированию личности ребенка, помогает ему поверить в свои силы, воспитывает чувство товарищества, чувство коллективизма и патриотизма. На хоровых занятиях поощряется любое проявление самостоятельности, инициативы, творчества, желание варьировать, искать, у ребенка развивается смелость, раскованность мышления. Занятия хоровым пением способствуют формированию таких личных качеств, как позитивное отношение к труду, природе, людям, потребность и готовность к эстетической певческой деятельности, поддерживают стремление к высоким нравственным идеалам [1, с. 64].

Вокально-хоровая музыка связана со словом и поэтическим текстом. Здесь происходит процесс интеграции музыки и слова, музыкального творчества и литературы. Разучивание и исполнение вокально-хоровых произведений расширяет кругозор в области литературы, углубляет знание, причем без фиксированных самим ребенком усилий.

Из этого следует, что хоровое пение представляет собой деятельность, ориентированную на достижение ребенком успеха, определенного результата, а, следовательно, творческого роста и самореализации.

Для эффективной творческой самореализации ребенка необходимо создавать разнообразные условия: педагогические, психологические, социальные. Педагогические условия подразумевают организацию занятий с учётом возрастных и индивидуальных особенностей личности ребёнка. Каждый ребёнок индивидуален, поэтому в силу своих внутренних возможностей, каждый из воспитанников работает в своём темпе и со свойственным только ему характером исполнения. При этом важно учитывать эффект хоровых занятий, которые благотворно влияют на сохранение эмоционального здоровья учащихся [6, с. 13]. К психологическим условиям относятся развитие музыкальных способностей детей (интонационного слуха, чувства ритма, эмоциональной отзывчивости), развитие музыкально-психических процессов (музыкальное восприятие, художественно-образное мышление, творческое воображение), создание благоприятной ситуации для развития творческих и артистических способностей детей. Социальные условия предполагают организацию межличностных отношений детей в хорах и между хоровыми коллективами в условиях объединения таким образом, чтобы учащимся было комфортно заниматься и не испытывать давления со стороны сверстников и педагога. Мнение каждого из воспитанников важно на занятиях, решения о проведении концертов и выбор номеров происходит на общих собраниях всех участников.

Невозможно переоценить возможности вокально-хорового искусства для творческой самореализации детей. Творческий человек – это человек, обладающий гибким мышлением, свободным воображением, фантазией, интуицией в любой сфере деятельности [4, с. 35]. Поэтому задача развития творческих способностей и творческой самореализации приобретает для вокально-хорового искусства поистине важнейшее значение. Искусство помогает осознать себя, вдохновляет, помогает стать творцом, появляется потребность создавать. Хоровые занятия помогают в гармонизации отношений ребенка с окружающим миром через собственное творчество.

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В. Преподавание музыки в начальной школе: учебное пособие для прикладного бакалавриата [Текст] / Л. В. Байбородова, О. М. Фалетрова, С. А. Томчук. – М. : Юрайт, 2017. – 172 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-н-Д.: Ростовский университет, 1983. – 176 с.
3. Вахромов, Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации [Текст] / Е. Е. Вахромов. – М. : Международная педагогическая академия, 2001. – 123 с.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Дмитриев Л. Основы вокальной методики [Текст] / Л. Дмитриев. – М. : Академия , 2000. – 324 с.
6. Томчук, С. А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся начальной школы: методические рекомендации. [Текст] / С. А. Томчук, О. М. Фалетрова. – Ярославль : ГОУ ЯО ИРО, 2010. – 39 с.

Реализация направления «вокальная музыка» в системе общего музыкального образования в цифровом веке

Аннотация. Выводы автора строятся на соблюдении в методологии исследования принципов целостности и полноты, единства теории и практики. Вокальная музыка рассматривается, с одной стороны, с позиций понимания её как искусства, творчества, коммуникации, языка; с другой стороны, – в ракурсе рисков и перспектив, связанных с использованием достижений музыкально-компьютерных технологий и информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: общее образование, самообразование, методика обучения, вокальная музыка, художественный репертуар, творчество, образовательные риски и перспективы, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), музыкально-компьютерные технологии (МКТ).

С точки зрения соблюдения принципа ориентированности на практику вокальная музыка всякий раз, а не только в нашем случае – в контексте рассмотрения общего музыкального образования, может и должна быть представлена, с одной стороны, изучаемыми в учебном курсе или путём самообразования, вокальными жанрами *музыкального искусства*, с другой стороны, *вокальным творчеством* обучающихся (школьников / студентов / взрослых и т. д.).

Сразу заметим, что при изучении проблем вокальной педагогики, как и других педагогических вопросов, только соблюдение принципа единства теории и практики позволяет рассчитывать на эффективность определённой методики обучения, конкретных механизмов самообразования. Указанный принцип единства теории и практики в контексте нашей темы обозначает обязательное освоение теории, с одной стороны, определённых стилистических особенностей, жанровых отличительных черт и т. д., с другой стороны, вокальной техники – певческого дыхания, правил дикции и орфоэпии, манеры пения, ни в коем случае, не минуя практическое подкрепление на примерах музыкального, в том числе, и напрямую, и косвенно связанного с музыкой, хореографического, театрально-артистического, театрально-режиссёрского и пр.) творчества, через конкретный художественный репертуар [2].

С одной стороны, достижения ИКТ (в области музыки – МКТ [4, с. 51–59] и др.) позволяют как учителю, так и обучающемуся, получающему самообразование, обращаться к доступным базам данных (использование видеозаписей, тематических сайтов, к примеру, содержащих музыкальные образцы вокального искусства, фонограммы и пр.). С другой стороны, всё увеличивающееся количество сайтов, примеров, которые на них размещаются, зачастую не качественное и даже вредное содержание (компьютерные вирусы, навязчивые баннера, информация порнографического, экстремистского, суицидального характера и пр.) обязывают взрослых организовывать определённые фильтры. Это ставит перед педагогами задачи, заключающиеся в таком обучении, которое бы помогало детям, подросткам ориентироваться в Интернет-потоке, научило бы их правильно, с точки зрения художественной ценности и пр., оценивать встречающийся контент.

Ещё один основополагающий методологический принцип – целостности и полноты – обязывает представить объект, вокальную музыку, обучающемуся, или реализующему свой индивидуальный образовательный маршрут в режиме самообразования, как можно более панорамно. Так, в рамках учебного курса «Музыка» («История и практика музицирования»)

для 1–8-х классов общеобразовательной школы, исходя из возрастных особенностей обучающихся, мы предлагаем следующие темы для знакомства и освоения вокальной музыки:

- в 1-м классе – по теме: «Музыка – сказка или быль»;
- во 2-м – по теме: «Музыка календарных праздников» (времен года, различного времени суток и т. п.);
- в 3– 4-х классах – «Музыка народов России и мира»;
- в 5–6-х – «Музыка – всем» (5 кл. «Поют века»; 6 кл. «Играют столетия»);
- в 7-м – «Музыка – каждому» (музыка различных культурных слоёв – церковная, джаз, рок-музыка, поп-музыка);
- в 8-м – «Музыка – твоя, моя, наша» (многообразие стилей, жанров).

Отдельно отметим, курс 5-го класса, является центральным и по общему сроку школьного обучения музыке и по отношению к знакомству, освоению учеником вокальных (в т. ч. музыкально-театральных) жанров, среди которых: колыбельная, гимн, частушка, народная песня, эстрадная песня, опера (все до этого встречавшиеся и в содержании предмета с 1-го по 4-й классы), романс, ария, рэп-композиция, дворовая песня, бардовская песня, кантата и пр.

Развитие ИКТ с появлением таких открытых хранилищ аудио- и видеозаписей музыки, как YouTube и т. п., позволило слушать и смотреть примеры вокального искусства современных и уже ушедших мастеров конца XIX–XXI вв., обращаться к образцам йодлирования (Фр. Ланг, С. Шкидченко и др.), горлового пения (ансамбль «Эртин» и др.) и пр.

К предыдущему ракурсу рассмотрения вопроса необходимо добавить понимание музыки не только как искусства и творчества, но и как коммуникации. В этом смысле можно отметить значение вокальной музыки, где «душа с душой говорит» напрямую, минуя абстрагирование в инструментальной игре. Кроме коммуникации {исполнитель ↔ слушатель с обоюдосторонним вектором направленности, что характеризует всякий случай встречи с музыкой, а также – виртуальной коммуникации {композитор → исполнитель ↔ слушатель} [1, с. 199], в ансамблевом и хоровом пении обязательно выстраиваются коммуникативные отношения {исполнитель ↔ исполнитель} и между поющими (как одинаковую, так и различные вокальные партии; а также – с возможным участником инструментального сопровождения).

Среди факторов, которые стоит выделить, как наиболее явные и важные в коммуникативном акте музыки: слуховой констант, визуальный контакт, эмоциональный контакт. Без сомнения, коммуникативная компонента музыки (в т. ч. – музыки вокальной) как искусства, передаваемого устно и наглядно, с развитием ИКТ и МКТ изменилась, причём, эти изменения связаны и с расширением образовательных перспектив, и с увеличением зоны риска [4, с. 23–51].

Понимая музыку как язык, мы в числе наиболее важных выделим категории «темпоритм», «звуковысотность», «динамика (нюансировка)», что в совокупности пары {коммуникация + язык} предстают через такие широко используемые педагогами-вокалистами термины, как «динамический баланс голосов и партий (хора / вокального ансамбля / поющих и инструментального сопровождения)», «темпоритмический ансамбль», «звуковысотный ансамбль».

Подводя итоги, стоит отметить следующие особенности реализации вокального направления общего музыкального образования в эпоху тотальной информатизации:

1) с одной стороны, пение, как и ранее, остаётся наиболее доступным активным видом деятельности, сопряжённым с творческим освоением человеком музыкального искусства, с общением человека с культурой посредством музыкального языка; с другой стороны, как никогда, педагогам (и родителям) критически важно выстроить для детей и подростков такое педагогическое сопровождение, которое позволит подрастающему поколению развиваться на достойных, художественно и идейно ценных образцах настоящей культурной традиции, а не на эрзац – образцах, не на псевдо- культуре.

2) С одной стороны, грамотно организованное обучение пению сопровождается позитивными воздействиями на человеческий организм (основанная на певческом дыхании санация, общий психотерапевтический катарсический эффект и др.); с другой стороны, при стихийном освоении контента Интернета (в т. ч. – в сфере вокальной музыки, представленной клипами, рекламой и пр.) педагоги наблюдают у представителей молодого поколения признаки разращения художественного вкуса, разрушения морали, того, что можно назвать искажением нравственного и психического здоровья.

3) С одной стороны, при пении формируется культура речи (дикция, поставленное дыхание), развивается эмпатия, навыки жизни в социуме, к тому же, по результатам наших исследований, подростки, занятые певческой деятельностью, более успешны в развитии жизнестойкости [2] и уверенности в себе [5]; с другой стороны, до сих пор, если и найден конструктивный выход в решении указанных противоречий, то он не озвучен (как и сама проблема) достаточно широко, так, как подобает это сделать, когда речь идёт о всеобщем образовании, а, значит, о судьбе каждого гражданина и самой нашей страны.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Музыкальный диалог как стремление личности к совершенству [Текст] / О. В. Бочкарёва // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 1. № 1. – С. 197–200.

2. Кузьмин, М. Ю., Плотников, К. Ю. Развитие жизнестойкости у подростков, занятых певческой деятельностью / М. Ю. Кузьмин, К. Ю. Плотников // Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2017. – № 2 (28). – С. 145–149. https://elibrary.ru/download/elibrary_29898520_50169808.pdf. Дата обращения 12.01.2018

3. Плотников, К. Ю. Вокальный репертуар для общего музыкального образования: принципы и критерии формирования / К. Ю. Плотников // Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации: Сб. мат-лов Междунар. научно-практ. конф. / Науч. ред. Карнаухова Т. И. Таганрог: Изд-во ТИ им. А. П. Чехова, 2017. – С. 505–513. http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2017/2017_03.pdf. Дата обращения 12.01.18

4. Плотников, К. Ю. Е-музыка как феномен педагогики: риски, перспективы (монография). / К. Ю. Плотников. Beau Bassin (Mauritius): LAP LAMBERT Academic Publishing. 2017. – 180 с.

5. Плотников, К. Ю. Потенциал певческой деятельности в развитии у подростка уверенности в себе / К. Ю. Плотников // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 2 (23). – С. 161–170. http://journal.omga.su/files/nauka_o_cheloveke_23.pdf. Дата обращения 12.01.18

УДК 377.6

А. А. Постникова, Е. А. Постникова

Отчетные концерты Вологодского музыкального техникума в 1920-е годы

Аннотация. Статья посвящена содержанию и особенностям организации отчетных концертов Вологодского музыкального техникума в 1920-е годы. Она написана на основе изучения рецензий периодической печати и сохранившихся программ.

Ключевые слова: отчетные концерты, вологодский музыкальный техникум, выступления, исполнение, 1920-е годы, учащиеся, студенты, преподаватели.

Отчетные концерты – своего рода кульминация годового цикла деятельности музыкальных учебных заведений. Традиционно они проводятся в конце учебного года. В приподнятой концертной обстановке начинающие музыканты могут наиболее полно проявить себя и публично продемонстрировать навыки, полученные в ходе обучения. Участие в отчетном концерте – ответственная и почетная миссия, которая стимулирует учащихся к работе и самосовершенствованию.

Традиция отчетных концертных выступлений возникла даже раньше появления специальных музыкальных учебных заведений. С конца XVIII века свои достижения в пении и игре на музыкальных инструментах публично демонстрировали учащиеся женских дворянских институтов, кадетских корпусов, столичных и провинциальных гимназий, духовных семинарий, реальных училищ.

Первые концерты подобного рода в Вологде устраивались силами учащихся Мужской классической гимназии, в программу которой в конце 1850-х годов были введены «музыкальные классы». Сохранились сведения о концерте учащихся 20 мая 1860 года, организованном учителем пения М. Азлецким и учителем музыки И. Веселовским и имевшим большой успех. По словам современника, на этом концерте вологодское общество имело возможность убедиться в «успешном ходе и прочном ускорении классов пения и музыки» [3; с. 123]. В 1890-е годы вологжане с удовольствием посещали концерты учащихся Мариинской женской гимназии, некоторые из которых давались «с целью приобретения музыкальных инструментов и нот» [3; с. 124]. Но наиболее существенный вклад в культуру областного центра учащаяся молодежь внесла в 1920–1930-е годы, когда, после революционных событий 1917 года, в городе были учреждены Народная музыкальная школа при Пролетарском университете (1919), а затем выделившийся из нее в 1922–1923 году Вологодский музыкальный техникум (в настоящее время – Вологодский областной колледж искусств).

Как известно, уже в первые послереволюционные годы в молодом советском государстве началась работа по приобщению трудящихся к высоким духовным ценностям. В музыкальные театры и концертные залы пришла новая публика. Важную роль в работе с новым слушателем были призваны сыграть музыкальные учебные заведения: школы, техникумы, консерватории. Вологодский музыкальный техникум включился в концертно-просветительскую работу с первых лет своего существования. По сведениям Э. А. Кирилловой, концерты, в которых с большим энтузиазмом принимали участие и педагоги, и учащиеся, были настоящим праздником. Исследователь считает, что в эти годы Вологодский музыкальный техникум стал «центром музыкального просвещения всего населения области» [4; с. 26–27].

Ежегодным и ожидаемым событием уже в 1920-е годы стали весенние отчетные концерты музыкального техникума (в те годы они назывались отчетно-показательными). В концертной, праздничной обстановке педагогами подводились итоги учебного года, а учащиеся могли показать уровень своей профессиональной подготовки. Посвященные весенним концертам техникума публикации практически ежегодно появлялись в областной газете «Красный Север». Кроме того, в архиве Вологодского областного колледжа искусств сохранились три программы отчетных концертов – за 1922, 1924 и 1926 годы. Данные материалы и послужили источниками настоящего исследования.

Как правило, отчетно-показательные концерты проводились в Доме Революции, в те годы – одной из лучших концертных площадок города. Судя по сохранившимся программам, они состояли из трех отделений, одно из которых представляло собой постановку оперного акта либо развернутой оперной сцены. Например, в программу отчетного концерта 1922 года входила сцена письма Татьяны из оперы П. И. Чайковского «Евгений Онегин», на отчетном концерте 1924 года была поставлена сцена в тереме Ярославны из оперы А. П. Бородина «Князь Игорь». В 1925 году ставилась сцена из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Майская ночь», в 1926 учащимися и педагогами было принято решение поставить первый акт из оперы Ш. Гуно «Фауст».

С первых лет существования техникума в программы отчетных выступлений включалась симфоническая музыка. Оркестр принимал участие в постановке оперных сцен. В концерте 1926 года с аккомпанементом оркестра были исполнены 1 часть фортепианного концерта № 3 Л. ван Бетховена (солистка – ученица Ицхакина) и фортепианный концерт ля минор Р. Шумана (солистка – ученица Лерчер). Из газетной рецензии известно, что в 1928 году на отчетном концерте прозвучали 1 часть симфонии си минор Ф. Шуберта и симфоническая картина М. П. Мусоргского «Ночь на Лысой горе». В 1929 году «симфоническим оркестром под управлением И. Г. Гинецинского с определенной стройностью и хорошей проработкой исполнен ряд произведений, в том числе эффектный и жизнерадостный «Танец советских матросов» из балета Глиэра «Красный мак»» [1].

Камерная инструментальная музыка на отчетных концертах была представлена произведениями для фортепиано, скрипки, виолончели. Учащиеся-вокалисты исполняли арии из опер и романсы композиторов-классиков. Звучала музыка Моцарта, Бетховена, Мендельсона, Шопена, Шумана, Даргомыжского, Римского-Корсакова, Чайковского, Направника, Рахманинова. Ярким примером ансамблевого выступления стало исполнение в 1924 году увертюры из оперы Глинки «Руслан и Людмила» для двух роялей в восемь рук.

Программы и газетные рецензии донесли до наших дней имена учащихся-исполнителей. Так, в 1929 году перед публикой выступали «скрипач Старцев, делающий большие успехи в технике и выразительности игры; пианисты: Каплина, Масленикова, Упштейн и ученица Мартьянова, с успехом исполнившая концерт Аренского для рояля с оркестром; учащиеся по классу пения Ершова, Зак, Мамаева, Овчинникова, Рынина... и Доронин» [1]. Но самым известным из участников отчетных концертов тех лет впоследствии стал А. Л. Островский, профессор Ленинградской консерватории, автор популярного учебника по сольфеджио: «в 1924 г. ... ученик Островский сыграл Прелюдию *cis-moll* С. В. Рахманинова и участвовал в составе восьмиручного фортепианного ансамбля в исполнении увертюры из оперы М. И. Глинки «Руслан и Людмила», а через два года... не только выступал как солист-пианист, но также аккомпанировал певцам и был распорядителем» [2; с. 105–106].

За годы своего существования музыкальный техникум выпустил большое количество исполнителей, творческому становлению которых способствовали регулярные концертные выступления. Благодаря отчетно-показательным концертам ученики техникума совершенствовались себя как исполнители и артисты, демонстрируя публике свой талант и приобретенные навыки. Концерты музыкального техникума в 1920-е годы сыграли важнейшую роль в развитии музыкальной культуры нашего северного края.

Библиографический список

1. А. Г. Концерт музыкального техникума [Текст] // Красный Север. – 1929. – № 107. – 14 мая.
2. Долгушина М. Г. Выпускники Московской консерватории в Вологде [Текст] / М. Г. Долгушина // Московская консерватория в ее историческом развитии (к 150-летию со дня основания): Материалы всероссийской конференции... / ред. – сост. В. И. Адищев, К. В. Зенкин. – М. : НИЦ «Московская консерватория», 2016. – С. 103–110.
3. Долгушина М. Г. Из истории музыкального образования в Вологде второй половины XIX века: учебные заведения и их роль в концертной жизни города [Текст] / М. Г. Долгушина // История музыкального образования и современность: фундаментальный и прикладной аспекты. Материалы второй сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования. Екатеринбург–Пермь: УГК–ПППУ, 2011. – С. 121–125.
4. Кириллова, Э. А. Вологодский музыкальный колледж [Текст] / Э. А. Кириллова. – Вологда: б.и, 2008. – 304 с.

О некоторых аспектах исследований «метода проектов» и их отношении к музыкальной педагогике

Аннотация. В статье уделяется внимание отдельным аспектам изучения «метода проектов» и их преломлению в музыкальной педагогике. Специальное внимание уделяется творческим проектам освоения предмета «Музыка».

Ключевые слова: Метод проектов, суть метода, история метода, проект, классификация видов проектов, педагогический ресурс, музыкальное образование.

«Метод проектов» – одна из категорий, актуальных для современной педагогики, но недостаточно исследованных в ряде аспектов. Методу проектов посвящены исследования таких учёных, как: В. П. Беспалько, Д. Девей, У. Х. Килпатрик, М. В. Кларин, Э. Коллингс, Б. Т. Лихачева, В. М. Монахов, Е. С. Полат, И. С. Сергеев, С. Т. Шацкий и др. В связи с темой данной статьи остановимся на некоторых аспектах, рассматриваемых в педагогической науке.

Считаем целесообразным наметить сущность рассматриваемого метода и классификацию видов проектов.

Сущность «метода проектов» сформулирована в частности, в работе Я. Схабенски «Проект как метод обучения». Ученый пишет, что слово «проект» в целом означает «запланированное действие, которое реализуется в определенное время и завершается измеримым результатом» [4, с. 3]. Кроме того, ученый подчеркивает, что данный метод объединяет знания из разнообразных источников, как школьных и внешкольных, а также указывает на обусловленность возможности наладить сотрудничество с учениками, учителями, «другими лицами за пределами школы» [4, с. 4]. Я. Схабенски обращает внимание на то, что «проект» может играть существенную воспитательную роль, формируя ответственность за результаты собственной работы как части «общего предприятия» и обеспечивая готовность к сотрудничеству, усиливает познавательную (поисковую, исследовательскую и др.) мотивацию, открывает пространство для проявления собственных способностей и интересов, что невозможно в рамках традиционной школьной ситуации. Показательно суждение автора о том, что «метод проектов» создает дополнительные возможности для достижения школьных успехов, который может положительно отразиться на дальнейшем обучении [4, с. 5].

Осмысливая сущность метода проектов в его отношении к процессу музыкального образования, считаем возможным наметить уровни его *функционирования в условиях плановой системы музыкального обучения*. В этой связи, проектами являются *программа обучения предметам; календарно-тематический либо индивидуальный план, составляемый учителем, план урока как своеобразный прогноз реализации идеи сотрудничества учителя и ученика; творческий план ученика, являющийся проявлением собственного видения путей раскрытия образного содержания произведения, либо иной формы работы со звуковой материей (выполнение интонационно-слуховых упражнений)*;

Особого внимания заслуживают *проекты участия в республиканских и международных конкурсах и олимпиадах*, ориентированные на такие уровни как обязательная программа конкурса, индивидуальная программа участия в мероприятии, видение этапов продвижения к достижению эксклюзивного результата.

Важным аспектом является изучение *классификации проектов*. Доктор педагогических наук, профессор, автор множества книг и статей, создатель Интегральной образовательной технологии и образовательной технологии ТОГИС В. В. Гузеев называет три вида

проектов (монопредметные, межпредметные и надпредметные), а также основные этапы работы над проектами (организационный, выбор и обсуждение главной идеи, целей и задач проекта; организация работы учащихся; подбор необходимых материалов; работа над проектом; обобщение и оформление результатов; презентация проекта). Очевидно, что эти стадии работы в настоящее время оказываются широко распространенными в системе музыкального образования [3, с. 39].

Считаем, что феномен музыкального образования включает метод проектов как один из компонентов педагогического ресурса. Аспект изучения классификации проектов, без которых невозможно функционирование рассматриваемого метода, изучен в процессе проведения уроков музыки. Мы пришли к выводу о возможности использования следующих *видов проектов: информационно-исследовательских* (изучение страниц жизни и творчества композиторов, исполнителей, произведений, событий музыкальной жизни страны, музыкальной культуры прошлого, настоящего, народных праздников, народных традиций и т. д.) и *творческих* (инсценировки песен, театрализация фрагментов опер, балетов, различные конкурсы, фестивали и др.). В свою очередь, творческие проекты также подразделяются на отдельные виды. Так, изучив учебные пособия по музыке, изданные в Республике Беларусь, мы отметили учебное пособие (учебник) для 2 класса (авторы – Н. И. Бракало, А. Б. Коженевская, В. А. Мистюк), в котором предлагаются *следующие творческие проекты: художественный* (создание папки рисунков к музыкальным произведениям, которые больше всего понравились детям); *литературный* (сочинение сказки о фее Музыке или жителях музыкального королевства – Мелодии, Ритме, Динамике, Темпе, Скрипичном ключе, Нотках и др.); *музыкальный* (сочинение мелодии для героев сказки «Теремок», или «Колобок» или для рассказа от имени действующих лиц) [1].

Следующим аспектом исследований является *история метода*. Так, У. Х. Килпатрик в работе «Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе» пишет, что «метод проектов» зародился во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и основывался на теоретических концепциях «прагматической педагогики», основоположником которой был американский философ-идеалист Джон Дьюи (1859–1952). Согласно его воззрениям, истинным и ценным является то, что полезно людям, что дает практический результат и направлено на благо всего общества. Ученый акцентирует: «Обучение должно быть основано на личном опыте учащихся и ориентировано на их интересы и потребности, основным способом обучения становится исследование окружающей жизни в проектной форме» [3, с. 15].

Изучение «метода проектов» продолжает группа учителей под руководством С. Т. Шацкого, которая предпринимает попытку использовать проектные методики в обучении. Известны определенные исторические события. Приведем их последовательно. В 1908 г. в Америке Д. Снедзен впервые употребил термин «метод проектов»; в 1911 г. американское Бюро воспитания узаконило термин «метод проектов», и он стал широко применяться в педагогической литературе; с 1918 г. после опубликования книги В. Килпатрика «Метод проектов» происходит массовое внедрение метода; в 1919 г. – американское школьное ведомство выпустило рекомендации «Проектный метод в деле образования» и тем самым официально ввело этот метод в практику школьного обучения [5, с. 152].

Исторический аспект изучения метода проектов затрагивает и вопрос научного обоснования метода, которое принадлежит таким ученым как Е. Г. Кагаров, Г. Меандров, В. Килпатрик, Э. Коллингс и др. Е. Г. Кагаров сформулировал его такие отличительные черты метода как опора на интересы детей, копирование тем из взрослой жизни, придание приоритетного значения таким факторам как творчество и самостоятельность [3]. Г. Меандров представил результаты изучения работы над проектами в деятельности учителя и учеников на каждом этапе. У. Килпатрик сформулировал теоретические основы метода проектов [4, с. 39], а Э. Коллингс проводил экспериментальные исследования, доказывая преимущества метода проектов перед традиционной системой обучения [5, с. 152].

В СССР в 30-е годы теория метода проектов приостановила свое поступательное движение по причине негативного отношения властных структур к этому методу. Во второй половине XX века и начале XXI века исследование метода проектов возрождается, но уже в обновленном виде. В отношении музыкального образования роль «метода проектов» представляется неизученной, что обуславливает необходимость работы с архивными документами, переосмысление научной литературы для того, чтобы высветить эту сторону вопроса.

Таким образом, изучение функционирования метода проектов в контексте музыкального образования продолжает исследование «метода проектов», акцентируя дополнительные возможности и открывая новые грани влияния на ход пополнения педагогического ресурса.

Библиографический список

1. Бракало, Н. И. Музыка. 2 класс. Нотная хрестоматия : пособие для учителей учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. Обучения [Текст] / Н. И. Бракало, А. Б. Коженевская, В. А. Мистюк. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2012. – 148 с.
2. Гузеев, В. В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии [Текст] / В. В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – № 6. – С. 39–47.
3. Килпатрик, У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе [Текст] / У. Х. Килпатрик. – Л.: Брокгауз – Ефрон, 1925. – 43с.
4. Схабеньски, Я. Проект как метод обучения [Текст] / Я. Схабеньски – Самара, 2011. – 64 с.
5. Шацкий, С. Т. Годы исканий [Текст] / С. Т. Шацкий. – М. : Учпедгиз, 1935. – 152 с.

УДК 378

В. Л. Сигова

Специфика преподавания фортепиано будущим регентам

Аннотация. В статье освещаются некоторые особенности преподавания фортепиано студентам-регентам, не имеющим музыкальной подготовки. Автор полагает, что наряду с приобретением технических и музыкально-исполнительских навыков, будущему руководителю церковного хора необходимо усвоение навыков транспонирования и чтения с листа, которые также являются неотъемлемой частью его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: индивидуальный подход, дифференцированный подход, профессиональная специфика, игра по слуху, транспонирование, чтение с листа, фортепианная техника.

Одной из важнейших особенностей музыкального образования является его дифференциация и индивидуализация. Специфика обучения музыкально-инструментальному исполнительству, независимо от статуса и профессиональной направленности учебного заведения, априори связана с использованием дифференцированного и индивидуального подходов. Не является исключением процесс обучения игре на фортепиано будущих регентов.

Следует отметить, что студенческий контингент регентского отделения Вологодской духовной семинарии неоднороден как по уровню музыкальной подготовки, так и по возрастному признаку. По уровню подготовки традиционно выделяют три группы студентов: без подготовки, с элементарной или неполной музыкальной подготовкой, с базовой музыкальной подготовкой. По возрастному признаку контингент разделяется на студенческий (молодежный) возраст и так называемых «возрастных» обучающихся – без музыкальной подготовки, но с достаточным практическим опытом. Можно сказать, что речь идет как о внешней, так и о внутренней дифференциации обучающихся [1, с. 284–286].

Хотя специфика профессии регента связана с вокально-хоровым исполнительством, хорошее владение фортепиано в значительной мере способствует более быстрой и качественной подготовке к выполнению певческой работы. Играющий регент не испытывает затруднений в подборе репертуара и в сжатые сроки может предложить хору значительное количество новой музыки. При разучивании хоровых партитур с помощью фортепиано, он фактически моделирует идеальное звучание церковного хора, что, несомненно, оказывает существенную помощь в вокально-хоровой работе с певчими.

Учитывая специфику регентского дела, педагог-пианист должен нацелить студента не только на решение основных технических и музыкально-исполнительских задач, но также на овладение наиболее востребованными в профессии приемами и навыками – игрой по слуху, транспонированием, чтением с листа. В рабочей программе по фортепиано регентского отделения Вологодской духовной семинарии указывается на систематичность и последовательность развития этих навыков у различных групп обучающихся.

Для студентов без музыкальной подготовки обучение игре на фортепиано начинается с групповых занятий. В самом начале проводятся два-три занятия в малой группе (3–5 человек). Объясняется устройство инструмента, расположение нот на нотном стане, их идентификация на клавиатуре, показываются основные приемы звукоизвлечения. После этого осуществляется переход к индивидуальным занятиям – начинается обучение элементарным игровым навыкам, акцентируется внимание на техническом развитии, в частности работе над гаммами, арпеджио и аккордовыми последовательностями. Однако, развивая студента в техническом и музыкальном плане, не следует забывать о навыках игры по слуху, чтения с листа и транспонирования, которые неразрывно связаны между собой и являются для будущего регента наиболее значимыми.

На первом индивидуальном занятии следует попросить студента подобрать по слуху знакомую мелодию (детская песенка, музыкальная фраза, простая ектенья), после чего предложить эту же мелодию подобрать от всех белых клавиш, то есть транспонировать ее. Далее, используя простейший нотный материал, попросить студента прочитать музыку с листа. Если он хорошо справляется с заданием, то предложить, уже глядя в ноты, сыграть тот же материал от другого звука, например, на малую секунду вверх и вниз.

По мере продвижения студента, представляется возможным ознакомить его с методом интервального перемещения, наиболее эффективным при транспонировании. Суть его состоит в зрительно-мышечной ориентации при активном участии слуха. Выдающийся педагог и концертмейстер Е. М. Шендерович так описывает этот метод: «Видя фактуру, ощущая ее зрительно, мы приучаем себя к мысли о том, что при транспонировании она сдвигается и таким образом нота, написанная предположим на 3 линейке, теперь будет находиться между второй и третьей линейками. Если же эту ноту мы примем за основу аккорда, будем считать ее опорной, то весь остальной аккорд берется пальцами автоматически. Это и есть метод интервального перемещения» [3, с. 64].

Другой не менее важный навык – чтение с листа. По мнению Шендеровича, для того чтобы овладеть этим навыком необходимо ежедневно по 10–15 минут в день играть незнакомый нотный текст [3]. Учитывая вокально-хоровую специфику, полезно предлагать в качестве материала для чтения с листа несложные детские песенки и пьески, а затем и простейшие партитуры, начиная с элементарного двухголосия.

Среди условий организации процесса обучения чтения с листа необходимо выделить следующие: системность в организации процесса, регулярность работы (особенно на начальном этапе), прохождение максимального объема материала на каждом уроке, положительное психологическое ощущение, облегченность в техническом отношении части изучаемого материала [2, с. 17–18]. Соблюдение данных условий в течение всего курса позволит эффективно преодолеть проблемы технологического этапа обучения игре с листа.

Среди психолого-педагогических рекомендаций, предназначенных для обучения студентов без музыкальной подготовки, следует отметить создание на уроке атмосферы сотрудничества. Не заостряя внимание обучающегося на возникающих технических про-

блемах, связанных с постановкой рук, выработку правильных и целесообразных игровых движений следует соединить со слуховыми задачами, фразировкой, вокальным текстом, особенно если речь идет о церковном песнопении. Важно, чтобы студент осознал и установил взаимосвязь между слуховыми и двигательными ощущениями и на этой основе добивался естественных игровых движений. Объясняя студенту принцип разбора нотного текста, необходимо с самого начала акцентировать его внимание на последовательности действий (вижу – слышу – играю).

В самом начале занятий педагог знакомит студента с основными аппликатурными принципами, техническими приемами (подкладывание, перекладывание, подмена пальцев), приемами артикуляции, помогающими преодолению технических сложностей в исполнении двойных нот (терций, секст и т. д.), составляющих основу инструментального исполнения богослужебных обиходных песнопений и авторских партитур. Для того чтобы приблизить звучание фортепиано к хоровому звучанию, студенту требуется определенный певческий клиросный опыт, умение услышать, представить и воплотить на рояле различную тембровую окраску голосов, что достигается систематической работой над развитием тембрового слуха.

Говоря о технической работе – игре гамм, аккордов и арпеджио, необходимо объяснить студенту ее целесообразность для будущей профессии, т. к. игра хоровых партитур требует хорошей технической подготовки. Следует отметить, что многие методические приемы из «детской педагогики» успешно работают и в отношении взрослых: например, использование разнообразных «бытовых» ассоциаций при обучении техническим приемам. Занимаясь со студентами, необходимо активнее использовать их возрастные преимущества – развитое мышление, волевые качества, устойчивость слеппроизвольного внимания, которое основано на интересе при занятии избранной деятельностью, и наиболее ярко проявляется именно у взрослых людей.

Сочетание профессионального владения педагогом музыкально-исполнительским и психолого-педагогическим инструментарием с учетом специфики регентского дела и обоюдной заинтересованностью педагога и студента в положительном результате обучения, будет способствовать наиболее полному личностному росту и профессиональной реализации будущего регента.

Библиографический список

1. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Карачарова, Т. И. Технологические аспекты обучения игре нотных текстов с листа: методические рекомендации [Текст] / Т. И. Карачарова. – Белгород: БГИКИ, 2007. – 20 с.
3. Шендерович, Е. В концертмейстерском классе (Размышления педагога) [Текст] / Е. Шендерович. – М. : Музыка, 1996. – 206 с.

Методические основы организации работы по профилактике и коррекции эмоционального выгорания педагогов средствами музыкотерапии

Аннотация. В статье проведен анализ методических основ организации работы по профилактике и коррекции эмоционального выгорания педагогов средствами музыкотерапии, выявлены основные направления профилактической и коррекционной работы, рассмотрены принципы и методы комплексной работы с педагогами, способствующие повышению эффективности музыкотерапевтических занятий.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, музыкотерапия, направления профилактической и коррекционной работы, принципы организации музыкотерапевтических занятий, методы профилактической и коррекционной работы.

Музыкотерапия предполагает восприятие музыки с профилактической и коррекционной целью [7]. Взаимодействие человека с музыкой – это сложный чувственный процесс, наполненный глубокими внутренними переживаниями. О. В. Бочкарева считает, что «музыка является единственной сферой искусства, где внутренний мир ее создателя выражен в ее звуковом интонировании, в динамике чувствований» [1, с. 230].

Работа с индивидуальными особенностями выгорания педагогов в процессе музыкотерапевтических занятий должна включать три основных направления [2].

Первое (креативное) – направлено на развитие креативности у педагогов, так как одним из признаков выгорания является ригидность мышления, сопротивление изменениям. В свою очередь, креативность – это быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора, она является мощным фактором развития личности, определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов.

Второе (коррекционное) – направлено на нивелирование негативного влияния профессиональных и личностных факторов на психоэмоциональное состояние педагога и включает в себя работу по развитию у педагогов умения находить конструктивные решения конфликтных ситуаций, пересматривать систему ценностей и мотивов, препятствующих профессиональному и личному развитию.

Третье (профилактическое) – направлено на формирование навыков саморегуляции, обучение техникам расслабления и контроля собственного физического и психического состояний [6].

В профилактической и коррекционной работе с педагогами необходимо опираться на следующие принципы.

Принцип единства диагностики профилактики и коррекции. Цели и содержание профилактической и коррекционной работы могут быть определены только на основе диагностики.

Принцип лично ориентированного и деятельностного подхода базируется на индивидуальных особенностях и музыкальных предпочтениях педагога и осуществляется в процессе активных музыкотерапевтических занятий.

Принцип оптимистического подхода предполагает организацию «атмосферы успеха» для педагога, веры в положительный результат, утверждение этого чувства в педагоге, поощрение его малейших достижений.

Методики музыкотерапии предусматривают организацию ситуаций общения с музыкой в качестве основного фактора влияния на личность. В нашей работе мы применяли следующие методы музыкального искусства.

Метод художественных ассоциаций, направленный на развитие и формирование эмоционально-познавательной сферы посредством нахождения эмоционально-образных и смысловых параллелей и связей между содержанием музыкального произведения и явлениями окружающей нас действительности, своеобразного выхода во внемузыкальные сферы.

Метод создания художественного контекста, направлен на развитие музыкальной культуры человека через «выходы» за пределы музыки. Механизмом создания художественного контекста выступают при этом разнообразные связи музыки с другими видами искусства, жизненными ситуациями и образами. Музыкальная культура обогащается при этом за счет выявления общего и особенного в специфике как музыкального, так и живописного или литературного образа, концентрирующего в себе предмет искусства – музыку, живопись, поэзию и т. д.

Метод художественного познания призван решать задачи, направленные на расширение нравственно-эстетического мира личности, через размышление – диалог, сквозь призму музыкального произведения.

Музыкотерапевтические занятия с педагогами осуществляется на основе комплексного применения методов музыкального искусства и психотерапевтических методов, таких как саморегуляции, релаксации и самовнушения.

Метод рефлексии направлен на осознание имеющихся проблем и адекватной их дифференциации, осуществление конструктивных путей выхода из психотравмирующих ситуаций [3].

Метод релаксации направлен на индивидуальную профилактику деструктивных психоэмоциональных состояний [8, 9], основывается на взаимозависимости между отрицательными эмоциями и мышечным напряжением и включает снятие избыточного мышечного напряжения.

Методы непроизвольной и произвольной (психической) саморегуляции направлены на целенаправленное изменение, как отдельных психофизиологических функций, так и в целом психоэмоционального состояния педагога [4, 5].

Метод самовнушения – это процесс внушения, адресованный самому себе, позволяющий вызывать у педагога те или иные ощущения, восприятия, управлять процессами внимания, памяти, эмоциональными и соматическими реакциями [7].

Такие ученые, как В. Л. Марищук и В. И. Евдокимов предлагают также все методы регуляции психологических состояний делить на две группы:

Методы оперативного управления состоянием, методы программного (имеется в виду заранее запланированного) *воздействия и управления* направлены на оперативную регуляцию психоэмоциональных состояний [5].

Методы работы с педагогами в процессе музыкотерапевтических занятий должны воздействовать комплексно на все сферы жизни: поведенческую, эмоционально-волевою, интеллектуально-духовную, нравственную, социальную, профессионально-образовательную.

В профилактической и коррекционной работе с педагогами необходимо учитывать, что длительные психотравмирующие состояния, как и хроническое заболевания, вылечивается намного сложнее. Нельзя позволять конфликтам, которые, зачастую, являются причиной формирования разного рода деструктивных психических состояний, затягиваться. Конфликтные ситуации необходимо разрешать как можно скорее. При этом очень важно самим уметь избавляться от раздражения, прощать обиды, находить способ урегулировать конфликтную ситуацию.

Опыт нашего взаимодействия с педагогами позволяет выделить следующий банк естественных приемов саморегуляции: смех, улыбка, юмор; размышления о хорошем, приятном; различные движения, типа потягивания, расслабления мышц; наблюдение за пейзажем

за окном; рассматривание цветов в помещении, фотографий, других приятных или дорогих для человека вещей; мысленное обращение человека к высшим силам (богу, вселенной, великой идее); общение с коллегами, друзьями; чтение стихов; высказывание похвалы, комплиментов кому-либо просто так, но используют они их, как правило, интуитивно, бессознательно.

Педагогам необходимо разобраться и осознать, какими естественными механизмами снятия напряжения и разрядки, повышения тонуса они уже владеют, освоить новые, посильные, способы саморегуляции или самовоздействия и перейти от спонтанного их применения к сознательному использованию в целях управления своим состоянием.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Диалог как ценностно-смысловое творчество в музыкальной культуре [Текст] / О. В. Бочкарева // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль : ЯГПУ, 2013. – Т. 1. – № 2. – С. 229–232
2. Водопьянова, Н. Е. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления [Текст] Н. Е. Водопьянова / год. ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. – 264 с.
3. Гринберг, Дж. С. Управление стрессом [Текст] / Дж. Гринберг // Пер. с англ. – СПб. : Питер, 2002. – 648 с.
4. Зборовская, И. В. Саморегуляция психической устойчивости учителя [Текст] // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 55–65.
5. Марищук, В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса [Текст] / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб: Сентябрь. – 2001. – 259 с.
6. Орел, В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии [Текст] / В. Е. Орел // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль : ЯрГУ, 2009. – С. 76–97.
7. Психотерапевтическая энциклопедия [Электронный ресурс]: http://enc-dic.com/enc_psytar/Muzkoterapija-394/ (дата обращения: 15.12.2013).
8. Рыков В. Формулы самовнушения <http://psyp.ru/art01/formulas-of-autosuggestion.php> (дата обращения: 10.12.2014).
9. Чернышова, В. М. Профилактика эмоционального выгорания педагога [Текст] / В. М. Чернышова // Образование в регионе: науч. – метод. Журнал. – Тамбов : Издат. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. – № 23. – С. 169–172.

УДК 78.07

Н. А. Соболева

Ауфтакт и его информационно-коммуникативные возможности

Аннотация. В данной статье автор рассматривает ауфтакт с точки зрения его информационных возможностей, то есть способности к передаче разноплановой дирижерской информации, как технической, так и художественной. Ауфтакт трактуется как коммуникативный знак, как одно из главных средств общения дирижера с музыкальным коллективом.

Ключевые слова: общение, дирижирование, ауфтакт, информация.

Коммуникативная сущность дирижирования была отмечена уже в XIX веке: о дирижере, как о посреднике между композитором и публикой, писал Г. Берлиоз. Б. Вальтер также внес вклад в понимание коммуникативной сущности дирижерского исполнительства, отметив, что исполнительский процесс включает в себя два действия – постижение и передачу.

Соглашаясь с российским психологом и психолингвистом А. А. Леонтьевым в том, что «деятельность педагога, лектора специфична по мотиву, который не может быть реализован никакими иными средствами, кроме общения» [4, с. 247], включим в этот список и дирижера-исполнителя, одной из функций которого в процессе общения является информационная.

Пониманию дирижирования как информационно-коммуникативного процесса может способствовать определение управления (слово «дирижирование» в русском языке образовано от французского глагола *diriger*, имеющего в переводе несколько значений: направлять, управлять, править, руководить, регулировать), данное Н. Винером – выдающимся американским ученым-математиком, доктором философии и магистром искусств, основателем кибернетики – теории управления (с греческого, *ἡγεμονία* – «кормчий»). (Показательно, что этим же словом Ф. Лист определил сущность дирижерской деятельности: «Мы – кормчие, но не гребцы». (См. *Лист Ф. Письмо о дирижировании // Дирижерское исполнительство: Практика. Теория. Эстетика. М., 1975. С. 150*).

Управление – по мнению Н. Винера, – это перевод какой-либо системы в одно из возможных для нее состояний в результате получения информации. Для Н. Винера управление и коммуникация неотделимы друг от друга. Важность данной идеи для понимания сущности дирижирования состоит в том, что управление и коммуникация трактуются Н. Винером как взаимообусловленные, взаимозависимые явления, более того, по сути как одно явление, смыслом которого является передача сообщения. В дирижировании под сообщением следует понимать всю информацию, которую дирижер передает исполнителям, как с помощью условных символов, так и с помощью своего выразительного поведения, образующих, в совокупности, целостный информационный комплекс.

Особенность процесса управления в дирижировании – изменение звучания в сторону нужного дирижеру качества – обусловлена тем, что действия дирижера опережают реальное звучание на достаточное время, необходимое исполнителям для того, чтобы увидеть, понять и отреагировать на дирижерское сообщение. Дирижерский жест выражает не то, что звучит в данный момент, а то, что должно появиться в реальном звучании после декодирования исполнителями смысла дирижерского действия. Такая техника дирижирования, при которой жест дирижера стал опережать музыку на одну долю, была разработана А. Никишем. Г. Л. Ержемский называет это явление одним из парадоксов дирижирования: дирижер, «действуя в настоящем, делая выводы из прошлого, одновременно постоянно находится как бы в будущем. Этот парадокс пронизывает всю его деятельность, являясь основополагающим принципом дирижерского исполнительства» [2, с. 70].

Таким образом, управление в дирижировании осуществляется с помощью сообщений, посылаемых дирижером коллективу исполнителей и содержащих информацию о необходимом данному дирижеру качестве звучания.

Способность дирижерского жеста к управлению определяется наличием в нем опережающей информационной функции. Опережающей информационной функцией обладает афтакт, главным свойством которого, его ядром, является эмоционально-энергетический импульс. На кардинальное значение афтакта указывал В. Фуртвенглер: «Возможность воздействовать на качество какого-либо звука – и об этом необходимо твердить вновь и вновь! – заключается целиком и полностью в подготовке "раза" (взмаха), но не в самом "разе"» [6, с. 411]. По мнению Г. Л. Ержемского, «именно афтакты делают действия дирижера социальными. С их помощью он вовлекает музыкантов в совместный творческий процесс, устанавливает с ними внутренние контакты, осуществляет постоянный диалог» [2, с. 65].

Указанное свойство афтакта выступает в роли команды, предшествующей всем деталям исполнения – интерпретационным, агогическим, динамическим, структурным и т. д. В связи с этим импульсы, идентичные начальному афтакту, необходимы и внутри непрерывной последовательности дирижерских действий для подготовки звучания следующей за ним доли. Присутствие афтакта в каждом дирижерском жесте дает возможность дирижеру управлять темпом (постоянным и переменным); динамикой (постоянной и переменной); зву-

коведением (разные виды точки являются символами разных видов штрихов); акцентами различной силы; подготовкой фермат, цезур и снятий; придает непрерывность процессу исполнения.

Информационный смысл ауфтактов зависит, во-первых, от внутренних идеальных представлений дирижера о необходимом ему качестве звучания, во-вторых, от восприятия им того акустического текста, который звучит в данный момент.

Ли Намфриз (Lee Humphries) показал, что существует предел скорости, на которой дирижер может делать подсказки и/или передавать выразительные детали исполнения: при скорости по ММ = 120 – одно указание на один удар, при ММ = 60 – два. Но эти значения представляют верхний предел. Более комфортно музыканты ансамбля чувствуют себя при передаче указаний каждые 1–2 секунды [7].

Способность к предвосхищению, как показали исследования сотрудников Рейнско-Вестфальского технического университета Ахена (Rheinisch-Westfälische TH Aachen) Эрика Ли (Eric Lee), Мариуса Вольфа (Marius Wolf) и Джона Борхерса (Jan Borchers), отличает профессиональных дирижеров от непрофессиональных. Они проанализировали временные характеристики дирижерских жестов и сравнили реакции профессионально подготовленных дирижеров и простых людей на музыкальное время. С помощью компьютерных технологий авторы доказали, что жесты профессиональных дирижеров опережают музыкальную долю в среднем на 47 ± 4 миллисекунды [8].

Опережающая функция ауфтакта связана и с передачей художественной информации, поскольку экспрессивные жесты дирижера, демонстрирующие исполнителем его эмоциональное состояние, совпадают с его управляющими действиями, при этом ауфтакт, по мнению А. П. Иванова-Радкевича, может выражаться «не только в подготавливающих перемещениях рук в пространстве, но и в едва заметных, иногда понятных только исполнителем, выразительных движениях кисти, пальцев, в поворотах корпуса или головы, в предваряющем взгляде дирижера, обращенном ко всему коллективу или к отдельным исполнителям, в едва уловимых оттенках его мимики» [3, с. 51].

Возможность ауфтакта, главного смыслового действия дирижера, к опережению реального звучания и передаче экспрессии основана на механизме, общем для всех средств невербальной коммуникации – подготавливать и речевое высказывание – жест возникает раньше слова и готовит его, при этом более крупным речевым единицам предшествуют более ранние предваряющие движения большего количества частей тела. На это обращает внимание И. Н. Горелов [1, с. 25]. То же самое относится и к эмоциональным выразительным движениям любой физической природы: они манифестируются и реализуются в акте общения с различной силой, но всегда раньше, чем вербальная часть, и такое предварительное оповещение о компонентах разговора посредством невербальных средств имеет ключевую функцию в социальном взаимодействии.

Именно данный механизм и позволяет ауфтакту быть тем коммуникативным жестом, который способен организовывать взаимодействие дирижера и музыкального коллектива, позволяя одновременно передавать техническую и художественную информацию.

Библиографический список

1. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / И. Н. Горелов. – 3-е изд.; отв. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Изд. ЛКИ, 2007. – 112 с.
2. Ержемский, Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом [Текст] / Г. Л. Ержемский. – М. : Музыка, 1988. – 80 с.
3. Иванов-Радкевич, А. П. О воспитании дирижера [Текст] / А. П. Иванов-Радкевич ; ред. и вступ. ст. Е. Я. Рацера. – М. : Музыка, 1973. – 78 с.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений по специальности «Психология» [Текст] / А. А. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Смысл: Academia, 2007. – 364 с.

5. Соболева, Н. А. Художественно-невербальная коммуникация и ее преломление в дирижерском исполнительстве (монография) [Текст] / Н. А. Соболева. – Вологда: ВГПУ, 2014. – 168 с.

6. Фуртвенглер, В. О ремесле дирижера [Текст] / В. Фуртвенглер // Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика; ред. – сост., автор вступ. ст., дополнений и комментариев Л. Гинсбург. – М. : Музыка, 1975. – С. 407 – 413.

7. Humphries, L. What to Think About When You Conduct: Perception, Language, and Musical Communication. – 2000. [Электронный ресурс] / Lee Humphries. – Режим доступа: <http://thinkingapplied.com/conductingfolder /conducting 1.htm> дата обращения 12.01.2018.

8. Lee, E. Improving Orchestral Conducting Systems in Public Spaces: Examining the Temporal Characteristics and Conceptual Models of Conducting Gestures [Электронный ресурс] / Eric Lee, Marius Wolf, Jan Borchers // Technology, Safety and Community: CHI 2005. The premier international conference for human-computer interaction. April 2–7, 2005, Portland, Oregon, USA. – Режим доступа: <http://hci.rwth-aachen.de/materials/publications/lee2005a.pdf...> Дата обращения 14.01.2018.

УДК 378

Е. Г. Стратилатова

Формирование танцевальной культуры личности (обобщение опыта работы клуба «Зазеркалье», г. Ярославль)

Аннотация. В статье затрагивается проблема исторической реконструкции танцев, поиска музыки к ним, рассказывается об опыте, накопленном клубом исторической реконструкции и ролевого взаимодействия «Зазеркалье». Рассматривается опыт работы клуба с целью организации бала в разных возрастных категориях.

Ключевые слова: балльная культура, исторический танец, реконструкция, участники бала.

Проблемой исторической реконструкции и анализом танцевальной культуры занимались многие исследователи [2, 3, 5]. Среди них можно отметить монографии Ю. М. Лотмана, О. Ю. Захаровой, В. М. Боковой, И. А. Марченко и другие. Е. В. Самойленко в своей диссертации «Феномен танцевальной культуры: особенности генезиса, функционирования и трансформации (на материале культуры России XX-XXI вв.)» пишет: «В современном обществе преобладает идея потребления на фоне нарастающей автоматизации и компьютеризации, которые не оставляют пространства для самореализации, выражения индивидуальных способностей и творческого потенциала» [5]. Кризис креативного начала личности в условиях потребительской культуры назван одной из причин все более частого выбора танца в качестве доступного пространства творческой самореализации. Что же несет в себе танец, почему он так привлекает людей?

В культуре каждой эпохи и народности в большей или меньшей степени присутствуют танцевальные элементы. С течением времени интерес человека к танцевальной культуре неуклонно растет. Многие исследователи отмечают, «что танцевальное искусство формирует у молодого поколения изящество, умение вести себя в обществе, манеры, походку, столь необходимые для образованного человека» [6, с. 120].

Важнейшая черта танца, отличающая его от других видов творческой деятельности – то, что он охватывает одновременно телесную и духовную сторону жизни человека. Танце-

вальная культура – сложный, комплексный феномен, самодостаточная сфера повседневности, которая выполняет ряд социокультурных функций:

1. *Коммуникативная.* Танец – сам является языком жестов, движений, телесной речью. Он транслирует значимый социальный опыт от поколения к поколению, выступает внешней памятью. Танцевальная культура формирует особое коммуникативное пространство светского общения, становится поводом для встречи.

2. *Идентификационная* функция танцевальной культуры: она выступает знаком принадлежности индивида к какой-либо социальной общности: родовой, национальной, субкультурной.

3. *Интегративная.* Танцевальная культура создает пространство коллективной деятельности по совместному удовлетворению базовых потребностей индивида (коммуникации, отдыха, социализации).

4. *Гедонистическая.* Танец еще с культуры Древнего Рима является источником удовольствия и отдыха. Это неперенный атрибут праздников и увеселений. Одним из ведущих способов развлечения и общения танец становится в эпоху Возрождения, изобилующую карнавалами, маскарадами, балами.

5. *Регулятивная.* Танцевальная культура как комплекс одобряемых общественных норм и образцов поведения, транслятор моральных ценностей.

О педагогическом значении танца писал в трактате «О пляске» Лукиан: «... пляска не только услаждает, но также приносит пользу зрителям, хорошо их воспитывает, многому их научает» [4].

Одним из главных отличий танцевальной культуры XVII–XIX вв. стало влияние танца на музыку, которая играла на ассамблеях и балах исключительную роль, ведь именно от нее и качественного исполнения зависела атмосфера танцевального действия. Как правило, оркестр на ассамблеях состоял из литавр, фаготов, флейт, гобоев и русских рогов. Позже круг инструментов расширяется с добавлением скрипок, фортепиано. Появляется в России и своя бальная музыка: К. Н. Лядов, М. И. Глинка, О. А. Козловский, А. А. Алябьев и др.

Публичные балы имели право давать дирекция императорских театров, Петербургское Дворянское и Московское Благородное собрание, а также учебные заведения и клубы. Балы оказали огромное влияние на развитие моды и создание новых форм одежды. Так как они были связаны с восприятием праздника, одежда обязательно должна была быть парадной, особенной, и при этом удобной для танцев. Это короткие рукава, открытые плечи и декольте, укороченные юбки, удобная обувь, и т. п. Особенно сильно это отразилось на женском гардеробе. Существовали особые предписания для цвета платья, причесок, ювелирных украшений и аксессуаров.

С балами связана регламентация этикетными нормами, правилами поведения в светском обществе и появление системы танцевального образования. Приобщение к танцевальной культуре требовало знакомства с произведениями живописи, изучения музыки, умения чувствовать такт и ритм, а также управлять своим телом, ориентироваться в пространстве, упражнения в гимнастике и фехтовании. Таким образом, бальная культура задействовала одновременно разнообразные сферы художественной деятельности. Танцевальные занятия прочно вошли в систему классического воспитания от европейского рыцаря до русского дворянина. Благодаря организации ассамблей положение женщины в русском обществе, прежде подчиненное этике «Домостроя» со строго ограниченными рамками, резко изменилось. В танце мужчине по-прежнему принадлежала ведущая роль, но на небывалую высоту поднимается уважение к даме, ее праву выбора. Благодаря организации ассамблей положение женщины в русском обществе, прежде подчиненное этике «Домостроя» со строго ограниченными рамками, резко изменилось. В танце мужчине по-прежнему принадлежала ведущая роль, но на небывалую высоту поднимается уважение к даме, ее праву выбора. Бал может выполнять разные социальные функции: коммуникативную, предполагающую как личностное так и деловое общение, (бал может рассматриваться с точки зрения «ярмарки невест»; социальную, (бал может создать условия для продвижения по служебной лестнице); адапта-

ционную, (бал являет способ сословной консолидации, первый выход в свет, вступление в светское общество); формообразующую, (для бала отводилось лучшее помещение – зал, вокруг которого обычно располагались комнаты для разговоров, светских бесед, буфет и др).

Значение, которое оказывают занятия историческими танцами и организация балов на молодежь, трудно переоценить. «Общение с искусством,- как отмечает О. В. Бочкарева, – «помогает становлению образа «идеального Я», которое формируется на основе «реального Я», но включает в себя и мыслимые «Я» других, значимых для личности [1, с.7]. Как и в прошлые времена, они развивают молодого человека всесторонне, как душевно, так и физически: оказывают влияние на его поведение, способствуют избавлению от излишней застенчивости при общении с противоположным полом, развитию умения держать себя с достоинством и уважительно относиться к другим. А также учат воспринимать красоту и гордиться русской историей и культурой.

Библиографический список

1. Бочкарева, О. В. Культурологические основы художественно-педагогического диалога [Текст] / О. В. Бочкарева // Искусство и образование. – 2008. – № 1. – С.4–15
2. Васильева-Рождественская, М. В. Историко-бытовой танец: учебное пособие [Текст] / М. В. Васильева-Рождественская. – 2-е издание, пересмотр. – М.: Искусство, 1987. – 382с.: рис.
3. Захарова, О. Ю. Власть церемониалов и церемониалы власти в Российской империи XVIII – начала XX века [Текст] / О. Ю. Захарова. – М.: ООО «АиФ Принт», 2003. – 400 с.: илл.
4. Лукиан. О пляске. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/176843> дата обращения 12.01.17
5. Самойленко, Е. В. Феномен танцевальной культуры: особенности генезиса, функционирования и трансформации (на материале культуры России XX-XXI вв.) Екатеринбург 2012, 137с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://readera.org/techrep/fenomen-tancevalnoj-kultury-osobennosty-genezysa-funkcyonirovaniya-y-10328338.html> дата обращения 12.01.17.
6. Стратилатова, Е. Г. Исторический танец: вопросы реконструкции (из опыта работы Клуба исторической реконструкции и ролевого взаимодействия «Зазеркалье») [Текст] / Е. Г. Стратилатова, В. И. Петров //Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II межд. науч. – практ. конф./ под науч. ред. О. В. Бочкаревой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С.119–123

УДК 378

И. В. Субботина

Профессионально-личностное саморазвитие студента-музыканта в контексте культурно-образовательной среды педвуза

Аннотация. Статья содержит анализ проблемы профессионально-личностного саморазвития студента-музыканта в контексте культурно-образовательной среды педвуза. Раскрыты основные функции культурологического подхода в контексте образовательной практики.

Ключевые слова: профессионально-личностное саморазвитие, культурно-образовательная среда педвуза, культурологический подход, функции.

Качество осуществления профессионального самосовершенствования студентов, во многом, определяется состоянием культурно-образовательной среды, которая сегодня, прежде всего, связана с гуманизацией образования, а его методологическим основанием является культурологический подход. Многие исследователи рассматривают культурологический подход в контексте образовательной практики и выделяют в его структуре следующие функции: информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную, конструктивную, коммуникативную, организационную и исследовательскую.

Информационная функция, актуализируя ценностно-аналитический подход, осуществляется при формировании культурного кругозора у студентов. *Развивающая* функция связана с развитием познавательных способностей студентов, так как только при целенаправленном управлении умственной деятельностью студентов обучение приобретает развивающий характер. *Ориентационная* функция способствует формированию у студентов системы ценностных ориентаций, направленных на аксиологическую интерпретацию культуры, на оценку ценностей связанных с музыкальным искусством. *Мобилизационная* функция связана с актуализацией жизненного опыта студентов и активизацией их интеллектуальных сил, с выработкой у них широкого набора умений и навыков, способствующих развитию их познавательной активности и самостоятельности.

Конструктивная функция в рамках проектно-конструктивной деятельности педагога, способствуют решению следующих дидактических задач: производить отбор и систематизацию материала в соответствии с целями и задачами учебного процесса; выделять важные с точки зрения культурологического развития обучающихся – идеи, принципы, основные понятия, и др.

Коммуникативная функция определяется на наш взгляд следующими умениями: организовывать и ориентироваться в ситуациях общения, умение сотрудничать в различных видах деятельности, осуществлять диалогическое общение, т. к. диалог является основой музыкально-образовательного процесса, его методологическим принципом. Диалог является средством преобразования музыкально-образовательного процесса – подчеркивает О. В. Бочкарева и способствует «самореализации в профессии – учитель музыки» [2, с. 24]. А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, А. В. Мудрик, и др. авторы считают, что в рамках коммуникативной функции, заложены самые разнообразные модели человеческого общения, и основы коммуникативной компетенции.

Организаторская функция заключается в реализации разнообразных педагогических проектов в учебной деятельности студентов, а также в создании психолого-педагогических условий для выявления их интересов, индивидуальных способностей.

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что основой культурологического подхода является аксиология – учение о ценностях, объективная связь человека с культурой как системой ценностей, способствующей развитию самого человека и становлению его как творческой личности. Необходимо подчеркнуть, что методологическую позицию данного подхода составляет единство аксиологического, деятельностного и индивидуально-творческого аспектов культуры, где человек является ее субъектом, главным действующим лицом.

Культура при этом понимается как специфический способ человеческой деятельности, связанный с проявлением творческих возможностей человека. Способность к творчеству, как особое качество личности, характеризуется способностью к саморазвитию, самовыражению. В музыке творчество отличается ярко выраженным личностным содержанием и проявляется в умении переживать, воспроизводить, интерпретировать музыку.

Более широкое рассмотрение понятия «культурно-образовательная среда», трактуемое как «пространство», близко к пониманию А. И. Бондаревской, что это «способ существования, взаимодействия, взаимной детерминации образования и культуры, бытия образования в мире культуры, а культуры – в мире образования» [1, с. 6]. В. И. Слободчиков рассматривает образовательную среду как пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов образования [4]. Образовательное пространство вуза направлено не только на ос-

воение знаний, умений и навыков студента-музыканта, но и на формирование его творческих, личностных качеств. Конструирование культурно-образовательного пространства происходит, прежде всего, на основе интеграции всех форм деятельности в педвузе. В данном случае для нас важно, что культурно-образовательная среда создает условия и обеспечивает единство процессов личностного и профессионального саморазвития студентов.

В процессе профессионально-музыкального образования изначально заложен импульс к саморазвитию, который, в свою очередь, связан с индивидуализацией в обучении и влияет на развивающиеся личностные качества, свободу выбора, творчество обучающихся. Актуализация личностного развития студента, связана с активизацией его самоопределения, которое происходит при возрастании его уровня притязаний, и обогащения мотивации деятельности, – отмечает В. И. Слободчиков [4]. Личность – это сложная система социально значимых актов, адаптации и проявления способностей в современном социуме, и ее основная функция, прежде всего, – развитие своих способностей.

Образовательная среда педагогического вуза направлена и на самоорганизацию студентов как будущих учителей музыки, и возникает она только лишь при коммуникативном взаимодействии двух субъектов, способных изменить свою позицию и создать новый проект деятельности на основе личностного опыта. Личностный опыт необходим для достижения результата в любых вариативных условиях, который ориентирует студента как будущего учителя на развитие субъектности учащегося его личностных механизмов саморазвития [3]. Педагогическая деятельность обусловлена социально-психологическими качествами, которые способствуют взаимодействию учителя с учениками, где определяющую роль зачастую «играет яркая индивидуальность педагога, его общая культура, эрудиция, артистизм и умение заражать детей своим эмоциональным состоянием» [5, с. 124]. А для этого необходим синтез специальных и общепедагогических способностей, а также личностных качеств.

Профессиональное саморазвитие студента-музыканта связано в первую очередь с ростом его музыкальной мотивации, любви к музыке и понимании ее возможностей. От уровня мотивации, зависит и развитие профессиональных способностей студента-музыканта. А одной из ключевых педагогических способностей является музыкально-педагогическое общение как часть целостного профессионального творчества педагога-музыканта. Умение самостоятельно интерпретировать композиторский замысел, художественный образ, способствует развитию ассоциативности мышления, индивидуально-творческому становлению музыканта, а, следовательно, саморазвитию творческих, профессиональных качеств учителя.

Таким образом, профессионально-личностное саморазвитие студента-музыканта регулируется принципами культуросообразности, компетентности, индивидуализации культурно-образовательной среды, и наглядно проявляются в основных функциях культурологического подхода.

Библиографический список

1. Бондаревская, А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов /А. И. Бондаревская. Автореф. ... дисс. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2004. – 24 с.
2. Бочкарева, О. В. Диалог как методология музыкально-педагогического образования [Текст] / О. В. Бочкарева // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы I международной научно-практической конференции, 21–22 апреля 2016 г., / Под науч. ред. док. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 22–25.
3. Брова, Т. П. Учебный курс «Методологический практикум» в вузовской подготовке магистранта [Текст] / Т. П. Брова // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II международной научно-практической конференции, 20–21 апреля 2017 г., / под науч. ред. док. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 28–30.
4. Слободчиков, В. И. Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Академия, 1995. – 276 с.

5. Субботина, И. В. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя музыки в педагогической практике [Текст] / И. В. Субботина // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития: материалы II международной научно-практической конференции, 20–21 апреля 2017 г., / под науч. ред. док. пед. наук О. В. Бочкаревой: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 123–125.

УДК 372.878

С. А. Томчук

Современный урок музыки с позиций требований ФГОС

Аннотация: в статье представлены современные подходы к проектированию урока музыки в соответствии с ФГОС как целостной методической системы (цели, содержание, технологии) с позиции деятельностного обучения.

Ключевые слова: урок музыки, ФГОС ОО, деятельностный подход.

Современный этап общественного развития предъявляет новые требования к школьному образованию: оно должно быть направлено на развитие личности, на формирование у обучающихся таких качеств и умений, которые в дальнейшем позволят им самостоятельно осваивать новые виды деятельности и, как следствие, быть успешными в жизни. Особенно остро встает вопрос: «Каким должен быть современный урок музыки, чтобы соответствовать этим требованиям?».

Согласно образовательному стандарту цель каждого урока направлена на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов учебной деятельности, должна быть связана с преобразовательной и социально значимой деятельностью ученика, направлена на его самореализацию и личностный рост. Учитель обсуждает план урока совместно с учащимися, использует вариативный дидактический материал, позволяющий ученику делать выбор. На основе системно-деятельностного подхода на уроке создаются условия для мотивации и познавательной активности учеников, используются проблемный, частично-поисковый и исследовательский методы обучения. На уроке присутствует интенсивная самостоятельная деятельность обучающихся, проблемные ситуации, задания с включением творческого начала. Педагогические ситуации общения позволяют каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность и раскрывают субъективный опыт обучающихся. Отметка, выставляемая ученику в конце урока, аргументируется по ряду критериев: точность, полнота ответа, самостоятельность, оригинальность и т. д. [4, с. 235–237].

Урок музыки имеет свою специфику, так как это – урок искусства. Современный урок музыки является союзом педагогики и музыкального искусства, поэтому можно говорить о «музыкально-педагогическом произведении» учителя, так как урок – это результат его творчества не только как педагога, но и как музыканта широкого профиля. С другой стороны, можно говорить об уроке как о совместном творчестве учителя и учащихся. Согласно концепции Д. Б. Кабалевского, стержневым основанием, способствующим достижению целостности урока, является сама музыка, которая должна звучать не менее 70 % урока: во время пения, в моменты слушания музыки, и во время игры на шумовых инструментах. Особенностью современного урока музыки является возможность организации разных форм музыкально-творческой деятельности школьников на уроке: ученики класса становятся участниками хора, вокального или инструментального ансамбля, музыкально-театрализованного действия, слушателями музыки. Им предоставляется свобода самоопределения в видах и

формах музыкально-художественного творчества, реализованного в разнообразных формах работы: индивидуальной, парной, коллективной [1, с. 32–33].

Современный урок музыки включает несколько этапов.

Мотивационно-целевой этап. Начало урока музыки должно быть интригующим и занимательным для детей. Как общие средства повышения содержательной мотивации могут использоваться: проблематизация; связь изучаемого материала с общественно значимой практикой, реальными событиями, личным опытом; фрагмент знакомого музыкального произведения; репродукции картин, стихи, музыкальные видеофрагменты; использование «настоящих» предметов и музыкальных инструментов из сферы практической деятельности.

На уроке музыки, в качестве мотивирующих и подводящих к теме урока, могут использоваться следующие средства.

1. Удивительный факт из жизни композитора или музыканта. Например, началом моноурока по творчеству Чайковского П. И. может послужить следующий факт: «Имя Петра Ильича Чайковского известно во всем мире как великого русского композитора, но первые учителя Чайковского считали его посредственным музыкантом. Он выучился на юриста и даже несколько лет проработал в Департаменте юстиции. Только в 21 год Чайковский решил заняться музыкой, поступив... на курсы для дилетантов!».

2. Интересные факты могут привести к проблемному вопросу и послужить началом дискуссии: «Композитор – профессия или призвание? Для того чтобы стать композитором, нужно иметь только природный дар или достаточно нескольких лет учёбы в каком-либо музыкальном заведении? Почему так мало композиторов-женщин?».

3. Факт из современности или современное музыкальное событие (фестиваль, конкурс). Например, мотивационный этап урока «Колокольные звоны в музыке и изобразительном искусстве» можно начать с знакомства с афишей международного ежегодного фестиваля «Преображение», который проходит в городе Ярославле, и т. д. В процессе актуализации можно вспомнить, что известно уже школьникам о колоколах и подвести детей к проблемному вопросу: «Колокольные звоны часто звучат в музыкальных произведениях. Как композиторам удастся разместить целую колокольную в оркестре?», сформулировать возможные гипотезы и спланировать совместно с детьми пути решения проблемы в процессе знакомства с музыкальными произведениями и видеофрагментами исполнения на оркестровых колоколах.

4. Само музыкальное произведение – классическая музыка, которая звучит по телевидению, в рекламах, музыкальных заставках, кинофильмах и т. д. Нередко дети, услышав знакомую мелодию, сразу вспоминают передачу или рекламный ролик, с которым первоначально ассоциируется музыка. Например, после звучания современной аранжировки «Токкаты» ре-минор И. С. Баха могут быть заданы следующие вопросы: «Почему именно это произведение выбрано в качестве музыкальной заставки к передаче «Человек и закон»? Какие чувства вызвала у вас эта музыка? Какие темы поднимает композитор в своей музыке, и какие темы обсуждаются в этой передаче?».

5. Звучание музыкального произведения в необычной аранжировке. Например, после звучания рок-обработки 1 части «5 симфонии» Л. Бетховена можно задать вопрос: «Какой музыкальный стиль подходит для аранжировки музыки Бетховена и почему?».

На этапе актуализации знаний могут использоваться компетентностно-ориентированные тесты и задания, направленные на актуализацию уже изученных способов действий, художественного мышления, например: подобрать ряд музыкальных произведений для оформления афиши на определенную тему; сочинить мелодию к предложенным стихам; используя дидактический материал, дать характеристику прозвучавшей музыке и т. д.; кроссворды на музыкальные темы, дидактические игры «Четвертый лишний», «Верю – не верю», в процессе которой детям предлагаются верные и неверные сведения о музыке, композиторе, музыкальном произведении и т. д., музыкальная викторина и т. д.

Одним из признаков современного урока является совместная постановка учебной задачи, вычленение проблемы и планирование конкретных шагов для ее решения. Цель урока

музыки формулируется через образовательные результаты, выраженные в действиях учащихся, которые могут быть достигнуты на уроке, например: учащиеся «научатся определять сходство и различие *музыкального и живописного портрета*»; «научатся определять характерные особенности современной популярной музыки»; «научатся выявлять характерные особенности музыкального стиля П. И. Чайковского».

Операционно-познавательный этап урока направлен на организацию деятельности учащихся, связанной с решением учебной задачи.

В условиях реализации требований ФГОС наиболее актуальными становятся современные педагогические технологии: информационно-коммуникационная технология; технология развития критического мышления (методические приемы «Знаю../Хочу Узнать../Узнал...», «Кластер», «Синквейн», «Инсерт», «Корзина идей», «Перепутанные логические цепочки». «Перекрёстная дискуссия», учебно-мозговой штурм, эссе и т. д.); проектная технология; технология проблемного обучения; игровые технологии; технология мастерских; технологии, сберегающие здоровье (тонирование, вокалотерапия, кинезитерапия, эмоционально коррегирующее восприятие, драматерапия) и т. д. [3, с. 11–14]. Музыкальная педагогика в последние годы предлагает современные методы музыкальной дидактики: художественного, нравственно-эстетического постижения музыки; интонационно-стилевого постижения музыки; моделирования художественно-творческого процесса. Новые подходы к проведению урока музыки ориентируют учителя на использование нетрадиционных форм проведения урока: диспуты, дискуссии, уроки-путешествия, уроки-концерты, уроки-экскурсии и т. д.

Рефлексивно-оценочный этап. Основной целью этого этапа является самооценка учащимися результатов своей учебной деятельности, осознание метода применения нового способа действия, для чего применяются рефлексия достижения цели с использованием «дерева целей», оценка «приращения» знаний и достижения целей (высказывания «Я не знал... – Теперь я знаю...»). Для определения эмоционального состояния детям предлагается закончить фразу: «Меня удивило...», «Мне захотелось...», «Сегодня на уроке я смог...» и т. д. (Е. Ю. Ривкин) [2, с. 97]. Также важна рефлексия настроения и эмоционального состояния, для чего применяются карточки лиц-настроений, цветовое изображение настроения, эмоционально-художественный объект (репродукция картины, музыкальный фрагмент, песня по выбору), незаконченное предложение, синквейн, подбор афоризма, анализ субъективного опыта.

Урок – слово, которое широко употребляется в нашей жизни. Его используют, говоря о специально организованной форме обучения, его используют, когда человек делает какой-либо важный, значимый для себя вывод, расширяя свой жизненный опыт: о таких ситуациях говорят «извлек урок». Хотелось бы, чтобы каждый урок стал для детей именно таким «уроком жизни».

Библиографический список

1. Байбородова, Л. В. Преподавание музыки в начальной школе: учебное пособие для прикладного бакалавриата [Текст] /Л. В. Байбородова, О. М. Фалетрова, С. А. Томчук. – М. : Юрайт, 2017. – 172 с.
2. Ривкин, Е. Ю. Требования ФГОС к управлению уроком [Текст] /Е. Ю. Ривкин //Управление современной школой. Завуч. – 2013. – № 2,3. – С. 91–109, с. 88–100.
3. Томчук, С. А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся начальной школы: методические рекомендации [Текст] /С. А. Томчук, О. М. Фалетрова. – Ярославль : ГОУ ЯО ИРО, 2010. – 39 с.
4. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] /А. В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 544 с.

Праздники народного календаря в современной культурно-образовательной практике как фактор актуализации педагогического потенциала музыкального фольклора

Аннотация: Автор обращается к идее народного праздника, где в живой функционирующей традиции реализует свой педагогический потенциал музыкальный фольклор. Организация праздников в современной культурно-образовательной практике требует от педагогов знания роли и принципов организации празднично-обрядовой деятельности.

Ключевые слова: народный праздник, народный календарь, музыкальный фольклор, педагогический потенциал фольклора, культурно-образовательная практика.

Праздник в традиционной народной культуре был неотъемлемой частью жизни людей и организовывался на принципах соборности, активного творческого участия человека. Каждый праздник имел свою идею, художественное наполнение, календарную приуроченность, своеобразие. Важная роль в народном празднике принадлежала фольклорным жанрам – календарным песням и закличкам, выкрикам, хороводам, частушкам, пляскам и др. Фольклор выступал не только средством общения, а выполнял важные функции оповещения о празднике, благопожелания, играл продуцирующую и символическую роль. Художественное наполнение формировало этническую окраску праздника и не позволяло унифицировать культуру.

В широкой образовательной и культурной практике идея праздника зачастую искажается, мы видим формальные и заорганизованные мероприятия в стиле литературной композиции или театральной постановки, а детям отводится роль, как правило – выступающих, родителей – зрителей. Массовые городские праздники превращаются в развлечение публики, ограничиваются концертными выступлениями коллективов.

Организация празднично-обрядовой деятельности в любом учебно-воспитательном процессе требует от всех его участников – педагогов, учащихся и родителей – знаний народного календаря, осознания роли праздника.

А какие же основные идеи были заложены в традиционном народном празднике и на каких принципах он был организован?

Феномен народного праздника рассматривался многими исследователями фольклора и этнографии – Некрыловой А. Ф. [5, 6], Шангиной И. И. [11], Морозовым И. А. [4], Якубовской Е. И. [13]. Байбуриным А. К. исследована тема ритуала в традиционной культуре и опубликована одноименная монография [1]. В региональной практике исследований традиционной народной культуры Вологодской области по теме народного праздника, его значения и многообразия форм подготовлены и изданы значимые статьи – Кулевым А. В. [2, 3], Парадовской Г. П. [7], Федотовской О. А. [14], Розовой Л. Е. [10], Рейма О. Я. [9]. В регионе издано большое количество фольклорно-этнографических материалов с описанием календарной обрядности разных локальных традиций края, где представлены художественные формы, наполняющие празднично-обрядовые события. Вышеуказанные публикации и материалы составляют базу для выявления сущности и анализа роли календарного праздника.

Традиционный праздник проводился, как правило, в строго закрепленное время, что подчеркивает его тесную связь с календарем и годовым кругом. Обратимся к этой терминологии. «*Календарь*» – «это культурное явление, которое несет в себе информацию о циклических процессах в природе, существующих объективно, и рефлексивных к ним культурных» [12, с. 11]. Суть этого явления отражает *годовой календарный круг*, который устанавли-

вает связь биологических процессов и изменений, происходящих в каждом живом организме при смене времен года. Определено, что именно календарный праздник маркировал точки перехода природы и человека из одного состояния в другое [3, с. 73].

«Календарь» является *носителем разнообразной информации*, где отражены: чередование дней, месяцев, лет, смена сезонов; проекция сельскохозяйственных работ и трудовой деятельности человека на отрезки времени; знания о прошлом, предках, способах общения с ними и влиянии их на современную жизнь и др. Таким образом, календарь в своей непрерывной повторяемости «повествует о мировом единстве событий прошлого, настоящего, будущего» [12, с. 11]. А в простых способах удержания и передачи информации – изречениях, приметах, фенологических наблюдениях – выражены эмпирические наблюдения за мирозданием.

Народный календарь есть пример *слияния религиозного сознания и более раннего – земледельческого*. На основе взаимной адаптации дохристианской и христианской культур трудовая и бытовая деятельность народа, земледельческая нравственность и этика, любовь к труду, уважение к земле наполнились христианской моралью и традициями, а святые «в народном сознании сливаются воедино с природой, становятся частью мироздания» [12, с. 13]. А. В. Кулев рассмотрел перспективы использования народно-православного календаря в этнокультурном образовании детей [2].

По своей сути «календарь» представляет *свод поведенческих норм*, охватывающих все стороны человеческой жизни – ритм постов и праздников, труда и отдыха. Жизнь в едином календарном пространстве всегда объединяла людей, лишала непонимания, способствовала единению людей по различным половозрастным и профессиональным признакам [8]. Консолидирующее начало календарного праздника отмечено и в следующей цитате: «всеми имеющимися у него средствами воздействия на чувства и мысли людей объединяет их в единое сообщество и тем самым укрепляет внутренние связи коллектива и его положительные мотивации» [3, с. 73].

Ценность праздника определена в следующем определении: «это противопоставленный будням отрезок времени, характеризующийся радостью и торжеством, выделенный в потоке времени, обладающий связью со сферой сакрального, отмеченный как институционализированное действие, которое обеспечивает его участникам максимальную причастность к этой сфере» [8].

Следует подчеркнуть эмоциональную составляющую праздника: «без эмоционального проживания праздник выхолащивается, превращается просто в обряд» [7]. Полноценно прожить человеку праздник позволял принцип, выработанный в народной традиции – активное личное участие. Существовали нормы и предписания, регламентирующие поведение и участие людей в тех или иных действиях, с учетом их половозрастного статуса. Детям и молодежи в народном празднике отводилось существенное место. Ведь установлено, что «молодое поколение символизировало собой зарождение и появление пробуждающихся сил природы», поэтому, своим участием в празднично-обрядовой жизни оно должно позитивно влиять на последующие события в жизни семьи и общины, утверждая «идею восстановления жизненных связей и рождения Нового» [8, с. 57].

Следует подчеркнуть, что через традиции проведения праздников всегда ярко проявляется менталитет народа, в том числе, такие качества, как гостеприимство, музыкальность и коллективизм русского человека.

В своей основе праздник является некой программой и закладывает основу для благополучия человека, его последующую повседневную и трудовую жизнь. И всё же главная идея любого народного праздника заключается в том, что он выводит человека на общие космологические знания о Вселенной⁷¹ и направлен на «обновление и поддержание традиций, норм, ценностей коллектива» [1, с. 32].

⁷¹ *Космология* – физическое учение о Вселенной как целом (Советский энциклопедический словарь. – М., 1989. – С. 645).

Из сказанного видно, что календарный праздник выполнял огромную роль, а информация, сконцентрированная в календаре и собиравшаяся многими поколениями наших предков, очевидно, предназначена для использования новыми поколениями.

На основе изучения теории вопроса о календарном празднике мы разработали положения и практические рекомендации для организации обрядово-праздничной деятельности в современной культурно-образовательной практике, для успешной реализации которой, на наш взгляд, важно учитывать следующие *принципиальные положения*:

- сохранение календарной приуроченности;
- ежегодная повторяемость праздников;
- возрождение «соборности» как необходимого условия коллективной сопричастности людей к празднику;
- межпоколенный или разновозрастной состав участников, наличие опытных исполнителей /коллективов;
- воссоздание атмосферы творчества и стимулирование активности каждого участника праздника;
- использование естественных способов передачи народных традиций как от взрослых детям, так и внутри детского коллектива;
- установка на «проживание» праздника (обрядового действия);
- обрядовый и музыкальный материал праздника должен преимущественно иметь региональную специфику;
- отсутствие заорганизованности в ходе праздника, гибкость его структуры.

Только на этой основе возможно эмоциональное проживание праздника, полноценное общение людей. Предлагаемая модель праздника на народных традициях позволяет участникам «быть в процессе», а также овладеть необходимыми знаниями для организации своего жизненного пространства. Проживание культуры формирует особый созидательный образ жизни человека, а сам праздник делается неотъемлемой частью жизни детей. В этом случае ребенок сам становится не только преемником традиций, но и участвует в восстановлении праздника, транслирует культуру народа.

Таким образом, в празднично-обрядовой деятельности мы, прежде всего, опираемся на свойственные и проверенные жизнью формы и механизмы реализации культурного опыта, которые выработаны народом.

Библиографический список

1. Байбурин, А. К. Ритуал в традиционной культуре [Текст] / А. К. Байбурин. – СПб. : Наука, 1993. – 236 с.
2. Кулев, А. В. Перспективы использования народно-православного календаря в этнокультурном образовании [Текст] / А. В. Кулев // Этнопедагогика. Теория и практика: материалы XII чтений, посвященных памяти Г. С. Виноградова: авторские образовательные программы по фольклору / сост. С. Г. Айвазян. – Москва, 2003. – С. 25–38.
3. Кулев, А. В. Народный праздник в системе воспитательной работы школы [Текст] / А. В. Кулев, О. А. Каданцева, О. Э. Сорокина // Мы по солнышку живем. Освоение детьми народных традиций: сборник информационно-методических материалов / под ред. Л. В. Байбуродовой, Н. А. Мудровой. – Ярославль, 2005. – С. 72–77.
4. Морозов, И. А. Круг игры: праздник и игра в жизни севернорусского крестьянина (19–20 вв.) [Текст] / И. А. Морозов, И. С. Слепцова. – М. : ИНДРИК, 2004. – 906 с.
5. Некрылова, А. Ф. Русский традиционный календарь на каждый день и для каждого дома [Текст] / А. Ф. Некрылова. – СПб. : Азбука-классика, 2007. – 768 с.
6. Некрылова, А. Ф. Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища: конец XVIII-начала XX в. [Текст] / А. Ф. Некрылова. – Ленинград: Искусство, 1984. – 189.

7. Парадовская, Г. П. Детский календарно-обрядовый фольклор: к вопросу типологии непесенных форм интонирования [Текст] / А. Ф. Некрылова // Этнопедагогика. Теория и практика: материалы XII чтений, посвященных памяти Г. С. Виноградова: авторские образовательные программы по фольклору / сост. С. Г. Айвазян. – Москва, 2003. – С. 57–62.
8. Праздник / [Текст] А. И. Пигалев // Культурология XX в.: словарь. Т. 2. – Санкт-Петербург, 1998. – С. 134–135.
9. Рейма, О. Я. Роль детей в ритуале обхода дворов на крестопоклонной неделе Великого Поста (по материалам экспедиции в Грязовецкий район Вологодской области [Текст] / О. Я. Рейма // Рябининские чтения – 2015: материалы VII конференции по изучению и актуализации культурного наследия Русского Севера. – Петрозаводск: Музей-заповедник «Кижы», 2015. – С. 127–130.
10. Розова, Л. Е. Традиционная вечера как форма социализации детей и подростков [Текст] / Л. Е. Розова // Традиции и новаторство в современной школе: тезисы докладов науч. – практ. конф. 2–3 декабря 1997 г. Ч. 1. – Москва; Вологда, 1998. – С. 106–108.
11. Русский праздник: праздники и обряды народного земледельческого календаря: иллюстрированная энциклопедия [Текст] / О. Г. Баранова, Т. А. Зимина, Е. Л. Мадлевская и др.; авт. предисл. и науч. ред. И. И. Шангина. – СПб. : Искусство-СПб, 2002. – 668 с.
12. Тихомиров, М. А. Некоторые аспекты использования народного календаря в школе народной культуры [Текст] / М. А. Тихомиров, О. М. Тихомирова // Народная традиционная культура и школа: сборник статей, тезисов и методических разработок: материалы конференции, Екатеринбург, 23–25 марта 1998 г. – Екатеринбург, 1998. – С. 11–22.
13. Традиционные народные праздники в общеобразовательных учреждениях: методическое пособие [Текст] / Е. И. Якубовская, Н. В. Ерёмкина, Г. В. Емельянова и др.; под общ. ред. Е. И. Якубовской. – СПб. : СПбППО, 2005. – 288 с.
14. Федотовская, О. А. Праздники народного календаря в современном учебно-воспитательном процессе [Текст] / О. А. Федотовская, И. Д. Румянцева, С. В. Балувевская, М. С. Брагина, Н. В. Бабушкина и др. // Фольклорно-этнографическое отделение в музыкальной школе: практика регионального дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие по реализации идеи воспитания современных детей на традициях народной культуры / О. А. Федотовская (отв. ред., сост.); ВГПУ. – Вологда, 2009. – С. 30–35.

УДК 78.072.2

Д. С. Хорошко

Музыказнание о полистилистике как форме преемственности традиций музыкальной культуры

Аннотация. В статье рассматривается феномен полистилистики в контексте исследований, затрагивающих вопрос функционирования приемов «заимствования элементов чужого стиля» в музыке композиторов современности.

Ключевые слова: полистилистика, стиль, стилизация, стиль-прообраз, стиль-прототип, стилистический инвариант, аллюзия, адаптация, монограмма.

Термин «полистилистика» получил официальное признание в музыкальном знании относительно недавно, и представляется объектом внимания ученых различных интеллектуальных и творческих направлений. Будучи категорией, обусловленной велением времени, она оказывается в центре внимания композиторов, музыковедов, педагогов. Факты говорят о том, что исследовательский интерес к этой проблеме пробудился практически одновременно в

западноевропейском и восточноевропейском музыкознании. Так, в работе Й. Штрауса, изданной Гарвардским университетом в 1990 г., рассматривается отношение композиторов первой половины XX века к традициям прошлого, а также, характер творческого переосмысления музыкальных идей, утвердившихся в ходе предшествовавших исторических эпох. Приведем ряд примеров, на которые ссылается Й. Штраус: введение гармонизации хорала Баха «Es ist genug» в скрипичный концерт Берга; переосмысление тетракордов баллады № 2 Ф. Шопена в Серенаде in A И. Стравинского. Тональная оппозиция, являющаяся сердцевинной формообразующего процесса в балладе Шопена, трансформируется в гармоническую полярность в «Серенаде in A» Стравинского и выступает как существенный фактор формообразования. Показательное стремление Стравинского – сохранить корни традиций музыки прошлого – запечатлено в следующих его словах: «Настоящий долг художника – починить старые корабли. Он может сказать по-своему только то, что уже сказано» [7, с. 3].

Важным шагом в становлении и развитии теории полистилистики явилась статья А. Шнитке «Полистилистические тенденции в современной музыке», опубликованная в 1990 году, как и работа Й. Штрауса, В. Холоповой и Е. Чигаревой в монографии «Альфред Шнитке». Вслед за ней, в 1991 году, выходит в свет научная работа Л. Казанцевой «Полистилистика в музыке». Именно эти два исследования явились исходной предпосылкой для дальнейшего решения данной проблемы, а следовательно, и ее влияния на образовательный процесс. Остановимся на наиболее существенных позициях, обозначенных в этих трудах.

А. Шнитке, рассматривая полистилистические тенденции в современной музыке, указывает на принципы цитирования и аллюзии, технику адаптации, тенденции к расширению музыкального пространства и возрастанию органического единства формы. Приемов, с помощью которых может излагаться принцип цитирования, достаточно много: начиная от воспроизведения микроэлементов стиля иных эпох либо других национальных традиций до точного цитирования. Напротив, принцип аллюзии, по мнению А. Шнитке, находится на грани цитаты, но не является таковой. А. Шнитке обращает внимание и на технику адаптации, которую рассматривает как «пересказ чужого нотного текста собственным музыкальным языком или же свободное развитие чужого материала в своей манере» [5, с. 328].

К полистилистическим тенденциям он относит и цитирование техники чужого стиля (использование заимствованных ритмических формул, фактурных и формообразующих моделей музыки композиторов более ранних эпох). А. Шнитке улавливает отдельные проявления *прорыва* к полистилистике в виде тенденции к расширению музыкального пространства. Его расшифровка данного тезиса высвечивает причисление пространственным компонентам фактурных и ладотональных явлений, как значимых в освоении музыкальных закономерностей.

Л. Казанцева в работе «Полистилистика в музыке», наряду с общей характеристикой рассматриваемого явления, намечает основные параметры классификации полистилистики, а также ее функции, прежде всего эстетические. На основании изучения работы Л. Казанцевой становятся очевидными два акцента, связанные с основными категориями полистилистики, а именно, стилистический синтез и стилистический контраст. Исследуя стилистический синтез, автор работы выстраивает понятийный ряд, способствующий прояснению специфики рассматриваемого феномена. Имеются в виду такие термины как *стиль-проброобраз*, *стилистический инвариант*, *стиль-прототип*, *ассимиляция*. Л. Казанцева считает, что понятие «ассимиляция» означает: «...сознательное усвоение “чужого”, но обязательно с отчетливым сохранением собственного “Я”» [2, с. 8].

Изучение стилистического контраста также обусловило погружение в искусство терминологии. Наряду с такими известными понятиями как *коллаж* и *цитата*, Л. Казанцева выстраивает целую панораму терминов теории полистилистики. В контексте деления полистилистики на программную и непрограммную, предлагаются такие терминологические пары как вертикальная и горизонтальная формы полистилистики, плавная и внезапная перемен-

ность стилевых явлений. Кроме того, замечаем такие понятия как вторжение стилистически инородного фрагмента, «вторжение-аппликация».

Достаточно активно исследуется полистилистический феномен в белорусском музыкознании.

Р. Сергиенко в статье, посвященной «Амадей-сонате» В. Корольчука, подчеркивает «двуплановое воплощение художественной идеи, направленной, с одной стороны, на стилизацию классицизма..., а с другой – на реализацию звуковой палитры XX в.» [4, с.44]. В статье К. Яськова увязывается феномен полистилистики с распространением искусства постмодернизма: «С начала 70-х гг. XX в., когда в Европе активно начинает утверждаться постмодернизм, становится невозможным выявить типичные признаки эпохи через интонационный уровень произведений, поскольку набор интонационных идиом, применяемых композиторами, представляет собой полистилистический срез исторического музыкального опыта» [6, с. 123].

К вопросу о полистилистике примыкают и исследования музыкальной символики, сопряженные с особым вниманием к формам заимствования «чужого» материала. В. Беглик в работе, посвященной Третьей симфонии А. Шнитке, пишет: «В целом, в Третьей симфонии около 35 монограмм и “буквенных” тем-символов, особым образом рассредоточенных по разным этапам становления симфонической концепции» [1, с.100]. Имеется в виду включение «фамильно-именных» монограмм Генделя, Шуберта, Гайдна, Шумана и т. д., которые способствуют формированию конкретной программы. Проблеме монограммы как символа преклонения перед той или иной авторской идеей, посвящена статья А. Пескина, в которой утверждается функционирование монограммы Д. Шостаковича *D Es C H* в условиях стилевого синтеза, фактурной многогранности, сквозного действия стержневой звуковысотной идеи в фуге № 2 Д. Смольского [3, с. 65].

Таким образом, музыковедческие исследования по-разному отражают формы явного и скрытого обращения композиторов к материалу произведений их предшественников, уточняя тем самым суть феномена полистилистики. Исследовательская мысль, мотивируя открытие новых форм функционирования полистилистики, обуславливает, в частности, освоение синтеза композиторского и исполнительского стилей воспроизведения музыкальных идей.

Библиографический список

1. Беглик, В. О роли “буквенных” тем в музыкальной драматургии Третьей симфонии А. Шнитке [Текст] / В. Беглик // Науч. тр. Белорус. гос. акад. музыки. – Минск, 2005. – Вып. 7: Историко-теоретические вопросы современной музыкальной науки: поиски и перспективы / [сост. и науч. ред. Е. Н. Дулова]. – Минск, 2005. – С. 99–113. – (Серия 6. Вопросы современного музыкознания в исследованиях молодых ученых).
2. Казанцева, Л. П. Полистилистика в музыке: Лекция по курсу «Анализ музыкальных произведений» [Текст] / Л. П. Казанцева. – Казань: Казанская консерватория, 1991. – 36 с.
3. Пескин, А. Б. Монограмма Д. Шостаковича и ее претворение в фуге № 2 Д. Смольского» [Текст] / А. Б. Пескин // Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная творчеству С. С. Прокофьева и Д. Д. Шостаковича: статьи и материалы / Псковский областной колледж искусств имени Н. А. Римского-Корсакова. – Псков, 2016. – С. 60–66.
4. Сергиенко, Р. И. Владимир Корольчук. «Амадей соната» для флейты и фортепиано (1995): встреча с Моцартом [Текст] / Р. И. Сергиенко // Вес. Беларус. дзярж. акад. музыкі. – 2016. Вып. 28. – С. 42–44.
5. Шнитке, А. Полистилистические тенденции в современной музыке» [Текст] / А. Шнитке // В. Холопова, Е. Чигарева. Альфред Шнитке. – М.: Советский композитор, 1990. – С. 327–331.
6. Яськов, К. Е. Творческая деятельность композитора в художественном пространстве конца XX начала XXI веков: к постановке проблемы [Текст] / К. Яськов // Навук. пр. Беларус. дзярж. акад. музыкі. – Мінск, 2009. – Вып. 21: Композиторское творчество XIX –

XX вв.: жанры, стили, вопросы интерпретации / [склад. К. М. Дулава]. – С. 119–129. – (Серия 6. Вопросы современного музыкознания в исследованиях молодых ученых).

7. Straus, I. Remaking the past: musical modernism and the influence of the tonal tradition [Text] / I. Straus. – Cambridge (Mass.) : Harvard Univ. Press, 1990. – 207 p.

Л. А. Чистова, Л. В. Шваркова, М. Г. Долгушина

Эколого-эстетический проект «Земля – наш общий дом»: попытка педагогической рефлексии

Аннотация. В статье обобщен опыт работы над проектом эколого-эстетической направленности «Земля – наш общий дом», реализованном силами педагогов и учащихся «Центра образования № 23 «Созвучие» г. Вологды. Подчеркнута актуальность проектов подобного типа, кратко описаны ход работы и результаты.

Ключевые слова: эколого-эстетический проект, музыка, природа, обучающиеся, участники, воспитание

Использование проектных технологий приобретает все больший вес в учреждениях дополнительного образования детей. В «Центре образования № 23 «Созвучие» г. Вологды метод проектов широко применяется в течение последних пяти лет. Проектная работа ведется с обучающимися различного возраста, ее организуют преподаватели разных дисциплин. При этом в большинстве уже реализованных и пока только запланированных проектов отчетливо отражается специфика учебного заведения: в Центре образования № 23 «Созвучие» школьники получают общее среднее образование и дополнительное образование в области музыки, театра, хореографии. Поэтому проекты, как правило, имеют комплексный характер и позволяют обучающимся продемонстрировать знание общеобразовательных предметов и умения, полученные при освоении специальных дисциплин.

Одним из удачных и востребованных примеров сочетания в учебном проекте общеобразовательного и художественного аспектов стали проекты эколого-эстетической направленности. Музыка, как известно, является одним из способов художественного познания действительности и формирует эмоциональный отклик на окружающий мир. Еще Д. Б. Кабалевский, говоря о целях музыкальной педагогики, называл главной задачей массового музыкального воспитания «не столько обучение музыке само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, на их нравственность» [1, 21]. Поэтому деятельность в области искусства может широко использоваться как одно из средств экологического воспитания, а «применение метода проектов расширяет возможности интеграции художественного образования и природоохранной деятельности» [2, с. 3].

Попытка экологического воспитания школьников средствами музыки была предпринята и в «Центре образования № 23 «Созвучие». В течение первого полугодия 2017–2018 учебного года был реализован проект «Земля – наш общий дом», приуроченный к Году экологии в России. Руководители проекта – преподаватели фортепиано высшей квалификационной категории Л. А. Чистова и Л. В. Шваркова.

Актуальность избранной идеи связана с тем, что проект был призван: 1) способствовать формированию экологической культуры обучающихся; 2) повысить уровень их экологических знаний; 3) сформировать понимание взаимосвязи между составляющими частями природы; 4) развить эмоциональную сферу восприятия в синтезе с нравственными категориями добра и зла, жизни в гармонии с природой; 5) способствовать формированию чувства ответственности за судьбу окружающей среды и пониманию неразрывной связи природы и искусства. Данная идея определяет также новизну проекта, в котором проблемы экологии и искусства (фортепианное исполнительство) выступают в неразрывном единстве. Гипотеза состояла в предположении, что совмещение в экологическом воспитании двух аспектов познания мира – научного и художественного – может создать благоприятные условия для повышения уровня экологической культуры обучающихся. Если природа предстанет перед

участниками проекта в живом звучании фортепианной музыки, они в большей степени проникнутся нравственными ценностями, заключенными в гармонии и цельности окружающего мира.

Основная цель проекта – формирование экологической культуры обучающихся путём вовлечения их в активную творческую деятельность. Задачи проекта : 1) способствовать формированию у школьников активной жизненной позиции, направленной на осознанное сохранение окружающей среды; 2) создать условия для самореализации каждого обучающегося, роста его личной самооценки, развития творческого потенциала; 3) формировать (младшее звено) и закреплять (среднее звено) навыки работы в творческих мини-группах; 4) закрепить навыки создания мультимедийной презентации при оформлении проекта; 5) формировать умение творчески презентовать музыкальный проект в условиях школьного конкурса; 6) формировать способность анализировать и оценивать собственную работу и работу других участников проекта.

Участниками проекта стали обучающиеся по классу общего фортепиано преподавателей Л. А. Чистовой и Л. В. Шварковой (1–8 классы, всего 40 человек). Они были разделены на четыре творческие группы: 2 группы – обучающиеся начальной школы и 2 группы – обучающиеся среднего звена. Педагогами был заранее продуман репертуар, сольный и ансамблевый, соответствующий уровню инструментальной подготовки учащихся и связанный с темами природы и окружающего мира.

С точки зрения образного содержания подготовленные с детьми пьесы можно разделить на несколько групп: картины и явления природы (И. Беркович, «На опушке»; Ю. Некрасов, «В лесу»; И. Кореневская, «Дождик»; А. Гречанинов, «Гроза»), времена года (Э. Тауро, «Осенняя песня»; Ф. Шпиндлер, «Осенние цветы»), пьесы о животных, птицах, насекомых (Г. Фрид, «Мишка»; Ж. Металлиди, «Воробушкам холодно»; С. Майкапар, «Мотылек», А. Чадвик, «Танец шмелей»). При разучивании этих произведений в классе фортепиано одновременно решались задачи музыкально-инструментальной подготовки учащихся.

Работа над проектом продолжалась пять месяцев. За это время каждая группа готовила презентацию-концерт на избранную тему («История одной речки», «Случай на опушке», «Репка» и «Теремок»). Все обучающиеся приняли посильное участие в сочинении литературной части и включения в нее подготовленных фортепианных миниатюр, выступили с исполнением музыкальных номеров и были задействованы в оценочной и рефлексивной деятельности. Четыре участника выступили в роли рассказчиков, еще четыре занимались мультимедийной презентацией проектов. Проведенное после завершения работы анкетирование показало стопроцентную заинтересованность обучающихся в проектной деятельности.

Публичное представление проектов стало своего рода художественно-экологической акцией, не только продемонстрировавшей понимание детьми глобальных экологических проблем, но и способствующей повышению их мотивации в дальнейшем овладении игрой на фортепиано. Данный проект имеет большой воспитательный потенциал, а его результаты еще раз подтвердили, что использование в экологическом воспитании художественно-эстетических приемов способствует успешному формированию экологического сознания школьников.

Библиографический список

1. Кабалецкий, Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе [Текст] / Д. Б. Кабалецкий. – М. : Педагогика, 1973. – 336 с.
2. Козина, Е. О. Художественная деятельность в экологическом воспитании подростков: метод проектов: авт. дисс. кан. пед. наук [Текст] / Е. О. Козина. – Санкт-Петербург, 2010. – 25 с.

Воплощение космической тематики в современном музыкальном искусстве Беларуси

Аннотация. Впервые рассматривается претворение космической тематики в современной белорусской музыке. Материалом послужили композиции разных жанров, либо их отдельные фрагменты, прямо или косвенно связанные с данной темой.

Ключевые слова: музыка, космос, космонавты, реалистичное и фантазийное, жанровая специфика, белорусский музыкальный театр, детская музыка, песня.

Обращение к данному вопросу, на наш взгляд, вполне органично. Беларусь, как известно, дала миру трех космонавтов, чем может гордиться далеко не каждая страна. На ее земле родились Петр Климук, Владимир Коваленок и Олег Новицкий. Не лишним будет напомнить и о том, что смоленский регион – родина Юрия Гагарина – граничит с могилевским и витебским.

Также и современная ситуация информационно-технологического характера напрямую подводит нас к избранной тематике. С 2012 г. Беларусь официально является космической державой. Скажем, к примеру, что «обшивка космических кораблей до сих пор создается на основе технологий, разработанных учеными белорусского Института тепло – и массообмена» [1]. И именно Беларусь избрана местом проведения престижного Международного космического конгресса, запланированного на осень 2018 г.

Как же откликалось белорусское музыкальное и музыкально-театральное искусство на событийные явления XX века, связанные с запуском первого спутника, полетом первого космонавта и как далее тема, связанная с космосом, воплощалась в национальном композиторском творчестве?

Академическое музыкальное искусство представлено здесь множеством жанров и направлений – от песен и камерно-инструментальных произведений до масштабных симфоний. Отметим некоторые наиболее характерные творческие явления, объединив их тематически – как связанные с солярным направлением, так и с общим «космизмом», темой звезд, планет и т. д. Важным фактологическим источником здесь является недавно вышедшее издание «Композиторы Беларуси» [2], а также материалы прессы, телевидения, концертные афиши.

Воплощенными еще в «докосмическую эру» в своеобразной солярной тематике, сохраняющей ощущение времени создания, были произведения классика белорусской музыки Н. Аладова – хор «Сонца» (сл. А. Русака), его же сочинение для голоса с сопровождением «Мы – людзі сонца і машын» (сл. И. Барашко). Из современных произведений такого рода назовем симфоническую поэму «Гимн солнцу» В. Кондрусевича и несколько неожиданную в своей объявленной эсхатологичности инструментальную композицию О. Подгайской «Солнце сгорело».

Весьма обширна «звездная», «планетарная» и «лунная» тематика, – как в ее более или менее «прямой» так и в «опосредованной», метафорической направленности. Среди песенного репертуара выделим такие разнохарактерные произведения как «Пионерская космическая» Е. Глебова (сл. Н. Алтухова), «Я по звездам шагаю к тебе» А. Мдивани (сл. О. Бушко) и «Звездный мир» В. Раинчика (сл. А. Дударева), вокально-инструментальных композиций – «Звездный вальс» М. Шнейдермана (сл. М. Ясеня) и «Tracking Space / Hunting Meteorites» («Отслеживание в Космосе / Охота за метеоритами») В. Воронова на текст лауреата Нобелевской премии Дерека Уолкотта (исполнялось неоднократно, с 2007 г.), эстрадной инструментальной музыки – «Звездный вальс» Г. Суруса.

К направлению, которое воплощает «обобщенно-космическую» тематику, можно отнести «Космические прелюдии» для фортепиано П. Альхимовича, «Дорогу в космос» для эстрадного оркестра В. Иванова, цикл пьес для детей «В космическом пространстве» А. Безенсон, ее же «Движение планет» (для саксофона). Репертуарной стала Симфония № 4 С. Бельтюкова, получившая впоследствии наименование «Космическая симфония». Фантазийная направленность присуща композиции для органа и симфонического оркестра «Капитан планет» О. Подгайской. В области электроакустической музыки отметим «Путь в облака» Е. Поплавского (для гобоя, ударных инструментов и компьютера).

Представлены в творчестве отечественных композиторов и песни о космонавтах, в том числе – личностно-конкретизированные, как «Песня пра Гагарына» П. Подковырова (сл. А. Русака, в вариантах для вокального квартета и для хора), «Песня аб Гагарыне» Д. Каминского (сл. Е. Лось), «Ковалёнки-Климуки» В. Каретникова (сл. А. Ставера).

В музыкальном искусстве популярных эстрадных или рок-направлений ассоциации с «космической» музыкой возникают во многом благодаря утвердившему ее как ветвь диско-культуры, одному из мировых пионеров электронной музыки Дидье Маруани (лидер группы с символическим названием «Space»). Занимающий свою устойчивую нишу в этой области уже несколько десятилетий, он знаком белорусскому слушателю и по гастролям в Минске (2008), и по большому тематическому выступлению на «Славянском базаре в Витебске» (2011). Характерно, что его композиция «Ура, Гагарин!» исполнялась здесь с участием Витебского молодежного хора [5].

Неоднократным обращением к космической тематике известна молодежному слушателю и белорусская группа «Нейро Дюбель». Этот минский коллектив (существует с 1989 г.), который работает в стилистике панк и альтернативного рока, представлял слушателю песни «Касманаўты», «На Марс!» и «Доброе утро, Юрий Гагарин!».

Ориентирован на различные течения электронной молодежной музыки летний оупен-эйр фестиваль «Космос наш!», в последние годы регулярно проводимый под Минском.

Космическая тематика в белорусском искусстве отчасти представлена и в реализованной сценической поэтике некоторых оперных и балетных работ, а также спектаклей драматических театров и театров кукол.

Весьма актуальная для своего времени тема запуска первых искусственных спутников отобразилась в фантазийном финальном «Космическом танце» в балете Е. Глебова «Мечта» (постановка 1961 г.). В произведении, отметим, созданном композитором еще до первого полета человека в космос.

В первой белорусской авангардной опере – «Джордано Бруно» С. Кортеса (1977) – обращает на себя внимание Хор в Прологе с его символическим текстом «По звездам путь держали корабли» (либретто В. Халипа). Воссоздание биографического произведения, отображение подлинного исторического фона – все это не входило в задачу авторов оперы (композитора и либреттиста). Главной целью «философско-публицистического действия» стала «концентрация внимания на величии и красоте морального подвига», что отображало и «обрамляющее сцену огромное красочное полотнище, передающее необъятность мироустройства, тайны которого стремился постичь ученый» [4, с. 158–159]. Это была не просто декорация, а уникальный (и весьма дорогостоящий!) пример воплощения вселенско-космических «объектов» в бронзе панно-задника (художник – Е. Лысик).

В редком для Беларуси жанре – оперы «для детей и взрослых» – выделяется «Маленький принц» А. Мдивани, по произведению А. де Сент-Экзюпери, постановленный музыкальной капеллой «Сонорус» (2008). На этот же сюжет был создан и одноименный балет Е. Глебова (постановка в Беларуси осуществилась в 2013 г.).

Белорусский драматический театр, который, как известно, включает музыку в качестве действенного фактора постановок, открывал космическую тематику тюзовским спектаклем «Битва в космосе» (пьеса Н. Гомолки, музыка Е. Глебова, 1963). Впрочем, для драматического театра присущи скорее некоторые элементы «космизма», чем такого рода сюжетность. К примеру, вполне реальны были в Купаловском театре позывные спутника,

вкрапленные в партитуру вдохновенной «Темы Времени» Е. Тикоцкого в спектакле «Любовь, Надежда, Вера» (пьеса П. Василевского, 1961) [3, с. 268]. На этой же сцене вполне органичным стало звуковое оформление превращения печной трубы в ракету в спектакле «Ночь перед Рождеством» (по Н. Гоголю, 2011), сопровождаемое знаменитым «Поехали!».

Свойственная театру кукол для детей сказочная тематика воплощена в витебском спектакле «Касмічная казка» (Белорусский театр тэатр «Лялька», 1994). Фантазмагоричность внеземного бытия персонажей вне времени и пространства отличает постановку театра кукол «Луна Сальери» в Брестском театре кукол, где, в некоем, космически-холодном интерьере, во «вневременном пространстве» контрастом звучит, естественно, и музыка Моцарта (2007).

Дальнейшее развитие в музыковедении направления, которое касается современного отображения темы космоса в его различных, системно осмысленных ипостасях, является, на наш взгляд, достаточно значимым. Очевидной является здесь его информационно-просветительская, в том числе учебная функция, равно как и творчески-стимулирующая.

Библиографический список

1. Семь главных достижений белорусов в космонавтике [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.kv.by/post/1051124-7-glavnyh-dostizheniy-belorusov-v-kosmonavtike> – Дата доступа: 15.11.2017.
2. Мдивани, Т. Г. Композиторы Беларуси [Текст] / Т. Г. Мдивани, В. Г. Гудей-Каштальян; предисл. Т. Г. Мдивани. – Минск : Беларусь, 2014. – 479 с. : ил.
3. Музычны тэатр Беларусі: 1960–1990: Балет; Музыка ў настаноўках драматычных тэатраў [Текст] / Т. А. Дубкова, Г. Р. Куляшова, Ю. М. Чурко, Н. А. Юўчанка. – Мінск: Беларуская навука, 1997. – 367 с.: іл.
4. Музычны тэатр Беларусі: 1960–1990: Опернае мастацтва ; Музыкальная камедыя і аперэта [Текст] / Г. Р. Куляшова, Т. Г. Мдывані, Н. А. Юўчанка. – Мінск: Беларуская навука, 1996. – 470 с.: іл.
5. Пастернак, Т. «Путешествие на Марс» с Дидье Маруани [Текст] / Т. Пастернак // Народнае слова (Віцебск). – 2011. – 8 ліп. – С. 3.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Людмила Станиславовна г. Вологда, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», профессор lusivka@mail.ru

Арпентьева Мариям Равильевна, г. Калуга, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», руководитель лаборатории психолого-педагогического сопровождения семьи и детства Центра социально-гуманитарных исследований, доктор психологических наук, профессор mariam_rav@mail.ru,

Бабина Анастасия Андреевна г. Ярославль ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» студентка 4 курса заочного отделения педагогического факультета направления «Музыкальное образование» nastya7867@mail.ru

Балтиева Рахиям Юсуповна г. Алматы, Казахский государственный женский педагогический университет, старший преподаватель, магистр педагогических наук

Балуевская Светлана Владимировна г. Вологда, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», старший преподаватель кафедры пения и музыкального образования baluevskaya@list.ru

Барановская Татьяна Григорьевна. г. Гродно, Республика Беларусь УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» зав. кафедрой специального музыкального инструмента факультета искусств и дизайна, кандидат философских наук, доцент tabar-08@mail.ru

Белова Мария Александровна г. Ярославль, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», магистрант отделения педагогического факультета направления «Музыкальное образование» mariabelova167@yandex.ru

Блинова Светлана Владимировна, г. Вологда, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», доцент кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов факультета иностранных языков, культуры и искусств, кандидат искусствоведения. svetlin1964@mail.ru

Бочкарева Ольга Васильевна, г. Ярославль, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания OVBoshkareva@yandex.ru

Брова Татьяна Павловна, г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», профессор кафедры пения и музыкального образования, зав. каф. пения и музыкального образования, кандидат педагогических наук. brovatr@mail.ru

Бродова Ирина Анатольевна, г. Ярославль. Ярославский государственный театральный институт. профессор, кандидат искусствоведения. irinabrodova@yandex.ru

Габдиев Мухаддас Рыспаевич, заслуженный деятель Республики Казахстан, преподаватель Атырауского государственного университета им. Х. Досмухамедова GabdievM@list.com

Гайсин Геннадий Александрович, г. Ярославль, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» кандидат искусствоведения, профессор кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания gaissi123@mail.ru

Герасимова Светлана Леонидовна г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», студентка 4 курса факультета иностранных языков, культуры и искусств gerasimova.cats.svetic@mail.ru

Горохова Полина Олеговна г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» студентка факультета иностранных языков, культуры и искусств poly.gorohowa@yandex.ru

Демидова Наталья Ивановна г. Могилев «Могилевский государственный университет продовольствия», старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин dni-30@mail.ru

Долгушина Марина Геннадьевна, г. Вологда, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», заведующая кафедрой теории, истории музыки и музыкальных инструментов, доктор искусствоведения, доцент. mgd63@mail.ru

Ерофеева Анна Германовна г. Ярославль, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», магистрант кафедры теории и методики музыкально – художественного воспитания ЯГПУ им. К.Д. Ушинского erofeeva-anneta@mail.ru

Жуковская Ирина Ивановна Минск, Республика Беларусь “Белорусский государственный университет культуры и искусств”, кандидат искусствоведения докторант кафедры белорусской и мировой художественной культуры Zhukouskayairyna@gmail.com

Зайцева Анна Владимировна Республика Беларусь, г. Гродно УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», факультет искусств и дизайна, старший преподаватель кафедры музыкального искусства, магистр искусствоведения anechka05.76@mail.ru

Иванова Екатерина Владимировна г. Ярославль, ЯМУ (колледж) имени Л. В. Собинова, преподаватель ПЦК «Теория музыки». eka-yr@list.ru

Измайлова Маргарита Николаевна г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», специалист по учебно-методической работе podfer@mail.ru

Калиничева Наталья Вячеславовна. г. Ростов Ярославской области ГПОУ ЯО Ростовский педагогический колледж, преподаватель. kalinicheva_1964@mail.ru

Камракова Наталья Юрьевна г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» Доцент кафедры психологии и педагогики педагогического института ВоГУ, кандидат психологических наук. kamrakova@yandex.ru

Кац Михаил Григорьевич. г. Алматы. Республика Казахстан. «Казахский государственный женский педагогический университет», кандидат педагогических наук

Килюшина Татьяна Александровна. Республика Беларусь, г. Гродно УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», факультет искусств и дизайна, кафедра специального музыкального инструмента, старший преподаватель, магистр искусствоведения kilyushina1987@mail.ru

Кищенкова Наталия Юрьевна г. Ростов Ярославской области ГПОУ ЯО Ростовский педагогический колледж. Преподаватель музыкальных дисциплин. kishchenkova73@mail.ru

Козырева Елена Валерьевна г. Ярославль, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» ЯГПУ им. К.Д.Ушинского. Старший преподаватель кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания lena.kozyreva.2018@mail.ru

Кокоткова Татьяна Евгениевна, г. Ярославль, МДОУ № 20 "Алёнушка", музыкальный руководитель. ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», студентка заочного отделения педагогического факультета направления «Музыкальное образование» tkokotkova@bk.ru.

Коняхина Марина Сергеевна г. Москва, ФГКПОУ «Московское военно-музыкальное училище имени генерал-лейтенанта В.М. Халилова» Министерства Обороны РФ, музыковед,

преподаватель отдельной дисциплины (музыкально-теоретические дисциплины и фортепиано), аспирант ФГБНУ «ИХОиК РАО», skercadg@mail.ru

Корнеева Елена Николаевна, г. Ярославль, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии

Коровина Ольга Сергеевна, г. Ярославль, МОУ СШ №59, педагог доп. образования

Кузнецова Светлана Ивановна Ярославль Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования. Культурно-образовательный центр «ЛАД», педагог дополнительного образования sweta_kuznecova@mail.ru

Кулемзина Татьяна Владимировна г. Донецк «Донецкий национальный медицинский университет им М.Горького», доктор медицинских наук, профессор заведующая курсом нетрадиционной медицины Mystery1737@mail.ru

Лесакова Наталья Ивановна г. Ярославль, Ярославский государственный театральный институт, преподаватель. mednata69@mail.ru

Лукашева Светлана Сергеевна г. Самара, ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», старший преподаватель кафедры музыкального искусства эстрады, lukashova-s@bk.ru

Мироненко Ирина Владимировна Ярославская область, г. Ростов, ГПОУ ЯО Ростовский педагогический колледж, преподаватель mir_60@bk.ru

Миронова Анастасия Васильевна Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» студентка 4 курса anastasiya9.97@mail.ru

Морсова Лариса Альбертовна Ярославская область, г.Ростов ГПОУ ЯО Ростовский педагогический колледж, преподаватель, morsova66@mail.ru

Мосусова Надежда Борисовна Сербия, Университет искусств Белграда, доктор музыковедения, научный советник Института музыковедения Сербской академии наук и искусств, гонорарный профессор Факультета музыки

Мишанов Кирилл Андреевич г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» студент факультета иностранных языков, культуры и искусств kirillmishanov16@mail.ru

Нестерова Александра Андреевна г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» студентка 4 курса nesterova_sasha_97@mail.ru

Никулина Кристина Андреевна г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» студентка факультета иностранных языков, культуры и искусств nikulinakristinaandreevna@gmail.com

Нилова Вера Ивановна, г Петрозаводск, ФГБОУ ВО «Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова», заведующая кафедрой истории музыки, профессор кафедры, доктор искусствоведения, доцент. inverafox@mail.ru

Новикова Любовь Павловна, г. Ярославль, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», кандидат педагогических наук, доцент nlp0415@yandex.ru

Нуждина Нина Алексеевна г. Ярославль, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского» студентка заочного отделения nina.nina86@mail.ru

Панова Любовь Михайловна, г. Ростов Ярославской области ГПОУ, ЯО Ростовский педагогический колледж, преподаватель музыкальных дисциплин.
lubov_mihailovna_panova@mail.ru

Пилюгин Иван Николаевич г. Ярославль, МОУ Великосельская СШ учитель музыки, ФГБОУ «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», магистрант ivan_1394@mail.ru

Плотников Константин Юрьевич, г. Иркутск МАОУ (Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение) Центр образования № 47 учитель музыки, ученая степень – кандидат педагогических наук zvukimus@mail.ru

Постникова Анастасия Алексеевна, г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» студентка факультета иностранных языков, культуры и искусств tanya300772@yandex.ru

Постникова Елизавета Алексеевна г. Вологда ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» студентка факультета иностранных языков, культуры и искусств tanya300772@yandex.ru

Савицкий Егор Станиславович Республика Беларусь, г. Гродно Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, магистрант egorcaviskii22-10-1991@mail.ru

Сигова Вера Леонидовна, г. Вологда, Вологодский государственный университет (ВоГУ), кафедра теории, истории музыки и музыкальных инструментов (ТИМиМИ), старший преподаватель, кандидат педагогических наук. vsigova@list.ru

Сидорова Виктория Витальевна г. Донецк. Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького, кафедра медицинской реабилитации, ЛФК и нетрадиционной медицины, курс нетрадиционной медицины. Ассистент курса нетрадиционной медицины. Mystery1737@mail.ru

Смирнова Елена Анатольевна, г. Ярославль, учитель музыки высшей квалификационной категории МОУ «Средняя школа № 4 им. Н.А. Некрасова с углубленным изучением английского языка», методист ГЦРО МОУ ДПО «Городской центр развития образования» SminovaEA888@mail.ru

Соболева Наталья Афанасьевна г. Вологда, Вологодский государственный университет, доцент, кандидат искусствоведения. soboleva_na@inbox.ru

Стратилатова Елена Григорьевна, г. Ярославль, МОУ ДПО «Перспектива», педагог дополнительного образования высшей категории

Субботина Инна Витальевна. г. Вологда, ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет», доцент кафедры пения и музыкального образования, кандидат педагогических наук. isub5@mail.ru

Томчук Светлана Алексеевна г. Ярославль ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» Заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, кандидат психологических наук, доцент. Заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, кандидат психологических наук, доцент ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» chuk66@ya.ru

Федотовская Ольга Александровна г. Вологда, ФГБОУ ВО Вологодский государственный университет Доцент кафедры пения и музыкального образования olga_fedotovskaya@list.ru

Федотовская Александра Максимовна г. Вологда МОУ «Начальная общеобразовательная школа №10» Педагог дополнительного образования olga_fedotovskaya@list.ru

Фролова Татьяна Геннадьевна Республика Беларусь, г. Гродно УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», старший преподаватель кафедры музыкального искусства, магистр педагогических наук fleurprintemps@mail.ru

Хорошко Дмитрий Станиславович Республика Беларусь Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Магистрант Horoshko.123@mail.ru

Чистова Людмила Алексеевна г. Вологда «Центр образования № 23 «Созвучие», преподаватель nota235@mail.ru

Шваркова Людмила Васильевна, г. Вологда «Центр образования № 23 «Созвучие», преподаватель nota235@mail.ru

Ювченко Надежда Александровна, Республика Беларусь, г. Минск. Государственное научное учреждение «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Беларуси», заведующий отделом музыкального искусства и этномузыкологии, доктор искусствоведения, доцент. unadine@tut.by

Научное издание

**МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ**

*Материалы III международной научно-практической конференции
26–27 апреля 2018 года*

Научные редакторы:
доктор педагогических наук
Ольга Васильевна Бочкарева,
доктор искусствоведения
Марина Геннадьевна Долгушина

Технический редактор выпускных сведений С. А. Сосновцева
Компьютерная верстка – О. В. Первушина

Подписано в печать 11.04.2018. Формат 60x90/8
Объем 21 п. л.; 14,16уч.–изд. Тираж 80 экз. Заказ № 41

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»
Адрес типографии:
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32–98–69