

# СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ:

## ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ

Материалы  
Открытой научно-практической конференции  
(17 декабря 2020 года, г. Луганск)



ЛУГАНСК 2021

**Министерство образования и науки  
Луганской Народной Республики  
Государственное образовательное учреждение  
высшего образования Луганской Народной Республики  
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»**

**Факультет музыкально-художественного образования  
имени Джульетты Якубович**

---

**СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ:  
ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ**

---

*Материалы  
Открытой научно-практической конференции  
17 декабря 2020*

УДК [008+37](06)  
ББК 71я43+74я43  
С 56

**Рецензенты:**

**Белых Александр Сергеевич** – профессор кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, професор.

**Яровой Василий Михайлович** – директор ГУК ЛНР «Луганский центр народного творчества», Заслуженный работник культуры Украины.

**Кузниченко Ольга Васильевна** – доцент кафедры фортепиано ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского», кандидат педагогических наук, доцент.

**Современная культура и образование: история, традиции, новации :**  
С 56 матер. Открытой науч.-практ. конф. (г. Луганск, 17 декабря 2020 г.) /  
Г.В. Горбулич, О.И. Коночкина, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта,  
2021. – 302 с.

В сборнике представлены материалы, посвященные различным аспектам взаимодействия культуры и образования. Рассматриваются вопросы современной культуры в историко-философском аспекте, актуальные проблемы теории и практики художественного образования в культурологическом измерении, взаимодействие культуры и медиа в современных условиях, анализируются проблемы современного профессионального образования.

Сборник предназначен для ученых, преподавателей, аспирантов и соискателей, также может быть полезен для студентов культурологического и гуманитарного направления подготовки.

Авторы опубликованных материалов несут полную ответственность за редактирование, подбор и точность предоставленных данных, цитат и других ведомостей.

Материалы печатаются на языке оригинала.

УДК [008+37](06)  
ББК 71я43+74я43

*Рекомендовано Научной комиссией  
Луганского государственного педагогического университета  
(протокол № 6 от 16 февраля 2021 г.).*

© Коллектив авторов, 2021  
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2021

# СОДЕРЖАНИЕ

## СЕКЦИЯ 1

### СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

<b>Афонин Ю.В.</b> <i>Тенденции развития мировой культуры в условиях современной цивилизации</i>	7
<b>Бедоева Э.Х.</b> <i>Патриотическая культура обучающейся молодежи в контексте педагогической науки</i>	13
<b>Оселедько М.В.</b> <i>Античная культура в поэзии О. Мандельштама</i>	19
<b>Пиченикова С.Г.</b> <i>Экзистенциализм как философско-эстетическая основа художественного творчества XX столетия</i>	26
<b>Самохина Н.Н.</b> <i>Концепция времени в эстетике И.Ф. Стравинского (по материалам «Музыкальной поэтики»)</i>	37

## СЕКЦИЯ 2

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

<b>Бавыка Т.В.</b> <i>Основы вокального мастерства будущего учителя музыки в системе высшего образования</i>	42
<b>Бардакова И.А.</b> <i>Специфика музыкального развития младших школьников</i>	47
<b>Белая А.Н.</b> <i>Специфика формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста на уроках музыки</i>	51
<b>Боярчук В.А.</b> <i>Развитие русского скрипичного искусства XVIII – XIX веков: теоретический аспект</i>	55
<b>Боярчук Н.А.</b> <i>Психолого-педагогические особенности творческого развития детей младшего школьного возраста</i>	59
<b>Горбулич Г.В.</b> <i>Специфика этапов работы над музыкальным произведением в классе основного инструмента</i>	63
<b>Горшкова Е.А.</b> <i>Управление развитием педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения на примере ГБДОУ ЛНР № 18 «Гнездышко»</i>	68
<b>Дебелая Е.В.</b> <i>Единство художественного и технического развития музыкального образования в практике образовательных учреждений</i>	70
<b>Дементьева И.В.</b> <i>Современные принципы хорового воспитания школьников</i>	74
<b>Йовса С.Н.</b> <i>Оркестровая полифония как объект анализа партитуры (на примере симфоний Б.Н. Лятошинского)</i>	78
<b>Карпенко Е.А.</b> <i>Развитие музыкального слуха учащихся на уроках хорового сольфеджио</i>	85
<b>Коваленко М.В.</b> <i>Стратегия управления качеством образования в детских школах искусств</i>	89
<b>Рыбалко Е.А.</b> <i>Специфика форм и методов музыкального обучения и воспитания в основной школе Сербии</i>	93
<b>Саланкова С.Е., Серкова Е.И.</b> <i>Формирование опыта художественного иллюстрирования у учащихся на уроках изобразительного искусства</i>	97
<b>Сиротина Т.Б.</b> <i>Работа с нотным текстом в компьютерных программах: практический аспект</i>	102
<b>Соболева О.М.</b> <i>Импровизация в классе флейты у студентов высшего педагогического учебного заведения</i>	108

<b>Соколова А.А., Федорищева С.П.</b> Специфика вокальной исполнительской деятельности ребенка	113
<b>Степанова Н.В.</b> Роль фортепианного ансамбля в процессе обучения музыканта-исполнителя в курсе «Фортепиано»	116
<b>Федорищева С.П.</b> Вопросы развития певческого дыхания в современной теории и практике вокального обучения	122
<b>Черникова С.В.</b> Проявление индивидуальности в творчестве эстрадного вокалиста	124

### СЕКЦИЯ 3

#### РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Великохатская Е.В.</b> Культурологическая подготовка преподавателей и ее роль в совершенствовании культуры педагогического общения	128
<b>Галасс О.В.</b> Повышение престижа и авторитета музыкального колледжа как результат проектно-целевого подхода к профориентационной работе в Губкинском филиале БГИИК	131
<b>Гриненко Е.М.</b> Роль эстетического восприятия окружающего мира в духовном становлении личности	134
<b>Даниленко А.В.</b> Понятие эстетической культуры: сущность и структура	138
<b>Дормидонтов А.В.</b> Инновационные технологии в системе подготовки домриста	140
<b>Дрепина О.Б.</b> Профессионально-педагогическая культура будущего специалиста сферы музыкального искусства	146
<b>Дудник Е.В.</b> Педагогический артистизм как профессиональное качество будущего учителя музыки: теория вопроса	150
<b>Иванов Г.В.</b> Обучение основам джазовой импровизации как фактор развития творческого потенциала будущего учителя музыки	154
<b>Камынин В.Е.</b> Формирование основ эстетического и художественного вкуса у студентов посредством визажа	159
<b>Кийко В.В.</b> Условия оптимизации социокультурной среды учреждения высшего образования	162
<b>Коломойцев Ю.А.</b> Инновационная деятельность как составляющая социокультурной компетентности будущего учителя музыки	166
<b>Кондратенко А.П.</b> Интегративный подход к организации духовно-нравственного воспитания молодежи средствами искусства	170
<b>Кондратенко А.П.</b> Управленческая деятельность руководителя по гармонизации социально-психологического климата учебно-воспитательного объединения	175
<b>Костенко Т.В.</b> Педагогические условия музыкально-певческого развития детей среднего школьного возраста на уроках вокала в детской школе искусств	179
<b>Кривуля И.А., Кривуля Р.Е.</b> Творческая деятельность как условие формирования профессиональных компетенций обучающихся	184
<b>Кривцун Е.П.</b> Проектная деятельность как условие формирования мировоззренческого самоопределения будущего педагога начального образования	187
<b>Лабинцева Л.П.</b> Технология фасилитации «Мировое кафе» в профессиональной подготовке будущих учителей музыки	191
<b>Ляшенко Н.А.</b> Оценочный критерий сформированности экзистенциальной компетенции лингвиста в процессе профессиональной подготовки	194
<b>Мала Т.В.</b> Специфика художественного оформления детских книг с познавательными конструктивными элементами	199
<b>Мальков О.В.</b> Структурные компоненты готовности руководителя образовательного учреждения к осуществлению эффективного управления	204

<b>Мамсурова Н.Г.</b> Особенности музыкально-исполнительского мышления студентов в процессе профессиональной подготовки	206
<b>Михайлова О.Н.</b> Актуальные задачи профессионального музыкального образования на современном этапе	209
<b>Орешкина С.М.</b> Некоторые особенности формирования профессионально-значимых качеств хормейстера	215
<b>Островская Т.В.</b> Создание художественного образа хорового произведения в процессе его исполнительской интерпретации	219
<b>Петров Р.В., Петченко А.Ф.</b> Развитие творческой самостоятельности студентов в классе инструментальной подготовки	222
<b>Петченко А.Ф., Петченко Л.В.</b> Развитие творческого мышления будущих учителей музыки в процессе инструментальной подготовки	227
<b>Сергиенко А.В.</b> Уровни сформированности музыкально-эстетической культуры будущих специалистов искусствоведения	232
<b>Сиренко Т.Н.</b> Совершенствование исполнительской культуры студентов-вокалистов	237
<b>Тельнов Ю.В.</b> Формирование опыта исполнительской деятельности у будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки	242
<b>Турилова А.О.</b> Подготовка будущих телерепортеров к проектной деятельности (на примере творческой мастерской)	245
<b>Харченко В.Г.</b> Особенности формирования художественно-эстетических вкусов обучающихся	249
<b>Шестерина А.М.</b> Виртуализация образовательных практик: проблемы и перспективы виртуализации обучения	253
<b>Юргайте Е.А.</b> Эмоциональный интеллект: к проблеме становления понятия	259

#### СЕКЦИЯ 4

##### МЕДИАКУЛЬТУРА И ГУМАНИТАРНЫЕ ВЫЗОВЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

<b>Коженовская Т.А., Соколенко Ю.В.</b> Авторский стиль в творчестве журналиста	265
---	-----

#### СЕКЦИЯ 5

##### КУЛЬТУРНОЕ МНОГООБРАЗИЕ СОВРЕМЕННОСТИ И ИНТЕГРАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ КУЛЬТУРЫ

<b>Алехина Г.В.</b> Мораль как компонент культуры и социокультурный феномен	271
<b>Бабенко Е.В., Попова М.А.</b> Научная, композиторская и педагогическая деятельность В.Г. Комиссинского в контексте развития музыкальной культуры Кубани	274
<b>Бугаев В.И.</b> Эстетика «феномена моды» в истории цветовосприятия искусства и дизайна	279
<b>Ковалева А.Г.</b> Бальная культура в России XIX века: историографический аспект	283
<b>Семененко Н.А.</b> Пути распространения и популяризации казачьей песенной традиции в современной социокультурной ситуации	288
<b>Щербакова Р.А.</b> Специфика существования народного песенного наследия в современной культуре	291
<b>Старовойтова Е.Е.</b> Работа над правильным вокальным произношением со студентами музыкальных факультетов педагогических вузов	296
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b>	300

# СЕКЦИОННЫЕ ЗАСЕДАНИЯ

## СЕКЦИЯ 1

### СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

УДК [008 + 7.01]- 043.86

**Афонин Юрий Владимирович,**  
доцент кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат исторических наук, доцент

#### ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые тенденции развития культуры в условиях современной цивилизации под влиянием таких важных факторов, как глобализация, технологический и информационный скачки, социокультурные кризисы и дегуманизация ценностей. Автор анализирует и сопоставляет такие формы современной культуры, как медийная, экранная, информационная, аудиовизуальная, мультимедийная, электронная.

**Ключевые слова:** шоу-цивилизация, техногенная цивилизация, медийная культура, информационная культура, экранная культура, цифровая культура, массовая культура, аудиовизуальная культура, киберкультура, мультимедийная культура, электронная культура.

**Abstract.** The article examines some trends in the development of culture in the conditions of modern civilization under the influence of such important factors as globalization, technological and informational leaps, socio-cultural crises and dehumanization of values. The author analyzes and compares such forms of modern culture as media, information, screen, audiovisual, multimedia, and electronic.

**Key words:** show civilization, technogenic civilization, media culture, information culture, screen culture, virtual culture, digital mass culture, cyber culture, multimedia culture, electronic culture.

Современная цивилизация кардинально преобразует социокультурную динамику развития общества и постоянно вносит существенные изменения в трансформацию глобализированной мировой культуры. Определяя её сущность, ученые называют её постиндустриальной, техногенной, технотронной, программируемой, информационной, информациональной и т.п. В историко-цивилизационном аспекте наиболее разработанными считаются концепции постиндустриальной или техногенной (Д. Белл), информационной (М. Маклюэн) и информациональной (М. Кастельс) цивилизаций.

В культурологическом ракурсе, по нашему мнению, наиболее подходящим термином для её характеристики является понятие «шоу-цивилизация», введенное в научный оборот С.Н. Ильченко. Данный концепт трактуется им, как «современная система информационных связей в социуме, которая характеризуется противоречивыми отношениями между экранной реальностью и эмпирической действительностью, вследствие того, что в электронных СМИ происходит однонаправленное формирование виртуальной реальности в масштабах общей человеческой цивилизации, независимо от географического фактора. Шоу-

цивилизация – феномен имитационной и манипулятивной природы, когда видимое и кажимое определяет сущность содержания любого информационного объекта и субъекта для аудитории независимо от канала распространения» [1].

Доминирующим типом культуры в современном мире является безусловно медийная культура, которая в технологическом отношении опирается в большей степени на систему динамично развивающихся средств массовой коммуникации (СМК) и в меньшей – на СМИ, а в социокультурном плане базируется на устоях массовой культуры. На это прямо указывал один из известных западных учёных в этой области М. Кастельс, подчёркивающий тезис о том, что «информационная эпоха началась не с компьютеризации и Интернета, а с «массовой культуры», которая во второй половине XX века базировалась главным образом на экранных системах – кино, телевидении, видео...» [2]. Среди авторов, заложивших основу для изучения медийной культуры, можно выделить В. Беньямина, А.А. Гука, М. Кастельса, Н.Б. Кириллову, Е.И. Кузнецову, Н. Лумана, М. Маклюэна, А. Моля и др. В современной научной мысли сложилось много различных подходов к её изучению – философский, социологический, информационный, образовательный, искусствоведческий, культурологический и др.

Чаще всего в медийную культуру включают такие её явления и компоненты, как кино, телевидение, прессу, радио, видео, мультимедиа, Интернет, а также зрелищные виды искусства – театр, цирк, поп-музыку и другие культурные формы, опирающиеся на зрелищность – спорт, различные шоу, игровые викторины и т. п.

Медийная культура с технологической точки зрения – это сложное комплексное явление, включающее в себя различные средства, формы, виды коммуникативных технологий. Медийная культура, как понятие, часто употребляется в качестве синонимичного или близкого по смыслу к таким понятиям, как «экранная культура», «аудиовизуальная культура», «электронная культура», «цифровая культура», «киберкультура», «мультимедийная культура» и т.д. В большинстве работ авторы не обозначают четко их предметно-смысловое поле и содержание, поэтому обратимся к анализу их сущности и соотношению между ними.

По отношению к вышеперечисленным дефинициям, медийная культура, на наш взгляд, является наиболее широким понятием, потому что включает в себя и цифровую и аналоговую культуру, электронную и механическую культуру, экранную и не экранную культуру и т.д.

Само понятие «медиа» необычайно широкое и означает «средство», «посредник», «способ», что позволяет трактовать медиа излишне универсально, как любое средство, выполняющее коммуникативную функцию. Однако, по мнению А.А. Гука, возникновение «медиакультуры как явления и как понятия обязано такому средству и посреднику, который принципиально отличает её от коммуникации телесного происхождения (с помощью речи, жеста, письма, рисунка и т.д.) – машинному способу коммуникации, кардинально меняющему качественные характеристики коммуникативного процесса. В содержание коммуникативного сообщения (текста) в этом случае входит не только общезначимая информация, но и информация, идущая от возможностей того или иного технического средства как знаковой системы» [3].

Как справедливо подчёркивает А.А. Гук, медиакультура и машинный способ формирования и трансляции медийных сообщений связаны между собой неразрывно. Машина, с технологической стороны представляющая собой алгоритмическое устройство, воспроизводящее ту или иную заданную функцию, может быть сложной и простой, электрической, электронной, и механической, репродуктивной и «творческо-интеллектуальной» и т.д. В общем, медийная



культура – это такой тип культуры, который функционирует на основе машинизированных информационно-коммуникативных технологий.

Самым важным в данной системе является наличие технического средства или машины, которая выполняет следующие функции:

- печатает словесно-изобразительную графику (книги, газеты, журналы, плакаты, листовки и т.д.);

- передаёт слова, изображения, музыку, шумы по эфиру (радио, телевидение, мобильная связь);

- записывает и воспроизводит слова (речь), изображения, музыку, шумы на определенных носителях (фотография, кино, грамзапись, магнитофонная запись, видео, мультимедиа);

- генерирует, сохраняет и обеспечивает обмен разнородными сообщениями (компьютерная программа, сеть) и в конечном итоге определяет тот или иной вид медийной культуры.

Таким образом, по мнению А.А. Гука, сущностью медийной культуры как техногенного феномена является механицизм её процессов, который проявляется везде и всегда, во всех информационно-коммуникативных машинных актах и противостоит естественной телесности традиционных информационно-коммуникативных средств.

«Экранная культура» как понятие возникает в период становления и развития телевидения, а затем укрепляется в эпоху видео и компьютерной технологии. В этой парадигме системообразующим признаком экранной культуры становится экранное изображение, представляющее собой отображение реальной или вымышленной действительности на плоскости, ограниченной рамками кадра. Экранная культура шире таких понятий как «кинематографическая культура», «телевизионная культура», «видеокультура». Это во многом собирательное понятие, интегрирующее культуру экрана в форме кадра.

Наиболее часто экранную культуру связывают с функционированием динамического звукозрительного образа, изображения. Вместе с тем, если обратиться к реалиям, экранное изображение часто бывает статичным и нередко «немым», например, современную цифровую фотографию можно чаще увидеть на том или ином экране, чем на традиционном бумажном носителе. При этом совсем не обязательно демонстрация фотографий сопровождается музыкальным или шумовым звукорядом, текстом или речью.

В целом экранная культура – это система динамичных и статичных визуальных либо аудиовизуальных сообщений, объединенных экранным способом генерации и трансляции изображений в форме кадра.

Понятие «аудиовизуальная культура» связано с областью комплексного воздействия сообщения на органы чувств человека. Визуальный и аудио ряд в таком сообщении комплексно и одновременно воздействует на зрение и слух человека. Этот термин также носит интегрирующий характер, включая в себе все виды экранной культуры. Однако по своему содержанию понятие аудиовизуальной культуры выходит за рамки экранной культуры и распространяется на все сферы функционирования аудиовизуального образа. В них сообщение, чаще всего художественное, передается аудитории не через изображение, а напрямую через активацию реальных объектов.

«Аудиовизуальная культура», как понятие, во многом синонимично понятию «экранная культура». Говоря об аудиовизуальной культуре, чаще всего имеют в виду ее экранные формы, потому, что общим началом для них является аудиовизуальная, звукозрительная образность. Однако существуют сферы функционирования экрана, где звуковая составляющая отсутствует или

нивелируется, например, в некоторых экранных сообщениях компьютерного монитора или мобильного телефона. В этом смысле экранная культура как понятие включает в себя более широкое содержание. С другой стороны, если понимать аудиовизуальное как универсальную характеристику освоения человеком окружающего мира, то понятие «аудиовизуальная культура» оказывается шире понятия «экранная культура» потому что охватывает более обширную область звукозрительных феноменов всего «видимо-слышимого», произведенного человеком.

Таким образом, по мнению А.А. Гука, в технологическом плане под аудиовизуальной культурой следует понимать систему формируемых и транслируемых звукозрительных сообщений, комплексно воздействующих на воспринимающую их аудиторию. Именно комплексность данного воздействия является системообразующим фактором аудиовизуальной культуры.

«Электронная культура» не может существовать без электронных устройств, которые приводятся в действие электрическим током и его носителями электронами. Первые электронные устройства, предназначенные для коммуникации, появились еще в XIX веке – телеграф, телефон, радио и т.д. Поэтому вряд ли правомерно исторические границы возникновения электронной культуры обозначать серединой XX века, в период массового распространения электронно-вычислительной техники и телевидения.

Вместе с тем отдельные исследователи, говоря об электронной культуре, имеют в виду, прежде всего, современные информационно-коммуникативные технологии, главным образом цифровые.

Так или иначе, как старые, так и современные информационно-коммуникативные средства, аналоговые и цифровые (мобильный телефон, факс, компьютер, кино- и телекамера, аналоговые и цифровые видеокамеры, навигаторы, плееры, планшеты, фотоаппараты и т.д.) также являются электронными устройствами, которые предполагают электрический источник питания. Таким образом, в смысловое поле электронной культуры включаются все виды культур, эксплуатирующих электронные устройства: часть экранной культуры, цифровая культура, мультимедийная культура и т.д. Общей базовой характеристикой, объединяющей их в систему, является электронная природа (электричество), представляющая собой поток заряженных частиц – электронов.

Отсюда, по определению А.А. Гука, в технологическом плане электронная культура – это совокупность технологий и устройств, обеспечивающих функционирование электронных сообщений, природным качеством которых выступает электрическая энергия.

«Цифровая культура» использует для своего функционирования цифровые устройства и создаваемые с их помощью цифровые сообщения. В их основе заложен принцип цифрового кодирования информации с помощью двоичного кода, который и служит системообразующим технологическим фактором для данной культуры. Благодаря цифровому кодированию электронных сигналов, ускорилось действие электронных систем, увеличилась их информационная ёмкость. Это позволило кодировать не только графические, но и звукозрительные сообщения, радиосигналы и т.д. Тем самым пространство цифровой культуры постоянно обогащается и расширяется, вбирая в себя множество явлений культуры:

- в области материальной культуры – это цифровая экономика, традиционная цифровая финансовая сфера и нетрадиционная, в которой появляются современные криптовалюты типа биткоина;
- цифровая массовая культура с её разнообразием и навязчивостью;

– цифровая деловая и повседневная культура, в том числе распространяющаяся в условиях усилившегося в современных условиях контроля за перемещением людей практика идентификации личности с помощью обязательного наличия у неё гаджета с соответствующими программами наблюдения, и куар-кодированием.

Таким образом, цифровую культуру в целом можно обозначить как составную часть или элемент электронной культуры, базирующейся на цифровом кодировании своих сообщений.

«Киберкультура» зародилась в среде пользователей компьютерных сетей. Приставка «кибер» обозначает, прежде всего, принадлежность культуры к ЭВМ, искусственному интеллекту и виртуальному миру. Но системообразующим фактором киберкультуры, по мнению А.А. Гука, выступает все-таки включенность в сеть, которая является медиатором межличностного взаимодействия в форме чатов, блогов, компьютерных игр, электронной коммерции, новых видов искусства и т.д. «Киберкультура» как понятие шире понятия «компьютерная культура», потому что включает в свое содержательно-смысловое поле сетевые явления, не имеющие непосредственного отношения к компьютеру. В настоящее время многие электронные устройства – телевизоры, видеокамеры, телефоны и т.д. имеют выход на сетевые технологии, обеспечивающие проводную и беспроводную передачу различного рода данных.

«Мультимедийная культура» – это новый тип культуры, возникший на платформе компьютерной технологии, которая имеет способность генерировать, трансформировать, комбинировать, записывать, хранить и воспроизводить в нелинейной последовательности различные по своей природе среды: условно-графические, визуально-реалистические, звуковые. Мультимедийная культура обеспечивает как внутренне (компьютерное), так и внешнее (вне компьютерной среды) бытование мультимедиапродуктов. Системообразующим фактором мультимедийной культуры является наличие цифрового продукта (текстового, звукового, графического, визуального, аудиовизуального), обладающего интерактивными возможностями его потребления.

По мнению А.А. Гука, мультимедийная культура – это прежде всего совокупность компьютерных технологий, обеспечивающих создание и потребление разнородных мультимедийных продуктов, обладающих интерактивными свойствами. Классическим упрощенным примером современной мультимедийной культуры является ставшее популярным сегодня в социальных сетях приложение Тик-ток, позволяющее продуцировать небольшое по объёму экранное произведение и выставлять его для массового просмотра.

Рассмотренные нами культуры в чем-то пересекаются, в каких-то случаях имеют свои специфические границы, но их системообразующими факторами становятся различные основания.

Наиболее широким, можно сказать родовым понятием, является медийная культура. Её системообразующими признаками как технологии являются машинность производства и распространения сообщений и их конвергентность. Исходя из них, А.А. Гук сформулировал такое определение медийной культуры как техногенного феномена – «это совокупность технических информационно-коммуникативных средств (технологий), которые используют машинный способ продуцирования и распространения сообщений, тиражных и конвергентных по своей природе, рассчитанных как на массовое, так и на индивидуальное потребление» [3].

Для развития культуры в обозначенных нами цивилизационно-культурологических параметрах характерны следующие тенденции:

– доминирование медийных форм культуры, технологически порожденных СМК и СМИ, а в социокультурном плане – массовой культурой;

– дальнейшее распространение коммерческой массовой культуры, приобретающей все более всеобъемлющие новые формы (цифровая массовая культура) и создающей внешне привлекательные образы, имиджи и симулякры;

– зрелищность, как основная притягательная черта культурной продукции в условиях шоу-цивилизации, позволяющая привлекать внимание зрительской аудитории и расширять ее потребительский круг;

– развлекательный и рекреационный характер культуры, ориентированный на пассивные и активные формы досуга и эскапизм;

– нарастающий в геометрической прогрессии широкий поток информации, в котором тяжело ориентироваться и легко запутаться обычному человеку. Информационные волны, словно шторм, накрывают современного человека и могут его дезориентировать как в области повседневной культуры, так и в области профессиональной и художественной культуры;

– также следует выделить все более усиливающийся процесс идеологизации и политизации информации, как содержательной части культуры, дальнейшее распространение информационных войн, затруднения в диалоге культур. Отсюда возникают различные меры, ограничивающие или запрещающие те или иные информационные каналы и потоки;

– расширение сферы «мозаичной культуры» (термин А. Моля), в которой формируется фрагментарная, калейдоскопичная, неустойчивая и хаотичная культура современной личности, базирующейся во многом на клиповом мышлении и сознании. По его мнению, современные духовные культурные ценности сегодня стоят в одном ряду с материальными, а продукты культуры «подпадают под действие количественных законов, в основе которых лежит величина информации, ... и стандартных блок-схем, с использованием которых они продуцируются» [4, с. 359];

– стирание и размывание границ между массовой и элитарной культурой, происходящее во многом благодаря стремлению к упрощенной популяризации элитарной, а также и классической культуры. Это также связано с растущими возможностями для обычного человека стать автором того или иного культурного продукта (как правило невысокого качества), созданного при помощи современных гаджетов и технологий и ставшего доступным для просмотра в сети интернета;

– усиление обратной связи между ретрансляторами продуктов культуры и их потребителями. Это особенно характерно для современного телевидения, в том числе российского, федеральные каналы которого имеют свои приложения для гаджетов («Первый», «Смотри»), дающие потребителю возможность просматривать в любое время не только телевизионный контент, но и большое количество дополнительной познавательной информации к нему. Помимо этого, эти каналы довольно часто используют практику проведения зрительского голосования в тех или иных передачах, чаще всего в формате шоу, с помощью современных технологий, а также ретранслируют зрительские мнения и комментарии в виде текстовой бегущей строки;

– бурное развитие сетевой культуры, связанной с количественным ростом и популярностью разнообразных социальных сетей и мессенджеров в системе новых медиа, появлением блогеров и т. п. С одной – это приводит к рождению новых культурных форм и субкультур, а с другой стороны – к манипуляции широких слоев населения путем их вовлечения не только в культурную, но и в общественно-политическую сферу.

### Список литературы

1. Ильченко С.Н. Шоу-цивилизация: реальность современной медийной практики – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/shou-tsivilizatsiya-realnost-sovremennoy-mediynoy-praktiki>. (Дата обращения: 02.12.2020).

2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/kastel/intro.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/intro.php). (Дата обращения: 03.12.2020).

3. Гук А.А. Медийная культура как техногенный феномен – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – <http://mic.org.ru/phocadownload/16-guk.pdf>. (Дата обращения: 03.12.2020).

4. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. – Изд.3-е. – М., 2008.–25 с.

УДК 376.1

Бедоева Элеонора Христофоровна,  
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии  
Юго-Осетинского государственного  
университета им. А.А. Тибилова,  
*bedoeva@list.ru*

### ПАТРИОТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

**Аннотация.** В статье представлены различные взгляды ученых на феномен патриотической культуры, обращается внимание на сложность и многомерность трактовки понятия. Обосновывается актуальность формирования патриотической культуры у обучающейся молодежи, показана ее структура. Автор дает свое определение понятия патриотической культуры как научного знания о кодексе традиционных морально-этических правил, предписывающий человеку соответствующее кодексу поведение и оказывающее на него управленческое воздействие.

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическая культура, патриотическое воспитание, структура, кодекс морально-этических правил, традиционные ценности.

**Abstract.** The article presents various views of scientists on the phenomenon of Patriotic culture, draws attention to the complexity and multidimensional interpretation of the concept. The article substantiates the relevance of the formation of Patriotic culture among students and shows its structure. The author gives his own definition of the concept of Patriotic culture as scientific knowledge about the code of traditional moral and ethical rules that prescribes a person to behave in accordance with the code and have a managerial impact on him.

**Keywords:** patriotism, patriotic culture, patriotic education, structure, code of moral and ethical rules, traditional values.

На современном этапе развития интеграционных процессов между Южной Осетией и Россией особую актуальность приобретает вопрос формирования патриотической культуры у обучающейся молодежи двух Осетий: Северной Осетии-Алании и Южной Осетии-Алании. Для того, чтобы патриотическое чувство стало основой интеграции подрастающего поколения, необходимо сформировать основы патриотической культуры, где культура рассматривалась бы как высший

уровень развития патриотических качеств личности. Следует напомнить в этой связи, что интеграционный процесс отражается в принятых к реализации государственных программах, направленных на воспитание патриотизма: Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» и «Программа духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения РЮО на 2020–2023 гг.».

Патриотическую культуру, как составляющую общей культуры, личность формирует на протяжении всей своей жизни. Особо актуален этот процесс для обучающейся молодежи. Это обусловлено не только возникшими и усиливающимися вызовами во внешнеполитической сфере, но также целым рядом проблем в экономике и социальной политике молодого государства, участвовать в которых молодежь будет в скором времени. Решать сложные социально-экономические, социально-психологические, управленческие и другие задачи, связанные с устойчивым развитием страны, могут только люди, которые любят свою Родину, готовые самоотверженно трудиться во имя ее блага, а при необходимости выступить на ее защиту.

Отметим, что патриотическая культура – новое понятие в педагогике, а также патриотическая культура – это элемент социально-этнической культуры. В патриотической культуре раскрывается национальное самосознание и чувство принадлежности к своему этносу, культуре и традиционным ценностям. Патриотическая культура личности, в нашем понимании, основана на ее этнокультурных компетенциях, на традиционном воспитании, определяющем главной задачей сохранность языка, народных обычаев, традиций, и их преемственности следующими поколениями.

В связи с этим, М.А. Ариарский указывает, что понятие «патриотическая культура» состоит из двух составляющих: смысловых полей терминов «патриот» и «культура». Термин «культура» включает в себя «множество материальных и духовных ценностей, характеризующих уровень исторического развития общества; область духовной жизни общества; усвоение определенного уровня знаний или умений; поведение человека в социуме в соответствии с уровнем его образования и воспитания; способ преобразования действительности и себя» [1]. Тем не менее, термин «патриотизм» по сей день уточняется, обогащается, вызывает разногласия в определении как в среде педагогической, так и в философской, литературной и др.

Методологические подходы к выявлению сущности формирования патриотической культуры у обучающейся молодежи основываются на системном подходе к решению проблемы патриотизма, в единстве культурологического и деятельностного подходов. В работах А.А. Агаева, А.Н. Вырщикова, М.Б. Кусмарцева, Л.П. Старикова и др. рассматриваются закономерность исторического развития патриотизма, который определяется как основа жизненных ориентаций личности, общества, государства.

Культурологические аспекты исследуемой проблемы отражены в трудах А.Ф. Лосева, Л.Н. Гумилева, Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана и др., опираются на работы отечественных ученых Е.П. Белозерцева, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина и др.

Патриотическая культура рассматривается сквозь призму исторического сознания в исследованиях А.Е. Дмитриева, С.А. Еремеева, А.Б. Каменского, Л.П. Репиной, И.М. Савельевой, Н.Г. Федорова и др.

Целью данной статьи является представление различных взглядов ученых на феномен патриотической культуры, его сложность и многомерность, а также определение авторской трактовки понятия «патриотическая культура».

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России патриотизм определен как базовая национальная ценность.

Таковой она является и в «Программе духовно-нравственного развития подрастающего поколения Республики Южная Осетия». Выдающийся русский лингвист В.А. Даль в своем Толковом словаре живого русского языка определяет понятие «патриотизм» как «Любовь к Отчизне» Но, на наш взгляд, не всякая «любовь к Отчизне» носит признаки высокой культуры.

Патриотическое воспитание формировало мировоззрение людей с самых древних времен, ученые исследовали данную проблему с начала зарождения педагогики. Так, Я.А. Коменский говорил, что лишь тогда и наступило бы счастливое состояние в делах частных и общественных, если бы все прониклись желанием действовать в интересах общего благополучия. А К.А. Гельвеций вторил ему о том, что, если сердца граждан раскроются для гуманности, а ум – для знаний, тогда появится поколение новых людей – патриотов.

Патриотическая культура формируется в ходе воспитательной работы. При этом понятие «патриотическое воспитание», согласно Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации 2011–2015гг.», определяется как формирование и развитие социально-значимых ценностей, чувства гражданского долга в процессе обучения и воспитания в образовательных учреждениях.

Следует обратить внимание на научную статью М.А. Мазур, в которой автор дает исторический анализ формирования таких понятий, как «патриотизм» и «патриотическое воспитание», раскрывает их смысл, выделяет этапы, дает их характеристики: «В разные периоды развития педагогической науки патриотическое воспитание рассматривалось как необходимая составная часть воспитательного процесса, причем решение этой проблемы объективно зависит от политических, социально-экономических условий конкретной исторической эпохи. Это обуславливает изменение подходов к пониманию сущности патриотического воспитания в разные периоды развития страны, что делает данную проблему актуальной и в современных условиях»[5].

Особый интерес для нас представляет тема формирования патриотической культуры средствами туризма, различных его направлений. Проблемы патриотического воспитания средствами самостоятельного туризма, культурно-познавательного и экологического туризма исследовали в своих диссертациях И.А. Верховых, Т.Г. Лыкова, А.Н. Петрушков и др.

Для нас особо важное значение имеют разработки В.А. Ружи. Он дает определение понятия «патриотическая культура» и выделяет в качестве устойчивых компонентов: патриотическое сознание, традиции и ценностные ориентации. Ученый считает, что «патриотическая культура является частью общей культуры, и ее основой выступает сочетание как традиционных, так и вновь возникших элементов патриотического сознания и поведения людей». В формировании патриотической культуры обучающихся В.А. Ружа выделяет три основных подхода: аксиологический, культурологический, деятельностный.

*Аксиологический подход*, при котором личность является центром системы ценностей, ценности стимулируют, направляют жизнь человека. Ценности осмысливаются и принимаются обучающимся. *Культурологический подход* делает акцент на познавательной, информационной составляющей патриотической культуры. *Деятельностный* подход активизирует патриотически направленную личность, организует опыт патриотически ориентированного поведения[9].

Ученый-исследователь Н.А. Ефименко рассматривает патриотическую культуру в системе общероссийских ценностей, великой жертвенности русского народа, смысловой героизма которого являлась патриотическая культура [3].

Нам близко и понятно определение культуры В.В. Розанова. Оно перекликается с понятием «патриотическая культура». В этом случае, для В.В. Розанова, внутренний духовный смысл и сложность бытия во внешнем мире образует мир ценностей. Любовь и привязанность, считает философ, порождают духовность в человеке, его внутреннюю культуру, которая стимулирует личность на развитие. Ценностями в теории В.В. Розанова являются человек, земля, Родина. Именно эти понятия он возводит до уровня культовых, «их следует почитать и любить» [8, с. 9].

Проблема формирования патриотической культуры средствами музея разработана в диссертационном исследовании Е.А. Нуттунен, где ученый показывает сложный, социокультурно обусловленный системный процесс «формирования основ патриотической культуры младшего школьника, при котором происходит формирование гражданской позиции личности, воспитывается уважение к культуре и традициям своей страны, формируются патриотические представления, нравственные чувства и качества». Е.А. Нуттунен считает, что основы патриотической культуры предполагают наличие соответствующих знаний, умений, навыков и потребностей взаимодействия с традиционными основами российского общества [6].

Н.И. Верещагина, проанализировав множество источников, высказывания ученых о патриотизме и патриотическом воспитании, приходит к выводу: «Результатом патриотического воспитания является сформированная патриотическая культура... только через патриотическое воспитание возможно сформировать патриотическую культуру школьников». Это, по ее мнению, «убедительно доказывает необходимость разработки концепции формирования патриотической культуры» [2].

В Республике Южная Осетия, где проживает часть разделенного осетинского народа, понятие «патриотизм» имеет особый смысл. Национальная идея о воссоединении осетинского народа требует выверенных политических, экономических, дипломатических и, самое главное, педагогических шагов, воспитания подрастающего поколения на национальной идее о воссоединении народа. По мнению А. Кивы, «национальная идея – это обруч нации. Как только он лопается, нация либо впадает в глубокую депрессию, либо распадается, либо становится жертвой какой-то реакционной идеи и даже человеконенавистнической идеологии!» [4]. Образ свободной родины – непобедимой, непокоренной является стержневым в патриотической культуре осетин. За свободу родины во все времена борется весь народ. Эта борьба началась с борьбы нартских богатырей и не закончилась по сей день. Свобода ценится осетинами превыше всего: «Пусть золото останется на дне, а нам свобода светит в вышине», – говорят нарты.

Своеобразие условий жизни осетинского народа находило свое отражение в его национальном идеале. Как чувство родового и национального достоинства проявлялась одна из решающих черт совершенной личности – любовь к своему народу. Даже в самых трудных условиях народная традиция требовала от осетина сохранения доброго и честного имени своей семьи, рода и народа, а воспитание национального достоинства составляло фундамент нравственного совершенствования личности: «Будь таким, чтоб по тебе судили о твоём народе, будь достойным сыном (дочерью) своего народа».

Таким образом, патриотическая культура осетин по сей день опирается на проверенную временем установку на то, чтобы своим поведением не давать повода дурно думать о своем народе. Это положение закладывалось в основу осетинской народной педагогической системы. Тема патриотического воспитания молодежи, тема формирования патриотической культуры подрастающего поколения ярко и



многогранно представлена в «Нартском эпосе осетин». Эпос изобилует сказаниями о героях, защищающих свой народ, свою землю от захватчиков, хранящих традиции предков и их высокую культуру. «Мы и сегодня восхищаемся героизмом и самоотверженностью сильных и отважных сынов народа, переживаем их горе и страдания», – пишет Василий Иванович Абаев, выдающийся знаток «Нартского эпоса». Благодаря традиционной патриотической культуре осетин, которой претит пафос и высокомерие, а присущи скромность, и тихая работа на благо родины, обеспечивается согласованность личных и общественных интересов. Забота о безопасности семьи, родных, близких, дома, города гармонично связываются с заботой о безопасности и процветании родины. Очевидно, это чувство присуще всем малым народам (осетин в мире около 670 тыс. человек.) «Нарты, как и герои гомеровского эпоса, – рыцари своего времени. Их прототипы, скифы, сарматы и аланы в известной мере были предтечей европейского рыцарства». Благородные герои эпоса вступают в противоборство добра и зла, совершают великие дела, прославляющие родной народ в веках. Основной фабулой «Нартского эпоса» являются моральные и физические испытания, которые герои преодолевают не ради собственной славы, а ради славы своего народа. Патриотическая культура осетин не предполагает агрессии, захватничества. «Нарты воевали исключительно со злыми существами, защищали соотечественников от великанов и чудовищ, открывали новые земли. Нарты – суровые воины, но им присущи глубинные свойства аристократизма, они виртуозно владеют как мечом, так и лирой. В образе нарта естественно сочетаются физическое совершенство и духовное величие», – пишет исследователь «Нартского эпоса» Л.Р. Пухова [7].

Патриотическая культура осетин формировалась тысячелетиями и фундаментом ее являются заповеди нартов, которые изучались и доводились до современного молодого поколения выдающимися осетиноведами, такими, как В.И. Абаев, Б.А. Алборов, З.Н. Ванеев, Ю.С. Гаглойти, Б.А. Калоев, В.Ф. Миллер, В.Б. Пфаф, М.С. Туганов, Л.А. Чибиров, А.Р. Чочиев и др. «Нарты – это мир, где не признают над собой никакого господства и силы, где легче расстанутся с жизнью, чем со свободой и привольем», – пишет В.И. Абаев. Наглядной иллюстрацией этой мысли являются слова из самого же эпоса: «Чем в рабстве жить нам и позор терпеть, уж лучше нам со славой умереть».

Огромную роль в формировании патриотической культуры осетинского народа сыграл основоположник осетинского литературного языка и осетинской литературы К.Л. Хетагуров. Он выражал в своих стихотворениях мысли и чувства осетинского народа, поэтому его поэзия так близка и любима современной осетинской молодежи. Патриотическая культура, в первую очередь, – это осознанная принадлежность к своему народу, самотождественность человека или группы с определенным гражданским, политическим и социокультурным сообществом.

Изучив и проанализировав исследования таких ученых, как М.А. Мазур, А.А. Мельникова, Е.А. Нуттунен, В.А. Ружа, В.В. Сергеева, С.Н. Филипченко по проблеме воспитания патриотической культуры молодежи, мы пришли к выводу, что в современной педагогической науке в основном определена научная база и подходы для деятельности по формированию патриотической культуры у обучающейся молодежи. Исходя из этого, мы сформировали свое видение и дали определение понятию «патриотическая культура».

Патриотическая культура – это кодекс традиционных морально-этических правил, предписывающий человеку соответствующее кодексу поведение и оказывающее на него управленческое воздействие через сохраненные в памяти знания патриотического содержания (когнитивный компонент); через восприятие

народа, его традиций, языка и культуры как высшей ценности (ценностный компонент); через – проявление в деятельности высокой патриотической культуры, реализующей общечеловеческие и традиционные этнические духовные ценности, обогащенные накопленными знаниями, умениями и навыками, характеризующими общество и личность в данный отрезок времени (деятельностный компонент).

В рамках проблемы формирования патриотической культуры обучающейся молодежи актуализируется задача уточнения содержания понятия «патриотическая культура». Это возможно лишь при раскрытии структуры и содержание структурных компонентов. Патриотическая культура может быть представлена как структура компонентов: *когнитивный компонент* предполагает знания патриотического содержания и патриотические убеждения, а именно, знания истории, культуры, эпоса, традиций, географии родного края; знания о становлении государственности, борьбе народа за свободу и независимость государства; знание государственной символики (герб, флаг, гимн), государственных праздников, знание положений Конституции, умение ориентироваться в проблемах отечественной и мировой политики и экономики, умение защищать национальные интересы своего государства, навыки государственного мышления. *Ценностно-эмоциональный компонент* характеризуют патриотические предпочтения, такие как, любовь к народу, к природе, к Родине, гордость за культурное наследие предков, за высокую этнокультуру, самобытность, героизм народа, гордость за страну, уважение к истории, культурным и историческим памятникам, к старшему поколению, родителям, учителям; чувство единения со своим этносом, чувство толерантности к другим этносам, вероисповеданиям. *Деятельностный компонент* является значимой частью этой структуры и направляет субъект на участие в непосредственной патриотической деятельности. Проявлением высокой патриотической культуры для осетина является соблюдение Кодекса чести. Для человека высокой патриотической культуры характерна готовность к преодолению физических и моральных нагрузок, к работе в экстремальных условиях, способность к выполнению норм и правил поведения в соответствии с культурными традициями своего народа и правилами человеческого общежития. Формирование патриотической культуры личности предполагает ориентацию на диалог и сотрудничество. Воспитание патриотической культуры у обучающейся молодежи происходит при соблюдении преемственности ценностей поколений и наследовании этнокультурных традиций, что отражается в функциях патриотической культуры.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод: патриотическая культура формируется на базе традиционной национальной культуры, на базе норм и правил этики и эстетики, нравственных ценностей, традиционных верований, гражданских прав и свобод, религиозных представлений, общечеловеческих ценностей, которые передаются старшим поколением младшему и становятся для молодежи ценностными ориентирами.

## Список литературы

1. **Ариарский М.А.** Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления / М.А. Ариарский. – СПб. : Арт-студия «Концерт», 2008. – 792 с.
2. **Верещагина Н.И.** Формирование патриотической культуры школьников как направление патриотического воспитания / Н.И. Верещагина // Ученые заметки ТОГУ : электронное научное издание. – Т.7. – №4(2). – Хабаровск, 2016. – С. 323–328.
3. **Ефименко Н.А.** Патриотическая культура в системе общероссийских ценностей / Н.А. Ефименко // Теория и практика общественного развития : Междунар. науч. журнал. – М. – 2011. – №2 – С. 126–128.
4. **Кива А.И.** Национальная идея – обрuch нации / А.И. Кива // Ориентир : Журнал Мин-ва обороны Российской Федерации. – 1996. – №12. – С. 32 – 34.
5. **Мазур М.А.** Эволюция понятий патриотизма и патриотического воспитания / М.А. Мазур, Я.А. Ванюкова // Психопедагогика в правоохранительных органах : научно-практический журнал. – Омск. – 2010. – №4(43). – С. 51–52.
6. **Нуттунен Е.А.** Педагогические условия формирования основ патриотической культуры детей младшего школьного возраста средствами историко-литературного музея : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Александровна Нуттунен. – М., 2019. – 216 с.
7. **Пухова Л.Р.** Военно-патриотическое воспитание в Нартовском эпосе осетин / Л.Р. Пухова // Актуальные вопросы современной педагогики : матер. V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). – Уфа : Лето, 2014. – С. 367 – 372.
8. **Розанов В.В.** Религия. Философия. Культура / В.В. Розанов. – М. : Республика, 1992. – 399 с.
9. **Ружа В.А.** Патриотическая культура и ее измерения / В.А. Ружа // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – №6(14), 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/6/ruzha.pdf>. (дата обращения 15.11.2020).

УДК 821.161.1-1.09+929 Мандельштам

**Оселедько Марина Валерьевна,**  
ассистент кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*mmalko73@mail.ru*

### АНТИЧНАЯ КУЛЬТУРА В ПОЭЗИИ О. МАНДЕЛЬШТАМА

**Аннотация.** В данной статье автор прослеживает роль античности в творчестве О. Мандельштама. Так называемый «эллинизм», взятый у акмеистов и развитый поэтом, стал одним из путей его самораскрытия. «Эллинизмы» в творчестве О. Мандельштама тесно сплетены с античностью. Античность проникает в его поэтику, что ярко прослеживается в его первом сборнике «Камень». Она является для О. Мандельштама и связующим звеном эпох.

**Ключевые слова:** античность, «эллинизм», культурный пласт, ассоциации, реминисценции.

**Abstract.** In this article, the author traces the role of antiquity in the work of O. Mandelstam. The so-called "Hellenism", taken from the Acmeists and developed by the poet, became one of the ways of its self-disclosure. O. Mandelstam's "Hellenisms" are

closely intertwined with antiquity. Antiquity penetrates into poetics, which can be clearly seen in his first collection "Stone". It is also a link between the eras.

**Key words:** antiquity, "Hellenism", cultural layer, associations, reminiscences.

Актуальность темы «О. Манделъштам античная культура» обусловлена тем, что творчество поэта тесно связано с античной культурой, но эта проблематика изучена недостаточно. Между тем, для О. Манделъштама связь с этой культурой— это связующие элементы всей его поэзии. Об этом поэт говорил, как в своих прозаических произведениях, так и в критических статьях. Поэтому целью нашей статьи является всестороннее исследование этих связей, выявление концептуальных смыслов, литературных лейтмотивов, единых способов словотворчества. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи : проанализировать стихотворения, в которых отражена связь О. Манделъштама с античной культурой ; охарактеризовать творчество античных поэтов и показать их влияние на поэтику О. Манделъштама; рассмотреть виды межтекстовых и культурных связей О. Манделъштама и представителей античной поэзии и драматургии.

Объектом нашего исследования является поэзия О. Манделъштама. Предметом—интертекстуальные связи поэзии О. Манделъштама и представителей античной литературы. В своем исследовании мы опирались на труды Н.Струве, Л. Гинзбург, Е. Болновой и других.

Роль античности, античной (эллинической) культуры, чрезвычайно велика в творчестве О.Манделъштама, особенно в ранних произведениях. И хотя эллинизм и обращения к нему особенно часты в период «Камня» и «Tristia», он не только оставляет отпечаток и на его позднем творчестве, но также важен для понимания того, как проходил процесс становления О. Манделъштама-поэта. Это предположение подтверждается словами самого О. Манделъштама из его «Антологии античной глупости»:

«Я вскормлен молоком классической Паллады  
И кроме молока мне ничего не надо» [1, с. 291].

В начале творческого пути О. Манделъштам, как и все молодые поэты, ищет пути для раскрытия себя, своих переживаний, мыслей, чувств, формируется как поэт и человек. Одним из путей самораскрытия становится для него культура в самом широком смысле этого слова, разные её пласты. «Для Манделъштама и христианство, и иудаизм, и эллинизм, – как считает А. Кушнер, – были теми культурными пластами, на которых в значительной степени строилась его поэзия с её разветвлённой цепью культурно-исторических ассоциаций» [2, с.216].

Отмечая роль традиций античной культуры в творчестве молодого О. Манделъштама, нужно выделить фигуру И. Анненского, «учителя акмеистов», филолога-классика, переводчика Еврипида, автора квази-античных пьес, поэта, имевшего колоссальное влияние на него, на его поэзию. И. Анненский, помимо той «воинствующей филологии» и «героического эллинизма», которые О. Манделъштам связывал с его именем, был для него неотрывен от самой эпохи. Об этом поэт говорит в своей статье «О природе слова»: «Все спали, когда Анненский бодрствовал. Храпели бытовики. Молодой студент Вячеслав Иванов обучался у Моммзена и писал монографии о римских налогах. И это время директор Царскосельской гимназии долгие ночи боролся с Еврипидом, выпитывал в себя змеиный яд мудрой эллинской речи, готовил настой горьких, полынно-крепких стихов, каких никто ни до, ни после него не писал. Всю мировую поэзию Анненский воспринял для русской поэзии – не эллинизация, а внутренний эллинизм, адекватный духу русского языка, так сказать, домашний эллинизм...»

[1, с. 253]. Этот «домашний эллинизм» О. Мандельштам, как прилежный ученик, воспринял от учителя И. Анненского и перенёс в свою поэзию.

Л. Гинзбург, отмечая роль И. Анненского, пишет: «Начинающий Мандельштам ориентируется практически не на последователей Владимира Соловьёва, не на Вячеслава Иванова, а скорее на Анненского» [3, с. 246]. Таким образом, истоки античности у О. Мандельштама, как видим, – в поэзии и деятельности И. Анненского.

Античную культуру и её влияние на творчество раннего О. Мандельштама мы выделили неслучайно. Здесь присутствует «гибридная», точнее синтетическая культура, которая включает в себя накопленный опыт Эллады, Римской Империи и Италии эпохи Возрождения. Их скрещивание проецируется и на его родную русскую культуру. О. Мандельштам видит её в классицизме екатерининской эпохи и золотом веке.

А зодчий не был итальянец, –  
Но русский в Риме... [1, с. 38].

Это написано об архитекторе Казанского собора А. Вороникине. Такое восприятие античной культуры, использование её на русской почве является в какой-то мере проявлением диалога поэта с культурным контекстом, переключкой русской и античной культуры. Это стремление О. Мандельштама исторически понять другие культуры, найти им место в объемлющем их русском сознании отмечает в своей работе «Поэтика Осипа Мандельштама» Л. Гинзбург. Как указывает сам О. Мандельштам в статье «О природе слова», «русский язык – язык эллинистический. По целому ряду исторических условий живые силы эллинской культуры, уступив Запад латинским влияниям и ненадолго загащиваясь в бездетной Византии, устремившись в лоно русской речи, сообщив ей самобытную тайну свободного воплощения, сделали русский язык именно звучащей и говорящей плотью» [1, с. 245]. Эллинизм был для О. Мандельштама не только питательной средой в русской литературе. В его поэтической системе 1910–1920-х годов он был также источником красоты.

В 1908 году поэт в стихотворении «О, красавица Сайма, ты лодку мою колыхала...», упоминает древнегреческого бога – Титана: «Отовсюду звучала старинная песнь – Калевала: Песнь железа и камня о скорбном порыве Титана», а в произведении «Silentium» (1910-1935) – о появлении на свет древнегреческой богини любви: «Останься пеной, Афродита, И, слово, в музыку вернись». С. Ошеров отмечает, «что уже и в «Камне» античность не просто одна из исторических культур, а исток магистральных тем и постоянных образов поэта» [4, с. 189].

Эллинизмы О. Мандельштама тесно сплетены с античностью. Поэт черпает вдохновение не только из сюжетов, а также из слога, и пафоса. Выстраивая свои поэтические тексты при помощи обращений, риторических вопросов, О. Мандельштам при помощи реминисценций освежает в памяти читателей и содержание, и настроение мифа. Среди образов: Тезей и Афина, Олоферн и Юдифь, Федра и Ипполит, Овидий, Сократ и др.

Преобладание античной темы или античной лексической окраски прослеживается в первом поэтическом сборнике О. Мандельштама «Камень», где, начиная с 1911 года, тема Рима и Греции звучит всё отчетливее. Это проявляется в стихотворениях: «Отчего душа так певуча» (1911); «На площадь ночью выбежав» (1914); «Природа – тот же Рим» (1914); «Бессонница. Гомер. Тугие паруса» (1915) и т.д.

Для О. Мандельштама 1910 – х годов античная красота отмечает своей печатью любые явления жизни. Не только высокую гражданственность

(«Прославим, братья, сумерки свободы»), не только любовь («Бессонница. Гомер. Тугие паруса»), но и повседневный быт. Так теннисист играет против девушки, «как аттический солдат, В своего врага влюблённый! (Стихотворение «Теннис»)). Приобщается к классике и мальчишка, стоящий у лотка торговца мороженым:

И боги не ведают – что он возьмёт:  
Алмазные сливки иль вафлю с начинкой?  
Но быстро исчезнет под тонкой лучинкой,  
Сверкая на солнце, божественный лёд [1, с. 39].

В стихотворении «Бессонница. Гомер. Тугие паруса...», по мнению В. Терраса, «полудремотное состояние впечатления от второй книги «Илиады» и море умело, сплетены в одно целое. Афоризм «И море, и Гомер — все движется любовью» вызван упоминанием имени Елены (явное повторение «Илиады»)» [5].

Стихотворение «Я в хоровод теней, топтавших нежный луг...» начинается с гомеровского образа: «*нежный луг*» — это луг асфоделей. Само стихотворение не имеет каких-либо характерных классических черт. Стихотворение «С розовой пеной усталости у мягких губ...» — это просто пересказ классического мифа о Европе и Быке, который использовали и Гесиод, и Вакхилид, и Мосх, и Овидий и др. «Я скажу тебе с последней прямою...» — это образное «прощай» прекрасной Эллады.

В «Камне» преобладает «торжественное начало» мандельштамовского стиля, прослеживается преобладание римской культуры над эллинской. И стихотворения сборника «Tristia» подтверждают это, однако в «Камне» господствует «личный» эллинизм О. Мандельштама. «Эллинский стиль, — по выражению Л. Гинзбург, — не служит уже созданию образа одной из исторических культур, он становится теперь авторским стилем, авторской речью, вмещающей весь поэтический мир О. Мандельштама...». В «Tristia», как и в «Камне», О. Мандельштам стремится создать собственный «эллинский диалект в поэзии» [3, с. 260]. Поэтическая манера Мандельштама предстает перед нами в античной окраске во всей её динамичности, а литературный язык заражен смысловым подтекстом:

Я изучил науку расставанья  
В простоволосых жалобах ночных.  
Жуют волы, и длится ожиданье,  
Последний час вигилий городских... [1, с. 73].

В сборнике «Tristia» есть ряд реминисценций, перенесенных автором из мифов античности. Стихия воды в стихах О. Мандельштама периода «Tristia» представлена, прежде всего, мифологемой «реки», струящейся воды, важную роль играет также мифологема «омута», сформировавшаяся в «символистских» стихотворениях поэта. По мнению исследователя Т. Никитиной, «река» в «Tristia» — связующее звено между реальным и потусторонним мирами, «река» соотносится в стихотворениях О. Мандельштама этого периода с темой смерти, это — и реальная петербургская река Нева, и Лета — река забвения, и Стикс, река древнегреческого Аида — царства мертвых» [6, с. 19].

Е. Болнова считает, что в сборнике «Tristia» слово в его онтологической сущности по-прежнему выводится из культурологии, но при этом лишается всякой власти. Эллинский стиль не служит уже созданию образа одной из исторических культур, он становится теперь авторским стилем, авторской речью, вмещающей весь поэтический мир Мандельштама [7, с. 86].

Античность видится поэту настоящим и достоверным отображением исторических событий, сюжетным пластом для включения мифов в ткань своих произведений, почвой для размышлений и проекции своего революционного

времени. Выстроенная содержательно, лексически, стилистически – риторическими вопросами и восклицаниями, реминисценциями – воспроизводит новые смыслы и эмоции, сквозь которые без труда угадываются в современном пространстве до боли знакомые картины мира.

На символике мифа Орфей и Эвридика построено стихотворение «Чуть мерцает сумрачная сцена» (1920), посвященное актрисе, художнице, возлюбленной в О. Мандельштама – Ольге Арбениной. В ее образе запечатлен «символ нежной и верной любви и безвозвратности потери». Любовь беззащитна перед роком, судьбой. Поэт вводит новый символический образ – трепетной ласточки, которая не может защитить жизнь от смерти. «Своеобразием этого стихотворения является тонкая соразмерность и сообразность в использовании языковых средств, в ассоциативном сближении книжного, торжественного с бытовым, просторечным, обыденным» [8, С. 61].

Классичность у О. Мандельштама не только в смысловом строе стиха, но и в интонации «распева». Многие современники вспоминают о том, как

О. Мандельштам самозабвенно пел свои стихи. Вот как описывает это С. Маковский: «И сочинял он вслух, словно выпекая словесную удачу. Никогда не встречал я стихотворения, для которого тембр слов, буквенное их качество имело бы большее значение. Отсюда восторженная любовь Мандельштама к латыни и особенно к древнегреческому. Можно сказать, что античный мир он почувствовал до какого-то ясновидения, через языковую стихию эллинизма» [2, с. 188].

В статье «О природе слова» и в некоторых произведениях из сборника «Tristia», об эллинистической направленности которого уже говорилось выше, О. Мандельштам утверждает, что русская литературная традиция знала «эллинизм героический» и «эллинизм домашний», традиция которого восходит к творчеству И. Анненского: «Эллинизм – это печной горшок, ухват, кринка с молоком, это – домашняя утварь, посуда, всё окружение. Эллинизм – это тепло очага, ощущаемое как священное, всякая собственность. Эллинизм – это сознательное окружение человека утварью вместо безразличных предметов, превращение этих предметов в утварь, а потому всякий предмет, втянутый в священный круг человека, может стать утварью, а, следовательно, и символом» [1, с. 253].

«Гомеровский стиль» «Илиады» Гнедича произвел на О. Мандельштама огромное впечатление. Теперь поэт, знакомый с традициями русской литературы, переходит на новый уровень – его стиль теперь уходит от античности, и патетического влияния французского классицизма. Он смешивается с фольклором, где есть место просторечию и бытовому общению. Таким был «домашний эллинизм» О. Мандельштама, который замечен в сборнике «Tristia». Он пропитан крымским настроением, поскольку О. Мандельштам страстно любил этот полуостров, который он считал «отечественным вариантом» Эллады. «В каменной Тавриде наука Эллады» – писал О. Мандельштам.

Ну а в комнате белой как прялка стоит тишина.

Пахнет уксусом, краской и свежим вином из подвала.

Помнишь, в греческом доме: любимая всеми жена, –

Не Елена, другая, – как долго она вышивала?[1, с. 63]

Образ Овидия среди античных отсылок О. Мандельштама занимает особое место. О. Лекманов пишет, что Овидий для О. Мандельштама – не только античный автор. «Сам Мандельштам, оказавшийся в Крыму летом 1915 года, словно предчувствуя свою участь поэта-изгнанника, примеривает на себя судьбы Овидия, Пушкина, Верлена» [9, с. 142].

В. Террас, анализируя стихотворение «С веселым ржанием пасутся табуны», считает, что оно непосредственно связано с Овидием. «Это, конечно, Овидий, парящий над пропастью времени» [5].

Метафора «римской ржавчиной» (лат. *ferrugo* – ржавчина) – это очень точное описание цвета пурпурной полосы, окаймлявшей римские тоги, и императорского пурпурного одеяния; это также метафора распада древней цивилизации в ее последний римский период (как и противопоставление золоту «классической весны» в третьей строке). Вторую строфу ученый сопоставляет с воспоминаниями Овидия «Письма с берегов Понта», посвященными описанию портретов членов императорской фамилии, которые поэт получил из Рима. Третье четверостишие еще больше отождествляется с Овидием, с его жалобами на то, что там, куда его выслали, он живет в экстремальных условиях, сочетающимися в то же время с выражениями лояльного отношения поэта к Риму и его правителям, к Августу, каждое слово которого поэт готов с волнением слушать. Печаль, осязаемая в первой строке последнего четверостишия — это *tristitia* Овидия, а строки благородного смирения (к которым принадлежит и эта) можно найти в элегиях Овидия...

«Эллинизм» О. Мандельштама держится вовсе не внешними аналогиями. Проникая в глубины античного искусства, поэт впитывает в свой художественный мир родственные себе начала – то, что назовёт в своих статьях «внутренним эллинизмом». Л. Колобаева считает, что «это не только деятельное равновесие, гармоничность пропорций, эпическое спокойствие тона и просветлённость О. Мандельштама при всём свойственном ему трагизме», – это «сходная с древнегреческой способность видеть Вселенную заполненной не предметами, не объектами, а телами, т.е. чем-то похожим на человека и близким ему» [10, с. 13]. Таким путём О. Мандельштам достигал в лирике выражения целостности бытия, связанности в нём всего со всем. Так возникал, по мнению исследовательницы, «эффект человеческой обжитости мировой бесконечности, приближённости неба к земле. На поэтическом горизонте О. Мандельштама само «небо» доступно и плотно, как для древнего грека некая твердь, до которой можно дотянуться и дотронуться – проникнуть «иглой» собора, а космическое время насквозь знакомо, точно «яблоко» или катящийся «бочонок» [10, с. 13]. Древнегреческий мир представляется поэту неотъемлемой частью всей жизни. Не только гражданская и лирическая поэзия вмещают в себя реминисценции той эпохи. Античность присутствует у О. Мандельштама и в шуточных стихах. И наиболее ярким этому подтверждением является «Антология античной глупости», одним из создателей которой был Мандельштам. Это цикл шуток, пародий, усмешек, в которых активно используются герои античной мифологии, сама эпоха античности. Даже псевдоним, выбранный О. Мандельштамом для автографа, из латинского языка: АнкСтультициус (по-латыни «стультициус» – «глупость»). Писались эти стихи в 10-20-е годы. Сама идея антологии восходит к контрасту двух пушкинских элегических дистихов, обращённых к Н. Гнедичу. Приведём несколько примеров:

Юный Публий вступил в ряды ВКП золотые,  
Выбыл из партии он дряхлым – увы! – стариком...  
На берегу эгейских вод  
Живут архивяне. Народ  
Довольно древний. Всем на диво  
Богатый промысел его – продажа личного архива... [1, с. 301].

В каждой эпохе у О. Мандельштама есть учитель. В Риме – это Данте Алигьери. О. Мандельштам почитает Вергилия и не меньше преклоняется перед ним – наставником Данте. Поэт выстраивает композицию стихотворений таким



образом, чтобы в них переплетались реальные исторические события, фабулы мифов, представления об устройстве мира, о протяженности времени, и всё это «монтируется» с врожденной музыкальностью и живописностью. Для О. Мандельштама «Божественная комедия» – это миф в мифе, история в истории. Сюжеты и темы, о которых писал Данте, а также язык, темп, ритм стихосложения – кладезь философских знаний и литературной мысли. Один из примеров – «Стихи о неизвестном солдате» (1937). По мнению Н. Струве, «эллинизм, по Мандельштаму, не сводится к античности: это греческий дух искупленный, очищенный христианством. Античность как таковая проявляется в первую очередь в «Фуриях», злобных демонических силах, которых никто и ничто не может остановить. Согласно Мандельштаму, французская революция не столько победа просветительских идей XVIII века, сколько неожиданное вторжение античных фурий, превративших «в своих последователей самых яростных своих противников». Мандельштамовский эллинизм – это древнегреческие гуманизм и гармония, но освобожденные от всего демонического, очищенные и преображенные христианством» [11, с. 123].

Таким образом, мы рассмотрели роль античной культуры в поэзии О. Мандельштама, античности, как части всего культурного фона, отразившегося в стихотворениях поэта. Образы и мифы присутствуют в стихах, где затрагиваются вечные темы любви и ненависти, жизни и смерти, места человека во Вселенной, в шуточной «Антологии античной глупости». О. Мандельштам и античность – понятия неразрывно связанные. Особенно ярко это проявляется в ранней поэзии «Камня» и «Tristia» на уровне поэтики. «Эллинизм», сначала «героический», а потом особый, «домашний», использован русским поэтом и перенесён на русскую почву. Античность воплощена у поэта в понятии «эллинизм» и осмыслена с точки зрения русской национальной традиции. Личность Данте и римские мотивы вплетаются в ткань культурологии и философии. Для поэта Серебряного века характерны неразрывные узы с историей и с литературной традицией римского государства с его величием и славой, а прославленный поэт Данте вместе с его произведениями служат надежной опорой О. Мандельштаму в разные периоды жизни и творчества.

### Список литературы

1. Мандельштам О.Э / О.Э. Мандельштам. – Собр.соч.: В 4т. – М. : Терра – 1991.
2. Кушнер А.С. Аполлон в снегу: «Заметки на полях» / А.С. Кушнер. – Л.,1991. – 512 с.
3. Гинзбург Л.Я. Поэтика Осипа Мандельштама /Л.Я. Гинзбург. О старом и новом: Статьи и очерки. – Л.,1982. – С.245–302.
4. Мандельштам и античность // сборник статей под ред. Лекманова О.А. Записки мандельштамовского общества – Т.7. –М.: Мандельштамовское общество, 1995. – 209 с.
5. Террас В. Классические мотивы поэзии Осипа Мандельштама[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://silver-age.info/klassicheskie-motivy-poezii-osipa-mandelshtama/0/>. (дата обращения: 5.12.2020).
6. Никитина Т.Ю. Мифопоэтика О. Мандельштама 1908–1925 годов: автореф. дис... канд. филол. наук. – Тюмень, 2000. –23 с.
7. Болнова Е.В. Специфика орфического дискурса в поэзии О. Мандельштама // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2016. – № 4 (40). – С. 81–91

8. Донецких Л.И. Поэтика О. Мандельштама через призму интертекстуальности // Вестник Удмуртского университета. Серия история и филология – № 2 (5). – Ижевск, 2012. – С. 57–63.

9. Лекманов О.А. Осип Мандельштам: жизнь поэта/ О.А. Лекманов. – М.: Молодая гвардия, 2009. – 480 с.

10. Колобаева Л.А. «Место человека во вселенной» /философия личности и видение мира в поэзии Мандельштам // Вестн.моск.универ.сер.9, филология.– 1991.–№2.–С.3–14.

11. Струве Н.А. О. Мандельштам / Н.А. Струве. – Лондон,1988. – Томск,1982. – 272 с.

УДК [7.71.316.647.6] : 141.32 "195/199"

Пиченикова Светлана Григорьевна,  
старший преподаватель кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*pichenikova\_svet@mail.ru*

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМ КАК ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА XX СТОЛЕТИЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с экзистенциализмом как философско-эстетической основой художественного творчества XX столетия. Экзистенциализм часто называют экзистенциальной философией. Это философия XX века, которая фокусируется на одном человеке и считает, что это существо уникально и иррационально. Актуальной является преодоление сущности человека и изучение глубины эмоциональной сущности человека. Экзистенциалистский философский экзистенциализм является не только направлением философии, но и общим направлением культуры, отражающим глубину эмоциональных и духовных аспектов европейцев в XX столетии. Этот философско-культурный аспект исследует психологические, духовные и эмоциональные проблемы современных людей Запада.

**Ключевые слова:** экзистенциализм, философия, сущности человека, искусство, культура.

**Abstract.** The article examines issues related to existentialism as a philosophical and aesthetic basis for the creativity of dissidents in the second half of the 20th century. Existentialism is often called existential philosophy. This is a twentieth-century philosophy that focuses on one person and believes that this creature is unique and irrational. Overcoming the essence of a person and studying the depth of the emotional essence of a person is relevant. Existentialist philosophical existentialism is not only a direction of philosophy, but also a general direction of culture, reflecting the depth of the emotional and spiritual aspects of Europeans in the twentieth century. This philosophical and cultural aspect explores the psychological, spiritual and emotional problems of modern Westerners.

**Key words:** existentialism, philosophy, сущности of man, art, culture.

Возникнув в начале XX века, в период упадка традиционных гуманистических ценностей, как философский ответ на поиски выхода из глобального духовного и социального кризиса, охватившего западное общество,

экзистенциализм, или «философия существования» сформировалось как одно из наиболее лично ориентированных философских течений, претендуя на роль единственно истинной «философии человека XX века». С этим связан особый интерес проявившимся к экзистенциализму в историко-философской литературе, в многочисленных публикациях исследованы различные аспекты его феномена. Общий лейтмотив этих исследований – констатация того, что поколения интеллигенции, пережившего. Первую мировую войну и приход к власти фашизма, эта философия заинтересовала, прежде всего тем, что сосредоточила внимание на кризисных ситуациях в жизни человека и человечества, пробовала проанализировать человека в условиях сложных исторических испытаний [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 14; 15; 16; 17; 18; 19]. Вполне закономерно, на наш взгляд, и то, что в историко-философской литературе идейные источники экзистенциализма, в том числе и экзистенциальной философии в целом традиционно усматривают, прежде всего, в религиозно-мистическом учении оригинального датского христианского мыслителя Серена Кьеркегора (1813–1855), который первым сформулировал понятие «экзистенция» – «внутреннее» бытие человека, постепенно переходит в ее внешнее бытие [7, с. 192]. Его экзистенциальное мышление чрезвычайно плодотворно для формирования экзистенциальной философской мысли. Настоящая философия, согласно Кьеркегору, может быть только «экзистенциальной», то есть такой, которой присущ глубоко личностный характер. Поэтому мыслитель стремился возразить в своей антропологии «научный способ философствования» – как безличный [5, с. 50–62]. Рассматривая человека как «экзистенцию», он анализирует его «бытийную, онтологическую структуру» и вводит такие понятия, как «страх», «отчаяние», «решимость», которые впоследствии развили экзистенциалисты. Вместе с тем Кьеркегор устанавливает три способа существования личности, или три типа экзистенции (эстетический, этический и религиозный), из которых религиозный считает наивысшим [9; 10; 11]. Кьеркегор ищет, как отмечает известный исследователь истории философии И. Бычко, не объективную, а экзистенциальную истину, поскольку стремление к объективности (всеобщности), «универсального» охват мира неизбежно деформирует человеческий дух, «универсальность» интенция человека приводит к ее «деспиритуализации» [3, с. 44]. Пытаясь подчеркнуть направленность своей экзистенциальной позиции на духовность как высшую человеческую стоимость. Отрицая объективизм и рационализм, Кьеркегор совершает решающий поворот к «прояснению» истинно гуманитарного, антропологического стиля мышления.

В итоге развития своей теории, в XX в. экзистенциализм сформировался как самое влиятельное направление гуманистической мысли, исходившей из самой сути экзистенциальной философии. В то же время особое распространение экзистенциализма в интеллектуальных кругах западноевропейского общества, как известно, связано с необычайной «разношерстностью» этого философского течения, наличием в ней различных направлений и тенденций, что нередко противоречили друг другу. Некоторые экзистенциалисты отстаивали атеистические взгляды, другие, напротив, обосновывали религиозное мировоззрение. Соответственно, исследователи философии экзистенциализма различают атеистический экзистенциализм (Ж.-П. Сартр, А. Камю, С. Бовуар) и религиозный (К. Ясперс, Г. Марсель, Н. Бубер, Г. Бультман, Е. Брунер, Ф. Гогартен, Н. Абаньяно, А. Больнов).

Особое место в экзистенциализме занимает фундаментальная онтология одного из самых известных и противоречивых философов XX века. Мартина Хайдеггера (1889 – 1976), которую трудно однозначно отнести к религиозному или атеистическому экзистенциализму. На формирование философских взглядов этого

немецкого экзистенциалиста значительной степени повлияли идеи Рикерта, Brentano, неосхоластики католицизма, позже – феноменологические выкладки Гусерля и философская антропология Шелера. Это не могло не сказаться на эволюции творчества Хайдеггера, путь которой, согласно характеристике Беатрис Скордили, пролегал от экзистенциально представленной философии через феноменологическую погруженность к положениям фундаментальной онтологии [7, С. 78 – 80]. Именно фундаментальная онтология была для Хайдеггера, попыткой ответить на определяющее для экзистенциального учения о человеке вопрос: «что такое бытие?» и его структуры (измерения), то есть – как оно «раскрывает» себя? Такая специфика идейных источников и составных формирования экзистенциализма, несмотря на всестороннее освещение его содержания в историко-философской литературе, побуждает к дальнейшему изучению обоснованности претензий экзистенциалистов на трактовку своего философствования как единственно истинной «философии человека». Такой позиции, по нашему мнению, прежде всего, способствует анализ специфики осмысления в произведениях представителей этого философского направления экзистенции как способа бытия (существования) человеческой личности и ее структур.

Руководствуясь антропологически-онтологическими принципами своей философии, представители экзистенциализма, закономерно, сосредоточили внимание на вопросах вины и ответственности, решения и выбора, отношения человека к смерти и тому подобное, а проблемы науки, религии, морали, искусства интересовали их настолько, насколько касались названных вопросов. Соответственно, экзистенциализм в основном рассматривает проблемы, связанные с антропологическими измерениями философии: человек как уникальное существо, философия его бытия, гуманизм. История западноевропейской цивилизации, свобода и ответственность, смерть как сокровенная суть человеческого существования, время как характеристика человеческого бытия. Другие вопросы антропологического измерения, их выясняет экзистенциализм, – конкретность человеческого существования, диалог Я – Ты, проблема темпоральности, соотношение личности и общества, отчуждение как объективация, проблемы общения и т.п.

Теория экзистенциализма, подчеркивал французский писатель и философ Жан-Поль Сартр (1905–1980), характеризуя антропологически-гуманистические измерения экзистенциализма, – единственная теория, придающая человеку достоинство, единственная теория, которая не делает из нее объекта [15, с. 246 – 247]. Господствующие в классической философии принципы объективизма, по мнению Хайдеггера, повлекли ее кризис. Лицо, ориентирована на такой подход, становится вещью среди других вещей, теряет индивидуальность [16, с. 198]. Поэтому экзистенциализм стремится постичь бытие как полную нерасчлененную целостность субъекта и объекта. Это направление философии утверждает бытие как непосредственную данность человеческого существования, как «экзистенцию», что ее невозможно познать рациональными философскими средствами. Одно из основных понятий философии экзистенциализма (религиозного, атеистического, фундаментальной онтологии Хайдеггера) – «экзистенция», или «существование» (отсюда и название данного философского течения), что означает способ бытия человеческой личности, отождествлен с ее имманентными переживаниями, актами сознания и объявлен первичным в структуре бытия.

Через понятие экзистенции Хайдеггер, Ясперс, Марсель, Сартр и другие экзистенциалисты выходят на понятие бытия, которое, по их мнению, предано забвению в классическом философском наследии и немецкого идеализма, и

материализма, то есть (по выражению Хайдеггера) – в западной «метафизике» [8, с. 201]. Чтобы описать структуры экзистенции, философы-экзистенциалисты использовали феноменологический метод Е.Гусерля. В частности, известный французский феноменолог и создатель оригинальной версии экзистенциализма Морис Мерло-Понти (1908 – 1961), который много лет был близким другом и одновременно оппонентом Ж.-П. Сартра, в эссе «Око и дух» рассматривает главную тему «феноменологии восприятия» – «мир в состоянии зарождения», воспринят в динамичном слиянии того, кто видит, и того, что он видит – субъективного и объективного. Философ раскрывает телесность духа, погруженного в чувственную плоть мира, и воплощенного, «влитого» в живое человеческое тело, одухотворенность плоти, преисполненной смысла и формы – тела, что является уникальным сочетанием того, кто воспринимает, и того, что он воспринимает.

Проблема времени неслучайно была предметом специального анализа в важнейших исследованиях европейского экзистенциализма, прежде всего в известных трудах Н. Хайдеггера «Бытие и время» и Ж.-П. Сартра «Бытие и ничто» [15; 16]. В частности, в философии Хайдеггера категории, касающиеся специфически человеческого способа бытия-экзистенции («экзистенциалы»), обязательно введено через время. Источник «экзистенциалов», согласно этому взгляду, – в совсем другой сфере, чем сфера физического, биологического или социального. Все явления, связанные с человеческим бытием (в экзистенциализме его обозначены термином «существование»), составляют отрасль так называемого «онтологического», которое противопоставлено объективному, «предметному» миру. А онтологическое как бытие, со своей стороны, напрямую связано со временем (временностью) своего существования и его пределом – концом (конечностью, конечностью), или «ничто» [8, с. 6 – 7].

Каждая мировая философия рано или поздно приближается к проблеме «ничто». Не был исключением и экзистенциализм, особенно учитывая его ярко выраженный антропологический контекст [7, с. 293]. Соответственно, акцентирует Б. Бехтолд, есть несколько этапов этого осознания. В частности, рациональный анализ в классической философии Нового времени. В европейской рационалистической философии принцип «*cogito*», что его ввел с этой целью Декарт, устанавливает человеческий контроль над реальностью, независимой от человеческой мысли. Хотя известная формула Декарта начинается с сомнения, в конце ее утверждено бытие: «*dubito ergo cogito, cogito ergo sum*» («сомневаюсь, значит, думаю; думаю, следовательно, существую»). Субъективный европейский экзистенциализм усложнил это прямолинейное утверждение человеческого контроля. Жан-Поль Сартр выдвинул тезис, что люди хотят быть внутренней причиной собственного бытия, иначе говоря, человек стремится быть Богом. Поэтому конфронтация с понятием “ничто” вызывает угрозу – экзистенциальный «*angst*» (страх). В Европе это стремление стимулировало также возникновения нигилизма, то есть идеологического признания тщеты, бессмысленности жизни и отсутствия истинного мира под «тропой» жизни. В ответ еще один известный французский экзистенциалист Альбер Камю (1913 – 1960) посвятил свое творчество поисковые путей, которые вывели бы человечество за пределы нигилизма. «Ничто» в его подходе не синонимично отрицанию жизни. Скорее, когда сомневаемся в своем существовании и не воспринимаем окружающего мира как чего-то очевидного, то останавливаемся в своем ходе и осознаем, что у нас под ногами [7, с. 293 – 294]. Определяя экзистенцию через ее конечность, экзистенциалисты толкуют ее как «временность», реальная точка отсчета которой – смерть. Поэтому самое время, считает Хайдеггер, – самая существенная

характеристика бытия, поскольку люди воспринимают себя во времени и обречены умереть. Самое время – причина, по которой поднимают вопросы бытия. Согласно Хайдеггеру, бытие скрывает себя тогда, когда мы слишком заняты в жизни и пытаемся забыть тот факт, что мы смертны [7, с. 79]. По мнению философа, «подлинность» человека немислима без ее осознания времени, ибо время – форма проявления и, строго говоря, способ существования человеческого сознания. В процессе дальнейшего разбирательства выяснено, что именно сознание, «Я» является базисом времени. Поскольку обыденное мышление не способно постичь собственные глубины, представляет время чем-то внешним и чужим, Хайдеггер характеризует онтологическое (бытия) не за время, а за время человеческого существования – «временность» («темпоральность»). Временность философ понимает, как способ выхода «Я» за пределы того, чем «Я» в этот момент, – своеобразный «выход-из-себя» мыслящего субъекта. Такое «самоопределение» субъект осуществляет для себя, не переставая быть самим собой [8, с. 7]. Хайдеггер пишет: «Временность есть от самого начала «выход-из-себя» в себе и для себя самого» [11, с. 329]. В книге «Бытие и время» провозглашено парадоксальное мнение, что прошлое, современное и будущее-тождественны. Эта мысль абсурдна относительно физического времени, но вполне правомерна и содержательная, считает Хайдеггер, в отношении времени человеческого существования – временности.

Итак, концептуальное содержание Экзистенциализма свидетельствует, что это действительно одно из самых человекомерных, лично ориентированных направлений современной философской мысли, которое стремится объяснить сущность человека в неразрывном единстве со всеми структурами его экзистенции. Весомым является гуманистический потенциал экзистенциализма, который независимо от своего религиозного или атеистического контекста утверждает человека как самодостаточную личность.

У современного человека, который наблюдает и изучает антропологию, философию, эстетику, психологию, есть не только современное сознание и современный строй души, в нем есть так же древний архаический человек, есть ребенок с инфантильными инстинктами, есть неврастеник и сумасшедший. И это столкновение современной души и современного сознания с архаическими инфантильными и патологическими элементами создает необычайную сложность человеческой души, с трудом поддается исследованию классическими методами. Человек не только обманывает других, но обманывает и самого себя. Человек часто сам не знает, что с ним происходит, и ошибочно толкует, что происходит и для себя, и для других.

Центральные вопросы экзистенциализма – существование человека, смысл его жизни и судьбы в мире – очень созвучны любому, кто задумывается над своим бытием, человеку. Вот почему экзистенциализм настолько популярен и поныне [14, с. 3 – 9].

Экзистенциализм исходит из субъекта, считая, что существование предшествует сущности. Иными словами, экзистенциальные проблемы – вопрос самого факта существования каждого человека и переживания своего способа существования. Существование, или экзистенция – это нечто неопишное в понятиях, то, что никогда не является объектом, потому что человек не в состоянии взглянуть на себя со стороны. Существование не поддается рациональному пониманию, и единственная возможность узнать его заключается в том, чтобы его пережить.

Человек является лишь то, что он сам из себя делает. Он есть ничто иное, как его проект самого себя, и он существует лишь настолько, насколько сам себя

осуществляет. Вдумаемся в его смысл: человек вступает в жизнь и сам определяет свой облик, вне которого ничего нет. Только действительность идет в счет. Трус ответственен за свою трусость, лжец за свою ложь и т. д. Иначе говоря, человек сам делает себя и свою жизнь. Именно он сам стал трусом, лжецом, подлецом [4, с. 9]. В этом смысле следует прислушиваться к экзистенциалистским философам, подчеркивает ответственность человека за свои поступки, за всю свою жизнь, а не искать их в обществе.

Исходный пункт философии экзистенциализма – изолированный, одинокий индивид, все интересы которого сосредоточены на нем же самом, на его собственном ненадежном и брэнном существовании. Экзистенциальные проблемы – это такие проблемы, которые возникают из самого факта существования человека. Для экзистенциалиста имеет значение только его собственное существование и его движение к небытию. Экзистенциализм объявляет предметом философии – бытие. «Современная философия, как и в былые времена, занята бытием» (Сартр). Они утверждают, что понятие бытия является неопределенным, и никакой логический анализ его невозможен. Поэтому философия не может быть наукой о бытии и должна искать других, ненаучных, иррациональных путей для проникновения в него. Хотя бытие вещей совершенно непонятно, но есть 1 вид бытия отлично нам знакомый – это наше собственное бытие. Здесь то и открывается доступ к бытию как таковому, он идет через наше существование. Но это существование нечто внутреннее и невыразимое в понятиях: «существо является то, что никогда не становится объектом», ибо мы никогда не можем взглянуть на себя со стороны. Экзистенциализм – это философия, единственный предмет которой – человеческое существование, точнее проживание существования [13]. Среди всех способов бытия существования экзистенциалисты ищут такой, в котором существование раскрылось бы наиболее полно – это страх. Для Сартра все вещи, кроме человека, есть «бытие в себе», а человеческое существование есть «бытие для себя» или ничто. Поскольку любое бытие возникает из бытия и не может превратиться в ничто, то для философии человеческого существования, понимаемого как переживание, не может найтись такого бытия, из которого оно могло возникнуть и куда пойти. Значит, бытие человека есть ничто. Осознавая свое ничтожество человек, испытывает страх – «человек есть его страх». Ясперс считает, что человеческое существование раскрывается лишь в «пограничных ситуациях» – страдание, борьба, смерть. Свобода. Человек сам свободно выбирает свою сущность, он становится тем, кем он себя сделает. Человек – это постоянная возможность, замысел, проект. Он свободно выбирает себя и несет полную ответственность за свой выбор. Свобода составляет само человеческое существование, человек и есть свобода. Однако, свобода понимается ими как нечто неопишное, не поддающееся выражению в понятиях, иррациональное. Свободу они мыслят, как свободу вне общества. Это внутреннее состояние, настроенность, переживание индивида. Свобода противопоставляется необходимости. Такая свобода, противопоставляется необходимости и отчуждена от общества – является пустой формальной принципом. Свобода – это свобода выбора отношения к окружающей действительности. Раб может быть свободным, соответственно самоопределившись отношении к своему бытию. Свобода становится неотвратимой судьбой. «Человек осужден быть свободным» свобода есть мучительная необходимость. Характерной чертой человеческого существования является то, что он не сам выбирает условия своего существования, он заброшен в мир и подвластен судьбе. От человека не зависит время его рождения и смерти. Это приводит их к мысли, что кроме человеческого существования существует потусторонняя реальность, которая понимается как

способ существования человека, состоящий в озабоченности человека, направленной куда-то вне его. Внешний мир представляет среду, мир заботы человека, окружающий человеческое существование и находится в неразрывной связи с ним. Пространство и время есть способы человеческого существования. Время – это переживание существованием своей ограниченности, временности. Отношение к времени до моего рождения и после смерти – произвольная экстраполяция. Говорить о том, что будет после моей смерти бессмысленно. Личность и общество. Общество – всеобщая безличная сила, подавляющая и разрушает индивидуальность, отнимающая у человека его бытия, навязывает личности трафаретные вкусы, нравы, взгляды. Человек, преследуемый страхом смерти, ищет прибежища в обществе. Растворяясь в нем, он утешает себя тем, что люди смертны. Но жизнь в обществе не истинна. В глубине человека скрыто настоящее, одинокое существование. Каждый умирает в одиночку.

В философии пограничная ситуация рассматривается в экзистенциальном направлении. Благодаря которому человек может выйти из подчинения предметному миру и начать переживать подлинное существование. При этом индивид отказывается от господствующих в социуме ценностей, традиций и установок при обстоятельствах, которые опасны для его жизни. Или это происходит в борьбе, в мучениях или в предсмертном состоянии.

Структура пограничной ситуации в философии состоит из экзистенциального страха, страха не найти свое место, предназначение или смысл в жизни [5, с. 18 – 21].

Пограничные ситуации по Ясперсу представлены в форме земной болезни, смертельной опасности, страдания и борьбы, в которых человек приходит к осознанию себя, как экзистенции.

Жан Поль Сартр считает пограничную ситуацию «дурнотой», скукой, переживанием необоснованных ожиданий, предчувствием бесполезности любых начинаний [13].

Философия рассматривает два понятия: экзистенциализм пограничная ситуация, как с помощью пограничных условий человек приходит к экзистенции.

Понятие пограничная ситуация, с философской точки зрения, это переживание личностью ее места жизни и принятие всех ее проблем, прямая связь человека с миром.

Пограничные ситуации не настолько определяются в частности, как выступают в роли общего положения дел, это обстоятельства, которые не только изменяются относительно условий в их конкретных проявлениях, но и принадлежат личному бытию. Сюда относится факт принципиальной заключенности в обстоятельства, также причисляется факт, что человек мыслит о своей вине, о том, что заслуживает на смерть. Обстоятельства, в которых появляются подобные мысли, принадлежат критическим ситуациям.

Пограничные ситуации не изменяются, относятся к человеческому бытию и не являются окончательными. Их не обзреть, человек не видит всего прочего за ними. Они как будто стена, наталкиваясь на которую, человек разбивается. Но человеку не нужно изменять их, а только прояснить для себя, но до конца постигнуть их невозможно [16, с. 18 – 23].

Понятие «границы» определяют рамки человеческого бытия, и эти рамки внедряются вовнутрь человека. Эти грани представляют собой то, что определяет человека изнутри, глубинные явления существа. Эти рамки наблюдаются в страдании, борьбе, вине, смерти, случайности и других переживаниях, которые определяются человеком всегда, как случайное явление, чего можно избежать, но именно такое объяснение показывает ущербность существующего порядка. Чтобы



улучшить этот порядок, философы пытались придумывать утопии идеального мира, в котором не было места страданиям, борьбе и различным жизненным проблемам. Поэтому, считая проблемы устранимыми, они уходят от обязательства с ними разбираться.

Экзистенциальные философы утверждают, что эти моменты можно изведать в их неупражненности, как то, чего избежать никак нельзя, как нечто решающее, принадлежащее существу человека, без этого человеческое существо невозможно достаточно определить.

Поэтому пограничные обстоятельства представляют собой что-то такое, что можно принять к сведению и учитывать в деянии. Но решающим является в них именно то, что под влиянием реальности человек ставит под сомнение основание какого-то занятия или действия, в них таится ущербность, которая способна сотрясти жизнь человека до самых ее основ. Человек в подобных обстоятельствах сталкивается с пониманием глубокой тревожности своего бытия. Хотя они бывают совершенно разными, есть нечто общее – они не имеют опоры, которая бы выстояла перед определенным опытом или даже мыслью, не несут в себе ничего абсолютного и твердого. Все находится в постоянном положении под вопросом, все относительно, расщеплено на антагонистичности [1, 3, 9].

В таком значении пограничные ситуации – это такие обстоятельства, попадая в которые человек подходит к границе существования. Со временем они встречаются в опыте каждого человека, в результате этого ощущение действительности не является гармоничным и цельным, в ней выявляются противоречия, которые не так просто разрешить посредством мышления, также вообще являются принципиально неустраимыми.

В опасных для жизни случаях, самым четким образом познается конечность человеческого бытия, потому что такие обстоятельства имеют границы, которые делают невозможным гармоничное постижение человеческой жизни и мира. Только в самой радикальной пограничной ситуации, то есть смерти, возможны все описанные идеи, потому что ее смысл имеет большое и непосредственное значение для опыта экзистенциального существования. Вследствие того, что пограничные ситуации противоположны всякой успокоенности в замкнутом и гармоничном образе мира, они держат человека в инициативном состоянии, не дают ему расслабиться, из-за беспокойства и поиска смысла, это определяет поведение человека.

Пограничные ситуации не могут быть полностью объяснены и поняты, их истинное значение неоправданно, но незащищенность человеческой жизни очевидна. Критические условия позволяют выяснить, что такое потерянная человеческая жизнь. Однако человеческое существование изначально существует в ситуации утраты, его нельзя сравнивать с экзистенциальным существованием, по сути, используя свои собственные силы и мотивы. Он должен быть вынужден сделать это, и это происходит, когда человек находится в маргинальной ситуации [9].

Понятие экзистенциального существования формируется только путем переживания экстремальных условий у людей. Только на основе пограничной ситуации концепция экзистенциального существования может показывать ощутимую остроту. Иногда человеку может повезти, это один или два раза, и он избегает пограничных ситуаций, когда он входит в суету повседневного существования, но, если вы хорошо это знаете, вы можете увидеть, как существование существует здесь. Человек действительно становится самим собой, когда попадает в пограничную ситуацию, не боясь «заглянуть ей в глаза».

Понятие пограничной ситуации рассматривается психологией как указание на опыт экзистенциального страха и тревоги против неизвестного. Поскольку философия и психология тесно взаимосвязаны, психология также настаивает на том, что только в угрожающих жизни обстоятельствах человек может узнать свое истинное существо. Это страх, который раскрывает связь человека с миром и освобождает его от повседневных норм, правил и установок. В страхе человек узнает все о его существовании, и все неотложные вопросы, и проекты, похоже, зависят от времени. Даже если человек, кажется, осознает свою судьбу и думает, что любит жизнь, он все же находит истинное значение только перед лицом смерти.

Концепция пограничной ситуации имеет большое значение в экзистенциальной концепции, так как выживание этих условий и существования одинаковы. В процессе экзистенциализма человек проявляет свое Я», которое в свою очередь показывает его свободу. Это на свободе, что существо лежит самому себе. Поскольку человек мог понять себя на основе свободы, он понял свою трансцендентность. Только когда вы испытываете чувство беспомощности, человек может узнать ваше существо и стать свободным. Это происходит в экстремальных условиях, когда внешние обстоятельства являются фатальными, и в ситуациях, когда человек теряет любимого человека, испытывает вину за него или боится реальной жизни, боится принять себя и все, что происходит.

Сторонники экзистенциализма стремились отыскать новые пути реализации человеческой свободы, способы преодоления страха и одиночества и звали к ответственности каждого человека, живущего в обществе, требуя уважения к правам и достоинству личности. Формирование экзистенциальной философии уходит корнями в умонастроения XIX в.

Страх – сущностный экзистенциал человеческого бытия, осуществляющийся, предстающий, и являющийся реально как обязательное бытийное условие внутреннего напряжения, возникающего: во-первых, при активистском отношении к миру (противостоянии, преодолении, сопротивлении, борьбе и т.д.), как противоположность, антипод и условие мужества, мужественного аскетизма; во-вторых, при пассивном (пассивистском) отношении к миру как покорном приятии; в-третьих, как «начало мудрости» (в христианстве – «Страх Божий»), т.е. начало открывающегося знания, познания «абсолютной» истины как процесс постижения истины Абсолюта). Страх как экзистенциал (т.е. как условие становления человеческого существования) впервые в полной мере был «открыт» С. Кьеркегором. Страх (как подчеркивают классики экзистенциалистики и психоанализа) принципиально отличается от «боязни», связанной с чем-то определенным, конкретным и в перспективе – локализуемым. Страх выступает как экзистенциал, содержащий в своей глубинной сущности «беспочвенность и предметную неопределенность», и представляющий собой «выходящее наружу чувство тревожности как таковой» [19].

Предметом страха в экзистенциалистской парадигме является «Ничто», страх и «Ничто» постоянно соответствуют друг другу, «ничто» вызывает, «порождает страх», как это выявил Кьеркегор. Хайдеггер продолжил: «страх выявляет ничто». Страх лишает личное бытие возможности самопонимания «в формате» обыденного, неподлинного мира и соответствующих представлений. Достигается это тем, что страх отбрасывает личное бытие к тому, чего оно страшится, к его собственной способности-бытия-в-мире. «Dasein» (присутствие) как бытие-в-мире подвержено страху, и эта «подверженность страху», как настаивает Хайдеггер, должна пониматься не в онтическом смысле, а как «экзистенциальная возможность сущностного расположения» [12, с. 45–51].

В этом «отбрасывании» к предмету страха проявляется его преимущество, экзистенциальный смысл и предназначение. «Страх – это скованная свобода, когда свобода не свободна в самой себе, но скована – и не в необходимости, но в самой себе», но при этом «страх есть выражение совершенства человеческой природы», – парадоксально утверждает Кьеркегор, – «страх – это головокружение свободы».

Страх делает то, чего не может достичь человеческое веление. Страх сродни головокружению от созерцания пустоты, бездны между собой и миром, и при этом головокружении человек теряет ложную уверенность в незыблемости повседневных связей и отношений, ощущает отторжение от них, выявляет собственную покинутость и обретает экзистенциальную свободу именно благодаря прохождению через страх или (что не менее приемлемо) страх проходит сквозь человека. Путь к высокому (божественному, трансцендентному) лежит через страх, который между тем традиционно (истоки этой традиции – в древнегреческой философии, ментальное в целом) и преимущественно рассматривался как нечто низкое, недостойное, постыдное, как то, что требует изгнания, излечения, изъятия из «души» (феноменологической топики) человека. Между тем мнение экзистенциалистов основано на другой традиции, берущей начало в христианской философии, разработавшей понятие Страха Божьего, переосмысленного в учениях отцов Реформации (Лютера, Кальвина).

Анализ философских воззрений основных представителей экзистенциализма показывает, что, однако, мы изучаем их разные, но схожие взгляды в наиболее важных и существенных учениях о бытии и человеческом существовании в них.

С. Кьеркегор, который решает проблемы человеческого бытия в негостеприимном и мрачном мире, основан на том, что человек вступает в неподготовленную жизнь и изначально воспринимает его как место отдыха, претерпевая ступени совершенства, способные отойти от эстетической позиции существования. делает этическое удовольствие, в котором целью жизни является рациональное служение и ближе к религиозному отношению к жизни, которое становится служением Богу.

М. Хайдеггер решает проблему человеческого существования по-разному. Для него главная задача в решении проблем человеческого существования в мире состоит в том, чтобы заложить основы для понимания мира. Это онтология, основанная на слушании и развитии отношения к тем сигналам, которые она дает нам с нашим желанием чувствовать себя комфортно в мире. Мыслитель стремится найти консенсус между миром и человеком на основе человеческого разума, обогащенного знаниями о гармонии мира.

Для К. Ясперса решение проблем человеческого существования в мире возможно путем адаптации к миру. Он стремится вдохновить читателя его работ внимательным и ответственным подходом к ценностям, найденным европейской цивилизацией. Мыслитель предостерегает от бездумного разрушения основ западного общества и хочет направить усилия людей на ответственное создание мирового сообщества, в котором страны объединяются в одну семью.

Ж.-П. Сартр и А. Камю, подчеркивая дисфункцию мира и доказывая его нелепость, предлагают, чтобы они не унывали, но смело выполняли свой человеческий долг, не боялись потерь, не сгибались под ранней судьбой, спокойно выполняли свою повседневную работу, когда угнетающая реальность становится невыносимой. Посмей восстание, уברי и ослабь это угнетение.

Экзистенциальная философия говорит о серьезных недостатках человеческого существования, абсолютно бесполезных, забывая и отвергая человечество. Это возврат к «абсолютной свободе», отказ от Бога и отказ от разумной и гармоничной жизни. В этом причина искажения современного

человеческого сознания. Он сам прервал все общение с человеком и Богом. Он не хотел знать ничего, кроме себя и своей работы. Существование – это душа, которую никто не создает искусственно, и Бог приносит в мир вокруг себя.

### Список литературы

1. **Аббаньяно Н.** Позитивный экзистенциализм // Н. Аббаньяно Структура экзистенции: Введение в экзистенциализм. – СПб. : Алетейя, 1998. – С. 289 – 335.
2. **Арефклин Р.М.** Проблема смерти в экзистенциальной парадигме / Р.М. Арефклин, А.Ю. Агафонова // Наука и культура России. – Самара, 2007. – Ч. 1. – С. 81 – 83.
3. **Апрелева В.А.** Трагедия жизни и смерти в философии Льва Шестова: монография / В.А. Апрелева. – М. : Изд-во Спутник+, 2013. – 139 с.
4. **Больнов О.Ф.** Философия экзистенциализма: философия существования / О.Ф. Больнов. МВД России, СПб. ун-т. – СПб: Лань, 1999. – 222 с.
5. **Бубер М.** Я и Ты / М. Бубер : пер. с нем. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.
6. **Гайденко П.П.** Человек и история в экзистенциальной философии К. Ясперса / Ясперс К. Смысл и назначение истории: пер. с нем. / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – С. 5–26.
7. **Калюжная Н.А.** Философский анализ опыта: экзистенциальные аспекты / Н.А. Калюжная // Вопросы философии – 2009. – № 9. – С. 164–170.
8. **Кандалинцева Л.Е.** Проблема свободы в социальной философии Франции (А. Камю, Ж.-П. Сартр) : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Л.Е. Кандалинцева. – Моск. гос. техн. ун-т им. Баумана. – Москва, 2000. – 23 с.
9. **Марсель Г.** Онтологическое таинство и конкретное приближение к нему // Трагическая мудрость философии: избранные работы / Г. Марсель. – М. : Изд-во гуманит. лит., 1995. – С. 72 – 106.
10. **Маркина Я.** Карл Ясперс и Жан Поль Сартр о свободе как определении человека / Я Маркина, Н.М. Мельникова, Т. Сушкова // История и современные проблемы общества и человека : сб. науч. ст. / ВГПУ. – Волгоград, 1995. – С. 11 – 19.
11. **Меньчиков Г.П.** Неоклассическая философия: сущность, содержание, значение. / Г.П. Меньчиков // Уч. записки Казанского университета. 2013. Т. 155. Кн. 1. – С.105 – 117.
12. **Ищенко Н.И.** Плеснер vs Хайдеггер: проблема экзистенции. // Философские науки. 2013. № 7. – С. 65 – 78.
13. **Сартр Ж.-П.** Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов: сборник. – М.: Политиздат, 1990. – С. 319 – 344.
14. **Силантьева М.В.** Экзистенциальная диалектика Николая Бердяева как философский метод : дис. ... д-ра филос. наук / Силантьева Маргарита Вениаминовна. – М., 2005. – 315 с. ; Оглавление; Введение; Заключение; Список лит. к дис. [Электронный ресурс]. – <http://www.dissercat.com/content/ekzistentzialnaya-dialektika-nikolaya-berdyeva-kak-filosofskii-metod> (дата обращения 10.10.2020).
15. **Соловьев Э.** Экзистенциализм : историко критический очерк [Электронный ресурс] // Скепсис : научно-просветительский журнал : [сайт]. – Б. г. – URL: [http://scepsis.ru/library/id\\_2660.html](http://scepsis.ru/library/id_2660.html) (дата обращения 18.10.2020).
16. **Флиер А.Я.** Культура культуры / А.Я. Флиер // Вопросы культурологии. 2013. № 6. – С. 39 – 47.

17. Франкл В. Общий экзистенциальный анализ // Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. ст./ В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – С. 24 – 44.

18. Хайдеггер М. Бытие и время. Электронная библиотека WebReading [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://readr.ru/martin-haydegger-bitieivremya.html?page=37>. (дата обращения 18.10.2020).

19. Чиркова С.В. Философско-антропологический анализ идеи свободы : на материалах французского экзистенциализма XX века: Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, А. Камю : дис. ... канд. филос. наук / Чиркова С.В. – М., 2006. – 128 с.; Оглавление, введение, заключение, список лит. [Электронный ресурс]. – <http://www.dissercat.com/content/filosofsko-antropologicheskii-analiz-idei-svobody-na-materialakh-frantsuzskogo-ekzist...> (дата обращения 02.12.2020).

УДК 785.071.1 : 929 Стравинский

Самохина Наталья Николаевна,  
доцент кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
доктор педагогических наук, доцент  
[samohina71@mail.ru](mailto:samohina71@mail.ru)

### КОНЦЕПЦИЯ ВРЕМЕНИ В ЭСТЕТИКЕ И.Ф. СТРАВИНСКОГО (ПО МАТЕРИАЛАМ «МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОЭТИКИ»)

**Аннотация.** В публикации исследованы эстетические взгляды И.Ф. Стравинского на проблему времени; конкретизированы временные категории, имеющие для композитора основополагающее значение; выявлена общность взглядов русского мастера относительно музыкального времени с позицией П.П. Сувчинского; обозначены причины приверженности И.Ф. Стравинского к музыке, основанной на принципе аналогий.

**Ключевые слова:** время, аналогия, контраст, музыка, ритм, темп, поэтика, движение, эстетика, искусство.

**Abstract.** The publication investigates the aesthetic views of I.F. Stravinsky on the problem of time; concretizes the time categories that are of fundamental importance to the composer; reveals the commonality of the Russian master's views on musical time with the position of P.P. Suvchinsky; identifies the reasons for I.F. Stravinsky's adherence to music based on the principle of analogies.

**Key words:** time, analogy, contrast, music, rhythm, pace, poetics, movement, aesthetics, art.

Проблема времени – одна из наиболее дискуссионных в науке. Начиная с Аристотеля и Платона, лучшие умы человечества размышляли над этой серьезной проблемой. Известный христианский богослов-мистик средневековья Августин Блаженный, пытавшийся понять время, писал: «Когда меня спрашивают, что такое время, я знаю, что оно есть, но когда меня просят объяснить и дать определение ему, то я не могу этого сделать» [1, с. 586]. Другой греческий философ-мудрец Фалес Милетский утверждал: «Мудрее всего – время, ибо оно раскрывает все» [1, с. 587].

Наиболее яркое воплощение образ времени находит в музыке (как самом динамичном искусстве). Именно время выступает той категорией, которой подчинена вся организация музыкального целого: высота звука, интервалы между высотами, тембр звука, способ звукоизвлечения и т.д. Специфические приемы

музыки позволяют ей ускорить и замедлить течение времени. Совершенно не случайно А.Ф. Лосев рассматривает всю музыку как длящееся настоящее, которое не переходит в прошлое, а великий пианист XX века А. Шнабель определяет это удивительное искусство как цепь непрерывных изменений.

Большой интерес, в данном контексте, представляют размышления о времени одного из самых удивительных и парадоксальных композиторов XX века – И.Ф. Стравинского. Великий русский композитор писал: «Музыка – единственная область, в которой человек реализует свое настоящее. Несовершенство природы его таково, что он обречен испытывать на себе текучесть времени, воспринимая его в категориях прошедшего и будущего и не будучи никогда в состоянии ощутить его как нечто реальное, а, следовательно, и устойчивое, настоящее» [2, с. 99].

Концепция времени в эстетике И.Ф. Стравинского, ее воздействие на творческую практику композитора частично представлена в работах Д.И. Бахтизиной, И.Я. Вершининой, В.В. Гливинского, О.И. Притыкиной, С.И. Савенко, В.К. Суханцевой и др. Целью данной публикации является исследование проблемы времени в эстетике И.Ф. Стравинского, ориентируясь на материалы «Музыкальной поэтики» русского мастера.

Размышления И.Ф. Стравинского о времени определяют содержание второй главы «Музыкальной поэтики» русского мастера, посвященной «музыкальному феномену». В представлении композитора «музыкальный феномен» оказывается «разновидностью умозаключения в понятиях звука и времени» [3, р. 19]. Категории звука и времени И.Ф. Стравинский рассматривает в качестве основополагающих для существования музыки как способа художественного освоения мира. На других компонентах феномена музыки И.Ф. Стравинский почти не останавливается. Понятий «гармония», «лад» он касается в той мере, в какой они дают возможность акцентировать новшества, внесенные искусством XX века в музыкальную логику.

Проблема музыкального времени – одна из наиболее интересных для И.Ф. Стравинского. Размышления о художественном времени характеризуют практически все музыкально-эстетические работы композитора. Так, уже в «Хронике» представления русского мастера о традиции и новаторстве, о закономерностях музыкально-исторического процесса, раскрывают его отношение к истории искусства (а понимание истории – это понимание времени в целом). На страницах «Диалогов», автор размышляет об интенсивности и необратимости социального, исторического времени, неоднократно отмечая влияние на собственное творчество времени жизненного опыта. В своих музыкально-эстетических трудах И.Ф. Стравинский рассуждает и о специфике композиционного времени музыки, затрагивая проблемы метроритмической организации музыкальной ткани, структурных и функциональных взаимосвязей элементов музыкальной формы. В комментариях к произведениям с текстом отмечаются важные черты сюжетного времени. Высказывания И.Ф. Стравинского о феномене времени охватывают очень широкий диапазон аспектов: от философско-эстетических, мировоззренческих, до конкретных музыкально-структурных.

Рассматривая проблему музыкального времени в эстетике композитора следует отметить, что в каких бы аспектах данная проблема не рассматривалась И.Ф. Стравинским, она всегда неразрывно связана для него с представлением о порядке. Уже на страницах «Хроники» он формулирует эту мысль с абсолютной четкостью и безапелляционностью: «Феномен музыки дан нам единственно для того, чтобы внести порядок во все существующее, включая сюда, прежде всего, отношение между человеком и временем, следовательно, для того, чтобы феномен этот мог реализоваться, он требует, как непереносимое и единственное условие – определенного построения» [2, с.99]. Концепция времени в эстетике

И.Ф. Стравинского, ее воздействие на творческую практику композитора охарактеризованы О.И. Притыкиной. К индивидуальнохарактерным особенностям музыкального времени у И.Ф. Стравинского исследователь относит: «поиски утраченного времени», обуславливающие многомерность временной организации музыкального текста, совмещение в нем временных планов прошлого и настоящего; «продолженное настоящее», приводящее к увеличению временного интервала, на протяжении которого события в музыкальной ткани воспринимаются как одномоментные; «продолжительность и интенсивность», устанавливающие обратную пропорциональную зависимость между продолжительностью звучания музыкального произведения и насыщенностью его текста. Совершенно не случайно И.Ф. Стравинский однажды отметил: «Страшась времени, толкаемый желанием вернуться, я не иду назад. И даже если мое подсознание, может быть, пытается замкнуть круг, я хочу идти по прямой, как всегда...» [4, с. 302].

Три временные категории имеют для композитора основополагающее значение – вечное, настоящее и прошедшее, причем во многом значимость этих категорий определяется для него их сопричастностью с вневременным. «Я живу ни в прошлом, ни в будущем, пишет И.Ф. Стравинский, – я в настоящем. Я не знаю, что будет завтра». Но и реально существующее настоящее для композитора «ненадежно», так как «предполагает страдание от невозможности принять мир таким, каков он есть» [4, с. 219].

В «Музыкальной поэтике» (в частности во второй главе), И.Ф. Стравинский высказал свою точку зрения на проблему композиционного времени. Основой для рассуждений послужили идеи П.П. Сувчинского – русского музыкального критика, пианиста, основателя и редактора (совместно с А.Н. Римским-Корсаковым) журнала «Музыкальный современник». П.П. Сувчинский выступал в периодической печати, принимал активное участие в создании книги И. Стравинского «Музыкальная поэтика» (в частности редактировал некоторые сложные философские разделы книги, в том числе о типологии творчества, о проблеме времени в музыке), помогал систематизировать рукописный архив И.Ф. Стравинского. Работа П.П. Сувчинского «Lanotion detemp setiamusique (Reflections surlatypologiedela creation musicale)» (в русском варианте – «Понятие времени и музыка (Размышления о типологии музыкального творчества)» – одна из первых теоретико-эстетических работ XX века, посвященных проблемам музыкального времени. Концепция музыкального времени П.П. Сувчинского, основные положения которой были восприняты и развиты применительно к собственному творчеству И.Ф. Стравинским, испытала воздействие интуитивной философии А. Бергсона. Положения, представленные в работе П.П. Сувчинского, не исчерпывают данную проблему, но дают интересную постановку вопроса, требующую дальнейшей разработки. «Мысли господина Сувчинского настолько родственны моим, – отмечает И. Стравинский, – что и не могу сделать ничего лучшего, чем изложить здесь содержание его работы» [3, р. 31].

Размышляя о проблемах музыкального времени, П.П. Сувчинский выделяет два его вида: реальное (онтологическое) и психологическое (зависимое от внутреннего состояния субъекта). Поэтому музыку, развивающуюся параллельно онтологическому времени и проникающую сквозь него, П.П. Сувчинский называет хронометрической. Ее цель – «возбуждать в мозгу слушателя чувство эйфории, так сказать динамического покоя» [3, р.35]. Второй вид музыки, связанный с психологическим временем, философ определяет, как хроноаметрический. В этом виде музыки, по мнению исследователя, доминирует стремление к выражению.

Используя основные положения работы своего современника, И.Ф. Стравинский развивает их, переводя в область конкретно-творческого. Так, опираясь на введенные П.П. Сувчинским понятия хронометрической и хронометрической музыки, композитор конкретизирует элементы их различия, появляющиеся в самой музыкальной структуре, в характере развития материала: «Музыка, связанная с онтологическим временем, обычно основывается на принципе подобия (аналогии). Музыка, придерживающаяся психологического времени, охотно общается с контрастом. Обоим этим принципам, которые определяют творческий процесс, соответствуют основные понятия: многообразие и единство» [3, р. 40]. Указывая на закономерность существования этих двух противоположных принципов, И.Ф. Стравинский акцентирует особое внимание на своей приверженности к аналогиям. Целенаправленную устремленность к выявлению подобия и единства русский мастер обосновывает эстетически: «Музыка утверждается в той степени, в какой она избегает соблазнов многообразия... Аналогия возникает из воли к единству. Желание перемен абсолютно законно, но нельзя забывать, что единству предшествует многообразие. Их одновременное существование на какое-то время необходимо, так как аналогия скрыта, я обнаруживаю ее с крайним напряжением» [3, р. 42].

В представленных рассуждениях сформулированы основные принципы творческого мышления композитора, объясняющие особенности развития музыкального материала и конструкции его сочинений. Музыка И.Ф. Стравинского развивается параллельно течению онтологического времени, причем, подобная параллельность создается при помощи работы с аналогиями: обращением к принципу остинато, различного вида вариантности. Для временной организации произведений русского мастера не характерно динамическое развитие, связанное с интенсивным ростом – преобразованием. Музыкальная форма композитора трактуется как форма «созерцания» и «состояния», что обуславливает стремление к уравновешенности композиции, пропорциональности, достигаемой применением различных видов повторности – вариационности, рондообразности, репризности.

Достаточно часто композиции И.Ф. Стравинского симметричны.

Действие принципа симметрии проявляется в таких конструктивных моментах, как например, концентричность формы, зеркальность репризы, симметричность звукорядов и т.д. В качестве примера приведем первую часть Сонаты для фортепиано *fismoll*.

Экспозиционный раздел первой части Сонаты содержит три достаточно обособленных в смысловом отношении построения: *a* (такты 1–14), *b* (такты 15–31) и *c* (такты 32–40). В репризе изменениями отмечены как материал построений, так и порядок их следования. Легко заметить, что построения *b* и *c* в экспозиции и репризе соотносятся как параллели (*bI* и *cI* неточно повторяют *b* и *c*); *a* и *aI* – симметричны. Аналогичное совмещение принципов параллелизма и симметрии наблюдается также в первой части Каприччио для фортепиано с оркестром (ор.22). Примеры можно продолжить. Именно в своеобразной трактовке репризы, отмеченной перестановкой материала и его вариантным обновлением, реализуется стремление И.Ф. Стравинского, тяготея к симметрии, в действительности избегать ее в «неуловимых параллелизмах». А это служит подтверждением постоянного внимания композитора к форме как целому. Особый интерес композитора к категории музыкального времени объясняется его непримиримостью по отношению к малейшим ритмическим и темповым отклонениям в процессе исполнения его сочинений. Через «Хронику», «Музыкальную поэтику», «Диалоги»



проходит сквозная мысль о выразительной и конструктивной роли временных соотношений для наиболее точного воспроизведения авторского замысла.

В «Диалогах», беседуя с Р. Крафтом, на вопрос о возникающих проблемах в исполнении его музыки композитор отвечает: «Главное – темп. Моя музыка может пережить почти все, кроме неправильного или неопределенного темпа. Проблема стиля в исполнении моей музыки – это проблема артикуляции и ритмической дикции» [4, с. 247]. Непримируемое отношение к темповым погрешностям, во многом объясняет особую требовательность, с которой И.Ф. Стравинский относился к дирижерам. «Большинство дирижеров, – отмечает русский мастер, – не улавливают характера артикуляции моей музыки, даже такую простую деталь: метр неотъемлемая часть ритма, а не немой бессловесный знак, которым дирижер может пренебречь ради того, что называется фразировка. ... Самый лучший в моем представлении дирижер – фельдфебель военного оркестра, который строго придерживался написанного» [5, с. 96]. Темповых неточностей композитор не прощал никому, даже известным, общепризнанным музыкантам, чье искусство высоко ценил. Восхищаясь дирижерской техникой Л. Бернстайна, И.Ф. Стравинский все же подчеркивал темповую неточность в его интерпретациях «... его темпы мне иногда кажутся слишком быстрыми» [5, с. 316]. Сам композитор отнюдь не стремился дирижировать собственными сочинениями, но когда все, же он становился за пульт, то (по его утверждениям) делал это предельно объективно. На особую значимость метроритмического начала в произведениях русского мастера указывали и многие дирижеры. Анализируя принципы временной организации в произведениях русского мастера, Г.Н. Рождественский отмечал, что И.Ф. Стравинский – это композитор «в жилах которого течет ритм» [5, с. 5]. Это же обстоятельство имел в виду и сам И.Ф. Стравинский. Признавшись однажды, что ритмические изыскания стали частью его «композиторской техники», композитор несколько не преувеличивал. Потрясающая динамичность ритма, тонко разработанная система ритмических средств во многом определили индивидуальное своеобразие стиля композитора.

Таким образом, исследуя проблему времени И.Ф. Стравинский опирается на идеи П.П. Сувчинского, переводя их в область конкретно-творческого. Выделяя музыку, основанную на принципах аналогии и контраста, И.Ф. Стравинский подчеркивает свою приверженность к аналогиям. Отсюда – частое обращение композитора к принципам остинато, различного вида вариантности, стремление к уравновешенности и пропорциональности композиции.

### Список литературы

1. **Антология мировой философии** [Текст] : в 4-х т. : Т. 1. Философия древности и средневековья Ч. 2. – Москва : Мысль, 1969. – 581–936, [1] с.
2. **Стравинский И.Ф.** Хроника моей жизни [Текст] / И.Ф. Стравинский ; [пер. с фр. Л. В. Яковлевой-Шапориной]. – Ленинград : Гос. музыкальное изд-во, 1963. – 271 с.
3. **Stravinsky I.** Poetique musicale. – Harvard University Press, 6-th printing, 1982.– 265с.
4. **Стравинский И.Ф.** Диалоги. Воспоминания. Размышления. Комментарии [Текст] : [Пер. с англ.] / общ.ред. М.С. Друскина; коммент. И.Л. Белецкого. – Ленинград : Музыка. Ленингр. отд-ние, 1971. –414 с.
5. **И. Стравинский – публицист и собеседник** : [Сборник / Сост., текстол. ред., коммент., заключ. и указ. В. Варунца].– М. : Сов.композитор, 1988. – 501 с.
6. **Стравинский И.Ф.** Статьи и материалы / Сост. Л.С. Дьячкова ; Под общ.ред. Б.М. Ярустовского. – Москва : Сов.композитор, 1973. – 525 с.

## СЕКЦИЯ 2

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

УДК 378.011.3-051:784.071.2

**Бавыка Татьяна Васильевна,**  
преподаватель кафедры музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
tanya.bavyka@mail.ru

#### ОСНОВЫ ВОКАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье «Основы вокального мастерства будущего учителя музыки в системе высшего образования» рассматриваются вокальное мастерство и педагогические условия формирования вокального мастерства у будущего учителя музыки в системе высшего образования, исследуются вокально-технические аспекты формирования вокального мастерства будущего учителя музыки в современной теории и практике вокального обучения на основе сравнительного анализа педагогического опыта ведущих отечественных и зарубежных педагогов по вокалу. Рассматриваются оптимальные условия для формирования вокального мастерства и развития техники голосообразования у будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** вокальное мастерство, формирование вокального мастерства, техника голосообразования, развитие техники голосообразования.

**Abstract.** The article of "Basic vocal skills of the future music teacher in the higher education system" is about vocal skills and pedagogical conditions of the formation of vocal skills of the future music teacher in the higher education system, the vocal and technical aspects of the formation of vocal skills of the future music teacher in modern theory and practice of vocal education based on research of the leading domestic and foreign vocal coaches' pedagogical experience are investigated. Optimal conditions for development of the formation of vocal skills of the future music teacher, development of technique of voice formation in the professional training process are considered.

**Keywords:** vocal skills, formation of vocal skills, technique of voice formation, development of technique of voice formation.

Проблема профессиональной подготовки будущих учителей музыки, в свете современной социокультурной ситуации, приобретает все большую актуальность. В силу специфики профессиональной деятельности именно учителю музыки принадлежит одна из ведущих ролей в формировании духовной культуры подрастающего поколения.

Урок музыки в общеобразовательной школе на данном этапе является практически единственным источником знаний, получаемых школьниками в области музыкального искусства. Успешная реализация системой образования поставленных перед ней задач, достижение нового качества образования в высшей степени зависит от профессионального уровня учителя музыки, что обуславливает необходимость повышения качества подготовки будущих специалистов.

Успешное выполнение задач приобщения учащихся к музыкальной культуре и музыкальному творчеству посредством пения, результативность образовательного и воспитательного процесса имеет прямую зависимость от уровня вокального мастерства будущего учителя музыки, формирование которого является важной составляющей в системе профессионального музыкально-педагогического образования. Вокальное мастерство будущего учителя музыки в конкретных условиях профессиональной деятельности имеет свою специфику, обусловленную целями, задачами и функциями профессионально-голосовой деятельности. В число специальных знаний, умений и навыков, способствующих повышению уровня вокального мастерства будущего учителя музыки и необходимых для работы с детскими голосами, самоконтроля и самокоррекции голосовой работы должны входить теоретические, методические, вокально-речевые и психологические знания, умения и навыки. В настоящее время остро стоит проблема создания педагогических условий для формирования вокального мастерства будущего учителя музыки, имеющей комплексный характер, включающей подготовку к основным аспектам голосовой работы будущего учителя музыки как базовой основы для формирования вокального мастерства.

Наиболее востребованным и доступным видом музыкального искусства, учитывая современные тенденции его развития, является эстрадное пение. Обучение эстраднему пению как профессиональному виду музыкальной деятельности будущего учителя музыки должно осуществляться на высоком уровне вокального мастерства.

Это обуславливает новые требования к качеству высшего профессионального образования, повышению уровня вокального мастерства будущего учителя музыки. Отдельные аспекты рассматриваемой проблемы были рассмотрены Г.Г. Нейгаузом, А.Б. Гольденвейзером в плане разработки исполнительского мастерства музыканта-инструменталиста, Н.В. Серегиним, Р.Ф. Сулеймановым, Ю.А. Цагарелли в контексте исследования психологии профессионального мастерства музыканта, но проблеме формирования вокального мастерства будущего учителя музыки в системе высшего профессионального образования не уделялось должного внимания. Недостаточная научная разработанность и огромная значимость проблемы послужили основанием для дальнейшего исследования этой темы.

Целью профессионального обучения будущих учителей музыки должна стать подготовка культурного высококвалифицированного музыканта-исполнителя, который владеет вокальной техникой – техникой голосообразования, вокальным мастерством.

Проблема формирования вокального мастерства, развития техники голосообразования очень важна в современной теории и практике вокального обучения, потому что будущий учитель музыки как эстрадный исполнитель должен владеть вокальной техникой, то есть свободно управлять своим голосом, также, как и всякий специалист вооружен знаниями, определенными умениями, навыками и приемами. Вокал рассматривается как технологический процесс художественного пения. Наличие хорошей (надежной и перспективной) вокальной техники приводит к тому, что акустические показатели голоса: звонкость, полётность, сила голоса, динамический диапазон и др., – улучшаются в результате настройки голоса в процессе пения.

Обзор научных исследований, методических пособий и разработок в области постановки эстрадного вокала позволил сделать выводы о недостаточной проработанности проблемы формирования вокального мастерства, развития техники голосообразования в современной теории и практике вокального обучения.

Педагоги, работающие в этом направлении, не имеют научно обоснованных и проверенных на практике методических пособий, разработок по воспитанию специалистов-вокалистов эстрадного направления. В связи с этим особенно ценна фиксация и анализ педагогического опыта ведущих вокальных педагогов, чтобы создать оптимальные условия для плодотворной работы с будущими учителями музыки.

Мы исследовали труды многих вокальных педагогов, как отечественных, так и зарубежных: Д.Л. Аспелунда, П.В. Голубева, О.В. Далецкого, Л.Б. Дмитриева, Д.Г. Евтушенко, В.В. Емельянова, О.Я. Клиппа, К. Линклейтер, Д.В. Люша, М.В. Микиши, А.Г. Менабени, В.П. Морозова, Д.Е. Огороднова, Н.Н. Попова, С. Риггса, Л.Л. Христиансен, Р. Юссона, В.И. Юшманова.

На современном этапе будущему учителю музыки и вокалисту требуется владение достаточно широким диапазоном вокально-технических приемов, чтобы быть конкурентоспособным. Каждая отдельно взятая «краска» голоса требует методической тренировки. Пение в любом жанре вокального искусства соединяет художественно-исполнительский комплекс средств вокальной и сценической выразительности, и наиболее рациональный для конкретного вокального жанра процесс голосообразования. Жанровая специфика искусства пения и проявляется в этом соединении. Существуют три типа голосообразования, различающиеся по жанровым направлениям вокального искусства: академическое, народное и эстрадное.

Под термином «техника голосообразования» в вокальной педагогике понимается «способ использования голосовых органов на основе чувствительно-двигательного автоматизма, выработанного воспитанием и создающего определённую певческую эффективность в отношении диапазона, интенсивности, тембра и не утомляемости голоса» [7, с. 158].

Только в процессе занятий, когда вокалист овладевает вокальной техникой – техникой голосообразования, голос развивается, проявляются его достоинства, акустические показатели голоса: звонкость, полётность, сила голоса, динамический диапазон, богатство и красота тембра.

Опыт педагогов, работающих в области постановки эстрадного голоса, показал, что в практике постановки голоса в эстрадной манере наиболее часто применяют метод «пения в речевой позиции».

Методика «пения в речевой позиции» разработана американским педагогом Сетом Риггсом. По мнению автора, голос функционирует наилучшим образом в результате овладения техникой в речевой позиции. Метод заключается в том, что во время пения гортань должна находиться в таком же положении, как и во время речи. Этот прием позволяет при пении пользоваться голосом так же легко и комфортно, как и во время разговора, независимо от регистра и громкости. Автор метода считает, что только при расслабленной «речевой» гортани голосовые связки должны легко взаимодействовать с потоком выдыхаемого воздуха.

Акцентируя внимание на стабилизации гортани, Риггс подчеркивает, что «не следует специально заниматься дыханием», достаточно расслабить внешние мышцы и привести «свою гортань в такое состояние, в котором она не будет двигаться» [6, с. 68]. Во-первых, из вокальной практики известно, что гортань негативно реагирует на методы прямого воздействия регуляции уровня в пении. Во-вторых, спорно утверждение, что организация певческого дыхания является вторичным, т. е. «побочным продуктом правильной техники» [6, с. 68]. Мы не поддерживаем точку зрения С. Риггса в данном вопросе и заметим, что мировая вокальная практика и научные исследования в области певческого дыхания называют организацию «дыхания в пении ...одной из основных в вокальном

искусстве» [3, с. 3]. Большинство педагогов и певцов (и мы в их числе) считают, что именно умение управлять певческим дыханием обуславливает стабилизацию гортани в пении и является «фактором, обеспечивающим правильное голосообразование» [3, с. 3], а не наоборот, как утверждает С. Риггс.

Теория и методика обучения эстраднему вокалу, которая основана на технике пения в речевой позиции, также изложена О.Я. Клиппом в диссертационном исследовании [2]. Разработанная Клиппом методика постановки голоса эстрадных вокалистов связана, прежде всего, с проблемой формирования основных певческих навыков: дыхания, звукообразования и артикуляции. Постановка голоса в речевой позиции базируется на основе смешанного регистра, открытого и округлого звучания на всем его звуковом диапазоне. Техника пения в речевой позиции подразумевает стабилизацию гортани в нейтральном положении, как при спокойной речи, а также естественность артикуляционных движений в речевой манере.

Мы согласны с О.Я. Клиппом в том, что при построении методики обучения будущих учителей музыки эстраднему пению необходимо учитывать основные стилевые черты исполнения вокальной эстрадной музыки: импровизационность; своеобразие ритма; пение на русском и иностранном языках; повышенная экспрессивность и эмоциональная выразительность; ясная и осмысленная подача слова за счет естественности артикуляции в речевой манере; пение с микрофоном; пение в сочетании с танцевальными движениями; виртуозное владение голосом, умение использовать различные звуковые эффекты (хрип, сип, рычание, крик, фальцет, произвольное управление певческим вибрато и голосовыми регистрами).

Вокальному искусству посвящено огромное количество работ, направленных на различные аспекты этой деятельности. Среди этих изданий особый смысл для формирования вокального мастерства будущего учителя музыки приобретает книга «Практические основы вокального искусства» Михаила Венедиктовича Микиши [4]. Ценность данной работы состоит в умелом сочетании практических вопросов вокального искусства с теоретическими положениями.

Автор рассматривает основные принципы воспитания голоса, дает различные практические советы. Уделяя должное внимание основным принципам воспитания голоса, М. Микиша особенно подчеркивал значение вокально-художественной речи, отводя большое место слову и его органической связи с музыкой. Он с пристальным вниманием рассматривал такие вопросы, как гармоничное взаимоотношение между внутренним развитием исполнителя (техника переживания) и внешним (физiotехника), художественное пение и актерское мастерство, ритм и темп, распределение внимания, вокально-творческий покой, темперамент.

Анализ практической деятельности педагогов позволили выделить ряд противоречий:

1) На фоне повышения профессиональных требований к голосу учителя музыки, система профессиональной голосовой подготовки в системе высшего образования существенно не изменилась – преобладающим остается направление академической постановки голоса для вокально-исполнительской деятельности.

2) При существующей необходимости формирования вокального мастерства будущего учителя музыки с учетом специфики и условий профессиональной деятельности, в программах специальных дисциплин практически отсутствуют направления развития голоса для работы в вокально-речевом и речевом режимах, исполнения вокальной музыки с использованием разных техник голосообразования, подготовки к вокально-педагогической деятельности и самостоятельной работе по развитию и охране голоса.

3) Постоянное развитие и охрана голоса являются важным условием сохранения его качественных характеристик и здоровья, в то время как отсутствие фундаментальной теоретической и методической подготовки и уровень практических вокально-педагогических умений и навыков студентов не позволяет им самостоятельно работать над совершенствованием и профилактикой собственного голоса.

Существующее несоответствие получаемого в учебном заведении уровня вокального мастерства специфике и условиям профессиональной голосовой деятельности будущего учителя музыки может негативно отражаться на качестве образовательного процесса, а также на профессиональном долголетии и здоровье голоса.

Вокальное мастерство будущего учителя музыки определяется готовностью к профессиональной деятельности и имеет свою специфику, проявляющуюся в следующих компонентах:

- многоаспектности вокальной деятельности: использование разных техник голосообразования (эстрадной, народной, академической), коррекция вокальной деятельности с учетом исполнительских и педагогических задач;

- мобильности смены режимов работы голоса: использование вокального, вокально-речевого и речевого режимов; анализ и коррекция голосовой деятельности;

- педагогической направленности вокальной деятельности: освоение теоретического и методического материала и владение вокально-педагогическими умениями и навыками;

- высоких голосовых нагрузках, требующих знаний, умений и навыков анализа голосовой деятельности и самостоятельной работы с голосом, способных обеспечить стабильность качественных характеристик и здорового состояния голоса.

Педагогические условия, обеспечивающие комплексный подход к формированию вокального мастерства будущего учителя музыки:

- освоение умений и навыков работы голоса в вокальном режиме (с использованием разных техник голосообразования), в вокально-речевом режиме (с использованием приемов безопасной смены режимов работы голоса) и речевом режиме (с использованием приемов сценической речи);

- взаимодействие индивидуальных и групповых форм занятий, работы с аудио-видео техникой и звукоусиливающей аппаратурой, практической вокально-педагогической подготовки и др.

Формирование вокального мастерства будущего учителя музыки в системе высшего образования становится процессом более эффективным при следующих педагогических условиях:

- направленность подготовки, как на вокальное развитие, так и на охрану певческого голоса;

- освоение всех присущих педагогической деятельности учителя музыки режимов работы голоса: вокального, вокально-речевого, речевого; овладение одной из техник голосообразования – академической, народной, эстрадной, – с приоритетом эстрадной техники голосообразования как базовой основы для формирования вокального мастерства;

- органическое единство практической вокальной подготовки с теоретической и методической подготовкой в области постановки и охраны певческого голоса, а также содержания и организации педагогического руководства вокальной деятельностью школьников;

– целенаправленное педагогическое руководство самостоятельной работой студентов по овладению теоретическими и методическими знаниями, способами применения акустического материала, специального комплекса упражнений и тренингов, направленных на формирование вокального мастерства и профилактику голосовых нарушений.

Педагогическим инструментарием реализации указанных условий в системе высшего образования будущих учителей музыки является комплексный подход к развитию и охране голоса в классе сольного пения. Разработка и внедрение его в педагогическую практику позволит повысить мотивацию самостоятельной работы с голосом, качественный уровень профессионально-голосовой подготовки и снизить степень риска функциональных нарушений и заболеваний голоса.

Анализ и обобщение опыта вокальных педагогов в современной теории и практике вокального обучения дает огромные возможности для воспитания и образования учителей музыки в процессе профессиональной подготовки, для формирования вокального мастерства будущих учителей музыки в системе высшего образования.

### Список литературы

1. **Дмитриев Л.Б.** Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1996. – 368 с.
2. **Клипп О.Я.** Обучение эстраднему пению на музыкальных факультетах педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Клипп Олег Яковлевич. – Москва, 2003. – 120 с.
3. **Люш Д.В.** Развитие и сохранение певческого голоса / Д.В. Люш. – К. Муз. Украина, 1988. – 138 с.
4. **Микиша М.В.** Практические основы вокального искусства: [на укр. яз.] / Михаил Венедиктович Микиша. – К.: Муз. Украина, 1971. – 90 с.
5. **Морозов В.П.** Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. – М.: Музыка, 2002. – 496 с.: ил.
6. **Риггс С.** Как стать звездой / Сет Риггс; [сост. Guntar College]. – М.: Guntar College, 2000. – 104 с.:ил.
7. **Юссон Р.** Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса: [пер. с фр.] / Рауль Юссон. – М.: Музыка, 1974. – 262 с.

УДК 373. 3. 016 : 78

**Бардакова Инна Александровна,**  
магистрант кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*inna.bardakova.97@mail.ru*

### СПЕЦИФИКА МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается музыкальное развитие детей младшего школьного возраста как одно из средств, способствующих формированию личности ребенка, его эмоционально-чувственного восприятия, мышления, художественных интересов. Младший школьный возраст является сенситивным периодом художественного развития ребёнка, поэтому обучение младших школьников различным видам искусства способствует активизации образовательного процесса.

**Ключевые слова:** музыкальное развитие, младший школьный возраст, музыка, эмоционально-чувственное восприятие.

**Abstract:** The article considers the musical development of children of primary school age as one of the means that contribute to the development of the child's personality, his emotional and sensual perception, thinking, and artistic interests. The younger school age is a sensitive period of the child's artistic development, therefore, teaching junior schoolchildren various types of art contributes to the activation of the educational process.

**Key words:** musical development, primary school age, music, emotional-sensory perception.

Младший школьный возраст является важным и особенным периодом общего развития ребенка, поскольку определяет дальнейшее формирование физических, умственных и художественно-творческих способностей личности. Психологическими особенностями младших школьников являются: податливость, пластичность, чуткость нервной системы, образность мышления, имеющего сенсорно-моторный характер. Н. Лейтес подчеркивает, что «дети вообще близки к так называемому «художественному типу», для которого характерны яркость восприятия, наглядная, образная память, богатство воображения и некоторая недостаточность абстрактного мышления» [1, с. 57]. Ученые отмечают, что младший школьный возраст – это сенситивный период для художественного развития ребенка. Причем дети этого возраста наиболее чувствительны к музыкальному воздействию, музыкально-творческим видам деятельности и, в целом, художественной деятельности [1; 2; 3; 4].

У детей младшего школьного возраста преобладает конкретное художественное мышление, основывающееся на их жизненном опыте, которому ближе всего мир игрушки, живой природы и сказки. Так, например, В.А. Сухомлинский отмечал, что духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого ребенок – засушенный цветок [2, с. 56].

В процессе восприятия произведений музыкального искусства дети младшего школьного возраста оценивают общий характер музыки, но не говорят о своих собственных переживаниях (например, слушали веселую, радостную песню). О.П. Рудницкая утверждает, что в основе восприятия детьми младшего школьного возраста произведений различных видов искусства лежит эмоциональный отклик, ощущения и переживания, выражающиеся в интуитивной оценке, – «нравится» или «не нравится». Такие эмоциональные оценки произведений искусства постоянно возникают у младших школьников, так как для них совершенно естественным является стремление высказывать собственное отношение к прекрасному [3, с. 12]. В соответствии с возможностями художественного восприятия младших школьников, исследователи проанализировали произведения различных видов искусства и рекомендовали их к использованию в программах по искусству для начальной школы («Искусство», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Живой мир искусства» и др.).

В младшем школьном возрасте, отмечают исследователи, у детей преобладает интерес к музыкальному искусству: школьникам нравится больше всего веселая, двигательная музыка, за ней следует маршеобразная, и третье место занимает медленная и распевная музыка. В частности, Н.А. Ветлугина подчеркивает, что музыкальному мышлению детей младшего школьного возраста в наибольшей степени присуще восприятие ритмического движения и пения [4, с. 92]. Уже в шестилетнем возрасте дети способны не только осознавать характер



музыки и настроение, но и классифицировать произведения в соответствии с определенным жанром: песня, танец, марш.

В процессе восприятия произведений музыкального искусства, а также литературы детям младшего школьного возраста присуща и зрительная активность. Дети воссоздают в своих представлениях «зрительный образ», определенное движение, событие, поясняя, например, музыкальное произведение, как часть более привычной для них зрительно-образной картины жизни. По мнению исследователей, преувеличенное внимание к зрительным представлениям в процессе общения детей с произведениями искусства может навредить эмоционально-чувственному восприятию и переживанию произведения. Например, программность произведения «Песня жаворонка» П.И. Чайковского указана в самом названии, поэтому в процессе восприятия произведения в представлении школьников возникает образ жаворонка. Однако, раскрывая содержание данного музыкального произведения, нельзя заострять внимание детей исключительно на зрительных представлениях, потому что фантазия может занести их так далеко, что «первопричина» – музыкальное произведение – практически исчезает [4].

Постепенное накопление художественно-эстетического опыта эмоционально-чувственного восприятия развивает желание детей самостоятельно определять содержание произведений различных видов искусства. Школьники значительно более уверенно поясняют художественно-образное содержание произведений, различают особенности художественного языка, например, в музыкальном искусстве – мелодию, темп, динамику, звучание регистров, в изобразительном искусстве – колорит, различные планы картины, в литературе – эмоциональные оттенки слова, певучесть стиха и т.д. Например, при прослушивании пьесы «Дождь и радуга» С.С. Прокофьева (цикл «Детская музыка»), дети способны ощутить в наслоениях «секундовых клякс» ассоциации с цветами радуги, выглядывающей сквозь летний дождь. Читая рассказ В.А. Сухомлинского «Как звенят снежинки», школьники анализируют сочетания букв и слогов, которые создают ощущение нежного звона снежинок и т.д.

Одним из условий формирования музыкального мышления детей младшего школьного возраста является целенаправленное педагогическое влияние, а также наличие множества факторов субъективного характера. Решение данной проблемы предложил в своей педагогической концепции Д.Б. Кабалевский. Известный композитор, музыковед и педагог подчеркивает, что в организационно-педагогической работе с младшими школьниками необходимо, прежде всего, исходить из их жизненного опыта, а не музыкальных способностей. Несмотря на то, что уровень развития способностей детей не одинаков, все школьники имеют предварительный опыт общения с искусством, поэтому именно на него необходимо опираться в процессе музыкального развития детей [4].

Необходимо отметить, что обучение детей младшего школьного возраста различным видам искусства способствует активизации учебно-воспитательного процесса. Например, ученые отмечают такие характеристики музыкального искусства, которые способствуют оптимизации процесса обучения детей: 1) музыка расслабляет мозг и снимает стресс; 2) музыка действует непосредственно на тело и погружает его в покой; 3) музыка стимулирует и пробуждает, оживляя учеников; 4) музыка имеет математическую основу, она стимулирует работу особых электрических цепочек мозга; 5) музыка пробуждает эмоции, что способствует процессу обучения; 6) музыка изменяет психологическое состояние и позволяет изменить темп обучения; 7) музыка – это универсальный язык, который помогает преодолеть все культурные преграды; 8) музыка – своеобразный якорь, который «пришвартовывает» память к исследуемому предмету [5, с. 388].

Одним из базовых свойств музыки, по мнению ученых, является ее способность создавать «полимодальную динамическую среду» (Л.И. Уколова), обладающую специфическими (пространственными, временными, психологическими и педагогическими) параметрами, оказывающими сильное формирующее и воспитательное воздействие на человека. Очевидно, что одним из условий музыкального развития младших школьников в образовательном процессе школы является, по мнению Л.И. Уколовой, создание «педагогически организованной музыкальной среды», то есть расширение музыкального фона всей жизни ребенка и незаметное для него структурирование музыкального опыта на подсознательном уровне, что создает необходимый фундамент для последующей работы [6]. Качественно новый музыкальный фон может и должен появиться не только на уроках музыкального искусства, но и в течение всего времяпровождения ребенка – в школе, дома, в пространстве личного времени.

Создание расширенного музыкального фона – это не только подсознательное накопление музыкального опыта, но и постоянное включение его в опыт психологически значимых для детей ситуаций. Конечно, угадать, в какой именно момент произойдет «замыкание» определенного музыкального звучания на психологически значимую ситуацию, невозможно, однако ненавязчивое наполнение музыкой всей жизни детей поставляет необходимый для этого материал, держит его «наготове», позволяя мышлению ребенка «обратиться» к музыкальным образам в любой момент [6].

Таким образом, развитие младшего школьника – это сложный и противоречивый процесс, главной задачей которого является постижение окружающего мира: природы, человеческих отношений. Интенсивно формирующиеся в этом возрасте практически все интеллектуальные, социальные и нравственные качества останутся неизменными на протяжении всей последующей жизни ребенка. Поэтому в образовательном процессе необходимо максимально использовать возможности музыкального искусства для формирования личности будущего гражданина.

### Список литературы

1. **Лейтес Н.С.** Способности и одарённость в детские годы / Н.С. Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 79 с.
2. **Сухомлинский В.А.** Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. / [Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль] / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1980. – Т.2. – 384 с.
3. **Рудницька О.П.** Деякі проблеми музично-естетичного виховання молодших школярів / О.П. Рудницька // Музика в школі / Сост. Ю.Є. Юцевич. – Вип. 7. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 57 – 69.
4. **Музыкальное образование в школе:** учеб. пособие для студ. муз. фак. / [Л.В. Школяр, В.А. Школяр, Е.Д. Критская и др.] / под ред. Л.В. Школяр. – М. : Издательский центр Академия, 2001. – 232 с.
5. **Драйден Г. Вос Дж.** Революция в обучении / Гордон Драйден, Джанет Вос. – М. : ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 421 с.
6. **Уколова Л.И.** Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л.И. Уколова. – Москва, 2008. – 56 с.

## СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной для современного музыкального образования теме – специфике формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста. Опираясь на труды отечественных педагогов-музыкантов, автор дает определение дефиниции «вокально-хоровые навыки», исследует психофизиологические особенности младших школьников, уточняет методологические, а также практические задачи, стоящие перед педагогом-музыкантом для успешной организации процесса формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** вокально-хоровые навыки, музыкальное образование, младший школьный возраст, специфика, принципы вокального воспитания.

**Abstract.** This article is devoted to a topic that is relevant for modern music education – the specifics of the formation of vocal and choral skills in children of primary school age. Based on the works of Russian music teachers, the author defines the definition of "vocal and choral skills", explores the psychophysiological features of primary school children, clarifies the methodological and practical tasks facing a teacher-musician for the successful organization of the process of formation of vocal and choral skills in primary school children.

**Key words:** vocal and choral skills, musical education, primary school age, specifics, principles of vocal education.

Хоровое искусство играет большую роль в формировании духовной культуры, нравственных качеств личности, ее творческого потенциала. На современном этапе хоровое пение является наиболее доступной и эффективной формой приобщения детей к музыкальному искусству, а также самой надежной основой эффективного развития музыкальных способностей детей. Пение в хоре дает возможность каждому ребенку проявить свои способности, независимо от уровня подготовки и его природных данных. В процессе хоровых занятий развивается и воспитывается певческий голос, формируются певческие умения и навыки.

Проблема формирования вокально-хоровых навыков у младших школьников определяет поле научных исследований таких ученых-музыкантов, как Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Л.А. Безбородова, Л.Г. Дмитриева, С.Е. Максимова, Е.М. Малинина, Д.Е. Огороднов, Г.А. Струве, Г.П. Стулова, Н.М. Черноиваненко и др.

Теоретические положения о формировании навыков хорового пения получили развитие в многочисленных трудах отечественных музыковедов, таких, как В.В. Медушевский, Е.М. Орлова, Н.А. Шахназарова, Б.М. Ярустовский и др.

Методические аспекты проблемы формирования вокально-хоровых навыков освещаются в работах Э.Б. Абдуллина, О.А. Апраксиной, Л.А. Баренбойма, Е.А. Бодиной, Д.Б. Кабалевского, В.И. Петрушина, В.Г. Ражникова, В.К. Тевлиной, Л.В. Школяр, в том числе в работах, посвященных хоровому пению и вокальной

педагогике (Ю.Б. Алиев, Т.А. Бейдер, Д.Л. Локшин, Е.В. Николаева, Д.Е. Огороднов, Г.А. Праслова и др.)

Несмотря на большое количество исследований, проблема формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста остается актуальной. Цель данной статьи заключается в том, чтобы обозначить и конкретизировать специфику формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста.

Проблема формирования вокально-хоровых навыков у младших школьников в процессе хоровых занятий – одна из наиболее актуальных в вокально-хоровой педагогике. К анализу составляющих дефиниции «вокально-хоровые навыки» (вокал (пение), навык), а также к изучению самого понятия обращались многие исследователи. Стоит отметить, что в современной музыкальной и вокально-хоровой педагогике единого определения понятия «вокально-хоровые навыки» не существует. Данную дефиницию определяют, как совокупность определенных певческих и вокальных навыков, которыми должен овладеть ребенок в процессе хоровых занятий.

В научно-методической литературе понятие «вокально-хоровые навыки» определяют, как комплекс таких значимых для участников хора навыков, как: певческая установка, дыхание, звукообразование, артикуляция и дикция, атака звука и т.п. (Ю.Б. Алиев, С.Е. Максимов, Г.П. Стулова, Г.А. Струве). Так, Ю.Б. Алиев отмечает следующее: «Обучение хоровому пению включает овладение как вокальными, так и хоровыми навыками» [1, с. 12]. Продолжая данную тему, он конкретизирует и классифицирует вокально-хоровые навыки следующим образом: «В содержание вокальных навыков входят: певческая установка (правильное положение корпуса, головы, рта), дыхание, звукообразование, артикуляция и дикция. В содержание хоровых навыков включены навыки строя, ансамбля и понимание дирижерских указаний учителя» [Там же].

Достаточно широко освещает в своих работах тему формирования вокально-хоровых навыков (дыхание, звукообразование, артикуляция) Г.А. Струве. Исследователь подчёркивает важность системного подхода в работе над формированием вокально-хоровых навыков и считает, что «вокальное воспитание в хоре – важнейшая часть всей хоровой работы в коллективе. На развитие голоса ребенка влияют такие факторы: система вокальных упражнений, правильно поставленная работа над певческим дыханием, звукообразованием, артикуляцией и т.д.» [2, с. 38].

Г.А. Струве, Е.М. Максимов относят к вокально-хоровым навыкам развитие музыкального слуха, а также овладение музыкальной грамотой и сольфеджио. С.Е. Максимов придерживается мнения, что «единственно верным путём совершенствования певческих навыков служит систематическая работа над развитием музыкального слуха ребенка, ...а вместе с тем и самые технические приемы работы над вокальными навыками стоят в прямой связи с музыкальным слухом» [3, с. 7]. Подобной точки зрения придерживается и Е.М. Малинина. По ее мнению, «воспитание голоса находится в органической связи с воспитанием слуха. ...Слуховые навыки воспитываются на несложных вокальных упражнениях, прививающих детям чувство лада» [4, с. 24].

Говоря о значении вокально-хоровой работы в хоре, Г.П. Стулова отмечает: «Хоровое звучание является результатом взаимодействия целого ряда слагаемых: хорового строя, ансамбля, а также качества звука. При неправильном звукообразовании практически невозможно добиться чистого строя, свободного, ненапряженного звучания голосов на всем диапазоне. Это подтверждается наблюдениями из практики. Вся вокальная работа в детском хоре должна быть

подчинена, кроме прочего, задаче развития певческого голоса и слуха детей» [5, с. 10].

Проанализировав работы вокальных педагогов и музыковедов, можно сделать вывод, что в методической литературе не существует единого понятия «вокально-хоровые навыки». Исследуемую нами дефиницию, как правило, отождествляют с такими навыками, как: певческая установка, дыхание, звукообразование, артикуляция и дикция, атака звука и т.п. Некоторые педагоги относят к упомянутой дефиниции такие понятия, как музыкальный слух, ладовое чувство, овладение музыкальной грамотой и сольфеджио. В данной статье под вокально-хоровыми навыками мы будем понимать совокупность определенных вокальных и хоровых навыков (певческая установка, дыхание, опора, певческая позиция, звукообразование, артикуляция, дикция, хоровой ансамбль, эмоциональная выразительность исполнения и понимание дирижерского жеста), которыми должен овладеть ребенок в процессе систематических хоровых занятий, доведенных посредством традиционных и инновационных методов работы до автоматизма.

В научно-методической литературе акцентируется тот факт, что вокально-хоровые навыки являются фундаментом, благодаря которому в дальнейшем совершенствуется певческое мастерство учащихся (Н.Н. Добровольская, М.И. Лисина, О.П. Соколова, Ю.П. Фролов и др.). О.П. Соколова характеризует процесс формирования вокально-хоровых навыков, как «сложный и длительный процесс, в котором активное участие принимают как внешние факторы (обучение), так и внутренние (музыкальное развитие). Через обучение, являющееся целенаправленным и организованным процессом, происходит необходимое воздействие на музыкальное развитие, которое в свою очередь стимулирует успешность освоения музыкального материала» [6, с. 21]. С точки зрения физиологии отмечается, что процесс формирования певческих навыков является результатом определенного характера работы голосового аппарата, то есть установление определенных певческих двигательных стереотипов (Л.Б. Дмитриев, А.П. Зданович, А.В. Яковлев и др.). Сам процесс формирования вокально-хоровых навыков является достаточно непростым для детей младшего школьного возраста, так как происходит постоянная взаимосвязь между центральной нервной системой и работающими органами голосового аппарата, деятельность которых она контролирует и регулирует. Стоит отметить, что полученные в детстве вокальные навыки сохраняются и в зрелом возрасте, а это благоприятно влияет не только на пение, но и на речь (В.А. Багадунов, Н.Д. Орлова, А.А. Сергеев и др.).

При работе над формированием вокально-хоровых навыков нужно предусматривать освоение учащимися определенных вокальных действий и автоматизацию входящих в них приемов. Следовательно, овладение обучающимися разнообразными вокальными навыками является гарантом успеха правильной вокализации. Очень важно на первоначальных этапах воспитывать эти навыки в более упрощенном виде, не добиваясь идеального исполнения определенного приема. Со временем будет происходить закрепление и усовершенствование навыков, углубленная работа над культурой и правильностью звука, красотой тембра, тонкой и разнообразной нюансировкой на более сложном музыкальном материале. Примером универсальности приемов служит «концентрический» метод М.И. Глинки. Являясь фундаментом русской вокальной школы, он может быть и основой певческого воспитания детей. Сформулированные М.И. Глинкой требования эффективны в работе как с детьми, так и со взрослыми, с мало подготовленными певцами и с певцами профессиональными. Данные современных исследований подтверждают правильность всех основных положений М.И. Глинки.

Следует отметить, что принципы вокального воспитания едины как для взрослых певцов, так и для детей. Различие лишь в специфике воспитания детского голоса, обусловленной психологическими особенностями и физиологическими возможностями в том или ином возрасте. Совершенно особый подход должен осуществляться при работе с младшими школьниками, а именно – использование голососберегающих технологий. Кроме того, вокальное воспитание детей младшего школьного возраста осуществляется на несколько ином музыкальном материале. Результативность формирования вокально-хоровых навыков у младших школьников, обучающихся хоровому пению, определяется закреплением следующих навыков: певческой установки, певческого дыхания, певческой позиции, звукообразования, артикуляции, дикции, строя (унисона), понимания дирижёрского жеста, эмоциональной выразительности исполнения. Данные навыки определяют содержание трех выделенных нами структурных компонентов вокально-хоровых навыков:

– *вокальный компонент*, включающий певческую установку, певческое дыхание, певческую опору, певческую позицию, звукообразование, дикцию и артикуляцию;

– *хоровой компонент*, включающий строй (унисон), понимание дирижёрского жеста, ансамбль (дикционный, ритмический, динамический);

– *эмоциональный компонент* – навык выразительного эмоционального исполнения.

В процессе формирования вокально-хоровых навыков у младших школьников стоит учитывать присущие данному возрасту физиологические и психологические особенности, а именно: быстрый рост и развитие психики и всего организма, быстрая утомляемость, ограниченные голосовые возможности. Все эти особенности в той или иной мере влияют на процесс формирования вокально-хоровых навыков. Следовательно, в процессе хоровых занятий преподаватель должен учитывать все эти особенности и изменения с целью эффективного формирования вокально-хоровых навыков.

Подытоживая все вышесказанное, можно сделать вывод, что процесс формирования вокально-хоровых навыков у младших школьников весьма специфичен, что обусловлено возрастными особенностями данной категории учащихся. Для успешной организации такого процесса педагог-хормейстер должен использовать системный подход, что ставит перед ним следующие методологические и практические задачи:

1) бережное отношение к детскому голосу, избегание форсированного звучания в процессе хоровых занятий;

2) подбор репертуара с учётом голосовых возможностей младших школьников, а именно: репертуар с оптимальной тесситурой и придерживаясь принципа посильности и доступности вокально-технических сложностей, понятный и интересный для детей;

3) постепенность и последовательность в обучении и освоении вокально-хоровых навыков;

4) индивидуальный подход к ребёнку в хоровом коллективе;

5) применение объяснительно-иллюстративного метода в процессе хоровых занятий;

6) эмоциональное вовлечение детей в процесс хоровых занятий;

7) создание в процессе занятий с хором эмоционально-комфортной психологической среды.

Системное и поэтапное внедрение всех изложенных в статье методологических аспектов способствует решению ряда практических вопросов в

процессе формирования вокально-хоровых навыков у детей младшего школьного возраста, позволяет в перспективе развивать и совершенствовать вокально-хоровые навыки в системе музыкального образования, закладывает фундамент для дальнейшего профессионального музыкального образования нынешних школьников.

#### Список литературы

1. **Алиев Ю.Б.** Пение на уроках музыки: метод.пособие для учителей нач.школы / Ю. Б. Алиев. – М. : Просвещение, 1978. – 175 с.
2. **Струве Г.А.** Школьный хор: книга для учителя / Г. А. Струве. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
3. **Максимов С.Е.** Хоровое пение в школе / С.Е. Максимов. – Л. : Ленинградское отделение Учпедгиза, 1961. – 143 с.
4. **Малинина Е.М.** Вокальное воспитание детей / Е.М. Малинина. – М. : Музыка, 1967. – 88 с.
5. **Стулова Г.П.** Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г.П. Стулова. – М. : Прометей, 1992. – 132 с.
6. **Соколова О.П.** Двухголосное пение в младшем хоре / О. П. Соколова. – М. : Музыка, 1987. – 96 с.

УДК 787.1 – 027.12 (470+571) " 17/18"

**Боярчук Вячеслав Анатольевич,**  
магистрант кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*boyarchuk.1996@mail.ru*

#### РАЗВИТИЕ РУССКОГО СКРИПИЧНОГО ИСКУССТВА XVIII – XIX ВЕКОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация.** В публикации исследованы теоретические аспекты развития русского скрипичного искусства XVIII–XIX веков; представлен анализ значимых для изучаемого периода исторических документов, библиографических работ, музыкально-педагогической литературы.

**Ключевые слова:** русская скрипичная школа, скрипичная культура, музыкальное образование, русское скрипичное искусство, скрипичное исполнительство, скрипичная педагогика.

**Abstract.** The publication examines the theoretical aspects of the development of Russian violin art in the 18th – 19th centuries; the analysis of historical documents, bibliographic works, musical and pedagogical literature, significant for the studied period, is presented.

**Key words:** Russian violin school, violin culture, musical education, Russian violin art, violin performance, violin pedagogy.

В истории русской скрипичной исполнительской культуры, временной промежуток, охватывающий XVIII и XIX столетия, является особенным. Развитие профессионального музыкального образования в данный период активизировало интерес к исполнительской и концертной деятельности. Анализ литературы показывает, что проблема развития русской скрипичной школы указанного периода

еще не получила достаточно полного освещения в отечественном и зарубежном музыкознании. Некоторые аспекты исследуемой проблемы нашли своё отражение в работах Л.С. Гинзбурга, В.Ю. Григорьева, Л.Н. Раабена, Г.Н. Фесечко, И.М. Ямпольского и др. Необходимость сохранения и дальнейшего развития достижений русской скрипичной культуры, недостаточная изученность вопросов истории скрипичного искусства в России, определили цель публикации: проанализировать и обобщить особенности развития русского скрипичного искусства в России в XVIII – XIX вв.

Зарождение и развитие русского скрипичного профессионального исполнительского искусства датируется XVIII веком. Исторические документы, а также результаты биографических исследований свидетельствуют о том, что к этому времени в России сложились многовековые традиции струнно-смычкового исполнительства, как составной части славянского и западноевропейского аутентичного музыкального искусства [1].

Наиболее значительной в развитии русской инструментальной культуры оказалась последняя треть XVIII века. В это время в среде дворянства создалась прослойка высокообразованной художественной интеллигенции: в Петербурге, Москве, Харькове, Одессе, Киеве появились музыкально-литературные кружки и салоны, объединяющие поэтов, литераторов и музыкантов. Музицирование в салонах стало принимать серьёзную направленность. Организовывались концертные общества: «Музыкальный клуб», «Новое музыкальное общество» (Петербург), «Музыкальная академия» (Москва). Особую значимость имели концерты в учебных заведениях – Смольном, Екатерининском институте, Академии художеств, Сухопутном шляхетном корпусе, Московском университете, Харьковском институте благородных девиц. Во второй половине XVIII века музыкальная жизнь стала претерпевать значительные изменения. Застольная и танцевальная музыка стала вытесняться симфонической и камерной. В 80-ых годах зазвучали симфонии и квартеты Й. Гайдна, сочинения В. Моцарта, К. Глюка, Г. Вагензейля, К. Грауна [2]. В связи с распространением музыкального образования среди дворян, распространением музыкальных салонов и кружков, усилился приток в Россию иностранных скрипачей. Организация концертных сезонов создала большие возможности для развёртывания исполнительской деятельности. В России неоднократно гастролировали выдающиеся скрипачи: Д. Ярновик, Г. Пуньяни, Д. Виотти, Л. Пезибль, Ф. Тиц, А. Долли, Ф. Фиорилло.

XVIII век стал временем зарождения и развития русского исполнительского искусства. Его формирование происходило на основе разных социальных слоёв: дворян, городских мещан, крепостных. Дворяне имели полную возможность обучаться у первоклассных педагогов. Не удивительно поэтому, что некоторые из дворян по уровню мастерства могли соперничать с искуснейшими профессионалами. Также их высокому уровню, порой, не уступало мастерство крепостных скрипачей (порой получавших серьёзное музыкальное образование у лучших педагогов Петербурга и Москвы). Однако, становление русского профессионального скрипичного исполнительства протекало в трудных условиях. Возможности приложения профессиональных сил были ограничены: дворяне, как правило, довольствовались крепостными, а если и приглашали профессионалов, то предпочитали иностранцев.

К середине XVIII столетия заметно возросла потребность в сольном концертном исполнении. К этому времени сформировалась уже целая плеяда русских скрипачей-профессионалов: А.М. Сыромятников, В.А. Пашкевич, А.Л. Ершов, И.Ф. Яблочков, И.Е. Хандошкин. Наряду с иностранцами, сольные концерты давали и русские скрипачи. К концу XVIII столетия стали возникать специальные



инструментальные классы в различных учебных заведениях, например, в Петербургской театральной школе, в гимназии при Московском университете, в Академии художеств в Москве [2]. Скрипичное искусство в таких учебных заведениях начали преподавать отечественные педагоги – скрипачи. Вследствие этого, в последней трети XVIII века возникла потребность в педагогических пособиях.

Первые шаги скрипичной педагогики были направлены на воспитание музыкантов для сопровождения светских церемоний, придворных оркестров и театров, в то время как в Европе, скрипичное, как и всё музыкальное исполнительство находилось под сильным влиянием традиций католической церкви. Зародившись почти на двести лет позже европейской, русская скрипичная педагогика восприняла весь процесс эволюции европейского скрипичного искусства, вплоть до середины XVIII века как результат, преобразовав и адаптировав его к особенностям национальной культуры [3].

Так, в 1784 году в Петербурге была опубликована «Скрипичная школа или наставление игры на скрипке». Это было первое отечественное пособие, изданное на русском языке. Его автор скрылся под инициалами И.А. В этой книге, несмотря на отдалённость времени её написания, предложены решения важных вопросов, как скрипичной методики, так и музыкальной педагогики в целом [4]. Анализ музыковедческой литературы указывает на то, что многие музыкальные деятели настаивают на том, что автором этого труда является Иван Хандошкин. На его авторство также указывает И. Ямпольский в своей работе «Русское скрипичное искусство» [1]. В книге В. Григорьева, Л. Гинзбурга «История скрипичного исполнительства» сообщается, что автором этой первой русской скрипичной школы, возможно, был Иван Астахов (Астапов) [5]. Самым значительным педагогическим трудом в области скрипичного искусства в начале XIX века явилось пособие «Советы начинающему играть на скрипке с приложением 24-х музыкальных примеров» Александра Федоровича Львова (1859 г.). Львов был крупным русским скрипачом в начале XIX столетия. По его инициативе в Петербурге в 1850 году было организовано «Концертное общество» [3]. Струнный квартет, возглавляемый Львовым, соперничал с лучшими музыкальными коллективами. Из скрипичных сочинений Александра Федоровича Львова известны: две фантазии, скрипичный концерт, 24 каприза для скрипки соло в качестве приложения к пособию. В первом разделе «Советов» Львов утверждал принципы классической скрипичной школы Роде, Крейцера, отвергая «методы Паганини». Во второй части автор излагал историю происхождения скрипки, а также рассказывал о деятельности выдающихся мастеров. В третьем разделе Львов писал о приёмах игры на скрипке [6].

С конца XVIII века развитию русского скрипичного искусства также способствовало начало производства отечественных струнно-смычковых инструментов. Громкую известность приобретает имя замечательного скрипичного мастера И. Батова [4]. Акцентируем внимание на том, что крупнейшие иностранные скрипачи в России считали, что его инструменты не уступали итальянским.

Большое влияние на развитие русского скрипичного искусства оказала просветительская деятельность выдающихся представителей французской скрипичной школы – П. Роде, П. Байо, австрийского скрипача Ф. Бома, польского виртуоза К. Липинского и др. С начала XIX века в

России стали появляться иностранные педагогические труды в переводе на русский язык: «Основательное скрипичное училище» Леопольда Моцарта, «Скрипичная метода Парижской консерватории» П. Байо, П. Роде и Р. Крейцера [4]. На рубеже 50–60-х годов в России активизируется музыкальная концертная деятельность, русские исполнители занимают ведущие места в оркестрах императорских театров, гастролируют по городам России и Европы. Во второй половине XIX века происходит создание новой общественной системы профессионального музыкального образования. В Петербурге, в Москве открываются консерватории, в других городах – музыкальные училища и школы. В 1860 году, в системе «Русского музыкального общества» открылись музыкальные классы – предтеча консерватории. «Лучшие музыкальные силы того времени, бывшие в Петербурге, – писал впоследствии А. Рубинштейн, – отдали свой труд и время, только бы положить основание прекрасному делу» [6, с. 118]. В 1860 – 1890-х годах происходит перелом в исполнительском искусстве. Главенствующее направление в нём теперь занимает интерпретация. Происходят изменения в содержании программы. Из репертуара солиста исчезают произведения чисто виртуозного характера, происходит процесс разделения функций композитора и исполнителя. Исполнитель становится преимущественно интерпретатором сочинений, написанных другими авторами. Концертная программа второй половины XIX века объединяет лучшие произведения мирового искусства. Возрождается интерес к старинным сонатам А. Корелли, Д. Тартини; большое внимание уделяется музыке Л. Бетховена, И. Баха, Ф. Мендельсона. В концертный репертуар исполнителей включаются произведения русских композиторов: А.Г. Рубинштейна, П.И. Чайковского, Н.А. Римского-Корсакова и др. Появление произведений композиторов-классиков потребовало выработки и установления новых принципов интерпретации, связанных с национальной природой русской музыки и ведущим направлением эпохи – реализмом [4].

Конец XIX века был отмечен активизацией русского скрипичного исполнительского искусства. Этому способствовало развитие профессионального образования в лице легендарных преподавателей и музыкантов – Л. Ауэра, В. Безекирского, Г. Венявского, И. Гржимали, Ф. Лауба и др. В конце XIX столетия передовые зарубежные деятели признали достижения русских скрипачей новым этапом в развитии музыкального искусства. Выступления русских исполнителей, выпускников российских консерваторий, вызвали всеобщее восхищение.

Таким образом, исследовав теоретические аспекты развития русского скрипичного искусства в XVIII – XIX столетиях, мы пришли к следующим заключениям: значимым периодом в истории русского скрипичного исполнительства являются XVIII и XIX века. Этот период характеризуется такими особенностями, как: организация музыкальных обществ, организация концертных сезонов, развитие профессионального концертирования, развитие скрипичных педагогических школ, открытие профессиональных музыкальных учебных заведений, активная творческая деятельность выдающихся педагогов. Пройдя значительную эволюцию, к концу XIX века, русское скрипичное искусство достигло своего расцвета. Перспективами дальнейшего исследования данной темы является анализ и изучение характерных особенностей ведущих скрипичных школ в дореволюционной России.

### Список литературы

1. Ямпольский И.М. Русское скрипичное искусство: очерки и материалы: т.1. / И.М. Ямпольский. – М., Л.: Музгиз, 1951. – 257с.

2. Раабен Л.Н. История русского и советского скрипичного искусства / Л.Н. Раабен. – Л.: Музыка, 1987. – 459с.

3. Лежнева И.В. Отечественная скрипичная школа второй половины XX – начала XXI веков: пути развития в контексте исполнительских традиций: дис. на соиск. учен. ст. канд. искусствовед.: 17.00.02 / Лежнева Ирина Витальевна. – Нижний Новгород, 2018. – 312с.

4. Фесечко Г.Н. И.Е. Хандошкин: Монографический очерк / Г.Н. Фесечко. – Л.: Музыка, 1972. – 86 с.

5. Григорьев В.Ю. История скрипичного искусства / В.Ю. Григорьев, Л.С. Гинзбург. – М.: Музыка, 1990. – 285 с.

6. Раабен Л.Н. Жизнь замечательных скрипачей / Л.Н. Раабен. – М.; Л.: Музыка, 1967. – 312с.

УДК 373.3.015.31:78

Боярчук Наталья Анатольевна,  
магистрант кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВПО ЛНР «ЛГПУ»,  
kalinka8574@gmail.com

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В публикации исследованы психолого-педагогические особенности творческого развития младших школьников, определены признаки и структурные элементы дефиниции «творчество», представлена сущностная характеристика понятия «творческое развитие детей младшего школьного возраста», рассмотрены психологические особенности детей исследуемого возрастного периода.

**Ключевые слова:** творчество, развитие, воображение, понятие, младший школьный возраст, дети, психологические особенности, личность, деятельность.

**Abstract.** The publication investigates the psychological and pedagogical features of the creative development of primary schoolchildren, identifies the signs and structural elements of creativity, presents the essential characteristics of the concept of "creative development of primary school children", considers the psychological characteristics of the studied age period.

**Key words:** creativity, development, imagination, concept, primary school age, children, psychological characteristics, personality, activity.

Творческие личности во все времена определяли прогресс цивилизации, создавая материальные и духовные ценности, отличающиеся новизной, оригинальностью. В современном обществе особенно остро возникает потребность в инициативных, творческих людях, готовых находить новые подходы к решению насущных социально-экономических, культурных задач, способных жить в постоянно изменяющемся мире. В связи с этим, особую актуальность приобретает проблема творческого развития подрастающего поколения.

Мир, окружающий ребёнка, становится год от года всё разнообразнее и сложнее и требует от него принятия нестандартных решений, подвижности мышления, творческого подхода в решении жизненных задач. Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные

возможности разностороннего развития ребёнка, в том числе – творческого. Проблема творческого развития ребенка определяет круг научных интересов таких педагогов-исследователей, как Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Богоявленская, Д.Б. Эльконин, В.Д. Шадриков, Д.Б. Кабалевский и другие. Целью данной публикации являются: исследование психолого-педагогических особенностей творческого развития детей младшего школьного возраста, определение и характеристика основных структурных элементов понятия «творческое развитие», исследование возрастных особенностей психологического развития детей раннего школьного возраста.

Феномен творческого развития младших школьников включает такие значимые для нашего исследования понятия, как «творчество», «творческое развитие», «творческое развитие младших школьников». Остановимся на сущностной характеристике каждого из понятий.

В настоящее время в психолого-педагогической практике существует множество суждений, мнений и теорий по поводу того, что считать творчеством. Анализ проблемы развития творчества у детей младшего школьного возраста, во многом будет зависеть от смысла, который содержится в этом понятии. Например, Н. Роджерс характеризует творчество, как «процесс, который может приводить к созданию некоторого продукта» [1, с. 166]. С.И. Ожегов определяет творчество как «создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей» [2, с. 643]. Близкое определение дефиниции «творческая деятельность» представлено Л.С. Выготским: «Творческой мы называем каждую деятельность, которая создаёт что-то новое...» [3, с. 21]. Творчество определяется как деятельность человека, создающая новые материальные и духовные ценности, то есть в результате творчества создаётся что-то новое, до этого не существующее. Именно фактор новизны является главным в творчестве. Характеризуя сущность творчества, рассмотрим признаки, свойственные процессу создания. Творчество имеет признаки – технические, экономические, социальные, психолого-педагогические, нравственные, эстетические, интеллектуальные и другие.

В общей структуре творчества выделяются основные структурные элементы: процесс творческой деятельности, продукт творческой деятельности, личность творца, среда и условия, в которых протекает творчество. Продукт творчества – это то, что создано; процесс творчества – как создано; процесс подготовки к творчеству – как развивать творчество. Процесс деятельности может состоять из формирования замысла и его реализации. Личность творца характеризуется способностями ума, темпераментом, возрастом, характером и т.д. Среда и условия представляют собой физическое окружение, коллектив, стимуляторы и барьеры в творческой деятельности.

Понятие «развитие» рассматривается нами в качестве объективного процесса и результата внутреннего последовательно количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека (физическое развитие, психическое, социальное, духовное). В процессе развития происходит изменение, которое представляет собой переход качества от простого к более сложному. Этот процесс характеризуется постепенным накоплением количественных изменений, приводящих к возникновению качественных изменений [4, с. 38]. Таким образом, понятие «творческое развитие», в основании которого лежит главный фактор «творчества» – новизна, мы будем понимать, как обновление физических и духовных сил человека за счёт накопления изменений.

Для того чтобы раскрыть сущностную характеристику творческого развития младших школьников, нам необходимо рассмотреть особенности психологического

развития детей младшего школьного возраста. В подходе к объяснению особенностей психологического развития детей младшего школьного возраста, будем руководствоваться принципом единства физического и психического. К физиологическим особенностям развития детей в младшем школьном возрасте относятся такие факторы как: замедление роста, интенсивное развитие мышечной системы, появление способности выполнять тонкие движения, интенсивное развитие функций больших полушарий головного мозга, совершенствование работы головного мозга и нервной системы.

Психологическими особенностями развития детей младшего школьного возраста, являются следующие свойства психических процессов, способствующих влиянию на творческое развитие учащихся младших классов:

- интенсивное развитие мышечной системы, формирование тонких и точных сенсомоторных ассоциаций, способствующих совершенствованию у детей младшего школьного возраста координации зрения и движения, а также возможности обучаться игре на музыкальном инструменте;

- интенсивное развитие логического мышления, что способствует увеличивающемуся объёму запоминания и длительности хранения новой воспринимаемой информации, умению характеризовать и анализировать новые воспринимаемые объекты;

- активизация творческого мышления, что приводит к качественной перестройке восприятия;

- существенное развитие у начинающих школьников специального вида восприятия – слушания, благодаря чему у детей легко можно вызвать любовь к музыке, слушая музыку, дети уже могут её охарактеризовать;

- активное развитие произвольной памяти, способствующей хорошей реакции ребёнка младшего школьного возраста на всё новое, яркое, необычное, что так необходимо в творческой работе;

- рост выносливости воли и длительности волевого усилия, что обеспечивает учащимся младших классов преодоление внешних и внутренних трудностей, возникших в процессе творческого развития [5].

Одним из важнейших приобретений личности на данном возрастном этапе является развитие произвольного внимания. Оно связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится в теснейшем взаимодействии с общим умственным развитием ребенка. Совершенно не случайно Л.С. Выготский писал: «Управляя вниманием, мы берём в свои руки ключ к образованию, формированию личности и характера» [5, с. 167].

Кроме того, к психологическим особенностям развития младших школьников относятся изменения познавательных, эстетических, нравственных чувств детей. Познавательные чувства ребенка этого возраста выражаются в нарастающей любознательности. Младшие школьники с интересом и любопытством откликаются на всё новое и с удовольствием включаются в творческую работу. Нравственные чувства развиваются на основе знаний и постепенного освоения нравственных понятий, оценок. Обучение детей анализу явлений действительности с позиции эстетики, создаёт большие возможности для формирования у младших школьников эстетических чувств. Младшие школьники очень эмоциональны, они не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в проявлениях радости, горя, печали, страха, удовольствия. Искренность, эмоциональность и увлечённость детей младшего школьного возраста однозначно способствует творческому развитию школьников.

Одним из главных факторов творческого развития детей в младшем школьном возрасте является активное развитие творческого воображения. Данный возраст характеризуется активизацией воссоздающего, а также творческого воображения. Дети, в стремлении проявить себя в творческой деятельности, с удовольствием участвуют в концертах, конкурсах, выставках и викторинах. Именно способность детей из отдельных элементов комбинировать новые сочетания, создавать новые построения на основе уже существующих и является основой детского творчества. В младшем школьном возрасте процессы творчества обнаруживаются в играх детей, которые постоянно являются творческой переработкой переживаемых впечатлений [6, с. 73].

Исходя из сущности понятия «творчество», его структуры и возрастных особенностей младших школьников, Л.Н. Антилогова выделяет следующие показатели творческого развития детей младшего школьного возраста: оригинальность, абстрактность названия, творческое мышление, проявление эмоциональных переживаний в творчестве, творческая мотивация [7, с. 73]. Оригинальностью детского творчества является способность младшего школьника давать нестандартные ответы, требующие проявления творчества. Абстрактность названия обеспечивается способностью ребёнка трансформировать образную информацию в словесную. Творческое мышление и проявление эмоциональных переживаний в детском творчестве трансформируются в преобразование младшим школьником его представлений, создание им новых образов. Творческая мотивация выступает внутренним побудителем младшего школьника к творческой деятельности, связанным с удовлетворением потребностей в творчестве. Таким образом, уникальные психофизические особенности детей младшего школьного возраста позволяют считать этот возрастной период самым благоприятным для творческого развития младших школьников.

Исследовав проблему, заявленную в публикации, мы пришли к заключению о том, что творчество является необходимым условием, для гармоничного развития и воспитания детей младшего школьного возраста. Процесс творческого развития младших школьников коррелируется психолого-педагогическими особенностями ребенка, основными из которых являются: существенное развитие специального вида восприятия – слушания; слабость и неустойчивость произвольного внимания; значительное развитие непроизвольного внимания; пластичность и избирательность памяти; эмоциональность; активизация воображения.

### Список литературы

1. **Роджерс Н.** Творчество как усиление себя [Текст] / Ред. А.М. Матюшкин, О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 164 – 168.
2. **Ожегов С.И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Высшая школа, 1993. – 944с.
3. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.:Союз, 2015. – 98с.
4. **Николенко М.А.** Развитие творческих способностей у детей младшего школьного возраста: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Мария Александровна Николенко; Екатеринбург, – 2018. – 132 с.
5. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. **Антилогова Л.Н.** Внеучебная деятельность как фактор развития творческих способностей младших школьников [Текст] / Л.Н. Антилогова, Л.Г.

Карпова // Наука о человеке: Гуманитарные исследования. – 2013. – № 3 (13) – С. 71–77.

**Горбулич Галина Валентиновна,**  
доцент кафедры культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
*galina-gorbulich@yandex.ru*

## **СПЕЦИФИКА ЭТАПОВ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В КЛАССЕ ОСНОВНОГО ИНСТРУМЕНТА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные этапы работы над музыкальным произведением (ознакомление, реализация исполнительского замысла, художественное завершение музыкального образа). Этап ознакомления с музыкальным произведением включает в себя яркий показ педагога, подключение самого ученика к анализу средств художественной выразительности и формы произведения, разбор текста. Этап реализации исполнительского замысла посвящен художественно-технологическому воплощению музыкального образа произведения. Этап художественного завершения музыкального образа направлен на исполнительское овладение целостным музыкальным образом произведения.

**Ключевые слова:** основные этапы работы над музыкальным произведением, исполнение, художественное произведение, музыкальный образ, ученик, педагог.

**Abstract.** The article discusses the main stages of work on a piece of music (acquaintance, implementation of the performing concept, artistic completion of the musical image). The stage of acquaintance with a musical work includes a vivid demonstration of the teacher, connecting the student to the analysis of the means of artistic expression and form of the work, and analyzing the text. The stage of implementation of the performing concept is devoted to the artistic and technological embodiment of the musical image of the work. The stage of artistic completion of the musical image is aimed at mastering the integral musical image of the work.

**Keywords:** main stages of work on a piece of music, performance, piece of art, musical image, student, teacher.

Освоение алгоритма работы над музыкальным произведением является основополагающим умением музыкальной деятельности учащихся в любой сфере музыкального образования. При этом традиционный взгляд на сущность и функции данного умения уже не может обеспечить реализацию актуальных потребностей в области фортепианного обучения, поэтому должен подвергаться уточнению и корректировке со стороны теории и практики музыкального образования.

Умение работы над музыкальным произведением тесно связано с областью музыкального восприятия. Среди фундаментальных исследований в этой научной области необходимо отметить работы музыковедов Е. Назайкинского и В. Медушевского, в которых анализируются, в том числе, процессы становления художественного смысла в музыкальном произведении, особенности его раскрытия исполнителем и слушателем. Осознание художественного смысла музыкального образа и его исполнительская реализация, таким образом, является целью работы над музыкальным произведением. Именно в этом ракурсе рассматривается организация работы над музыкальным произведением в исследованиях А. Алексеева, А. Артоболевской, А. Бирмак, А. Вицинского, Л. Гинзбурга, А. Гольденвейзера, Д. Кирнарской, Б. Милича, Г. Нейгауза, С. Савшинского, С. Фейнберга, Г. Цыпина, К. Черни, А. Щапова и др. Однако, представленные в



музыковедческих и музыкально-педагогических исследованиях подходы к организации работы над музыкальным произведением требует своей систематизации и адаптации применительно к современным условиям музыкального обучения.

Одной из важных педагогических задач в процессе музыкального обучения является задача завершенности исполнения (на любом этапе обучения учащегося), требующая не только труда и духовного напряжения, но и помогающая ученику осознать все значение овладения искусством, воспитывающая у него чувство величайшей ответственности. «Донести» произведение до слушателей, сделать его понятным и близким – главная задача исполнителя. Эстетическое удовлетворение, которое ученик неизменно испытывает при этом (так же, как и слушатели), имеет огромное воспитательное значение. Несомненно, подчеркивает Т. Беркман, от творческой инициативы исполнителя и уровня его подготовки зависят завершенность работы, готовность к публичному исполнению [1, с. 10–11].

Различные исполнители и педагоги в своих исследованиях всесторонне анализируют процесс работы над музыкальным произведением, выделяя в этом процессе ряд стадий (работы А. Алексеева, А. Артоболовской, К.Ф.-Э. Баха, А. Бирмака, Л. Гинзбурга, А. Корто, Г. Нейгауза, С. Савшинского, А. Щапова, К. Черни и др.). Так, например, французский пианист А. Корто выделяет три стадии работы над музыкальным произведением: от общего («подобно авиатору подняться ввысь, осмотреть местность») – к частному, к деталям («превратиться в странника и пешочком обойти местность»), а затем снова к обогащенному общему («вновь подняться ввысь и увидеть общую картину, но уже с хорошо знакомыми подробностями») [2].

Работу музыканта-исполнителя над музыкальным произведением А. Бирмак рассматривает как творческий аналитико-синтетический процесс, включающий три звена: первичный синтез (формируется план исполнения, осознаются необходимые приемы и движения), анализ (осуществляется дальнейший художественный анализ произведения и освоение технических навыков) и вторичный синтез [3].

Исполнитель и педагог С. Савшинский выделяет 4 стадии работы над музыкальным произведением: 1) стадию предварительного ознакомления с произведением, т.е. стадию выигрывания; 2) стадию работы над красотой звучания, подкрепленную содержанием; стадию поиска путей и техники решения задач; 3) техническую работу, продолжающуюся со второй стадии; стадию тренировки; 4) стадию шлифовки и сохранения, найденного [4].

Таким образом, большинство музыкантов-педагогов планируют работу над музыкальным произведением в три этапа, которые достаточно условны, так как элементы одного этапа могут совмещаться с задачами другого этапа, либо в процессе исполнительской работы появляется необходимость возвращения к задачам более ранних этапов. Очевидно также, что условность реализуемых этапов зависит от индивидуальных различий музыкантов, особенностей их дарования, от степени продвинутости и др., то есть условность касается и самого членения процесса, и длительности отдельных этапов.

Определяя в общих чертах сущность органично связанных между собой этапов работы над музыкальным произведением, можно отметить, что начальный из них посвящен созданию общего представления о произведении, о его основных художественных образах. Первый этап в работе ученика, считают музыканты-педагоги, требует более длительного ознакомления, поскольку, из-за отсутствия знаний и опыта, первичный синтез еще не дает ученику достаточно материала для анализа [3; 5; 6].

Второй этап работы над музыкальным произведением знаменует собой постепенное углубление ученика в сущность музыкального образа изучаемого произведения; на этом этапе происходит отбор и овладение художественно-исполнительскими средствами, необходимыми для реализации художественного содержания произведения.

Третий этап, подводящий итог всей предшествующей работы, «приносит и качественно новое начало: художественное произведение получает законченное (для данного исполнителя на данном этапе) исполнительское воплощение, требующее от музыканта-интерпретатора единства чувства и мысли, мастерства и вдохновения» [5, с. 27].

Таким образом, полный цикл работы над музыкальным произведением включает в себя: выбор произведения, ознакомление ученика с произведением (проигрывание, беседа о стиле, содержании, форме и жанре, об авторе произведения и его эпохе, о различных редакциях и исполнениях), «прочтение» произведения, изучение нотного текста, анализ и выбор средств выразительности, подбор вспомогательного технического материала, творческое воплощение, публичное исполнение и, наконец, последующее обсуждение. Именно таковы, подчеркивает Л. Гинзбург, основные этапы, связанные с изучением художественного произведения учащимися, на которых педагог должен помочь своему воспитаннику, всячески содействуя правильному толкованию произведения, облегчая и рационализируя сам процесс его изучения, предупреждая всевозможные ошибки [5, с. 24–25].

Проанализируем детально задачи каждого этапа работы с учеником над музыкальным произведением в процессе фортепианного обучения.

Работа над музыкальным произведением осуществляется в три этапа. Первый – *этап ознакомления с музыкальным произведением*, включающий в себя: яркий *показ* педагога; *пояснения* ученику, предшествующие или сопутствующие показу (о жанровых особенностях музыки; о выразительных сторонах языка и формы произведения и др.); *подключение самого ученика* к элементарному анализу средств художественной выразительности и формы произведения; *разбор текста* произведения.

На этапе ознакомления ученика с произведением, несомненно, более полезным является сочетание словесного пояснения педагога с живым показом на инструменте как произведения в целом, так и отдельных его частей, деталей, а также приемов исполнения. При этом сразу же необходимо подчеркнуть недопустимость излишней опеки педагога над учеником, зачастую превращающейся в «натаскивание» ученика для какого-либо выступления. В этом случае прекращается художественный рост ученика и притупляется его исполнительская инициатива, подменяемая навязчивыми указаниями педагога [5, с. 25].

Изучение произведения как подлинно творческий процесс «предполагает органическое *взаимопроникновение интуиции и сознания*», поэтому автор работ в области теории пианизма Г. Безеле считает, что задачей первой стадии разучивания произведения является «созерцательное проникновение в его эмоциональный и духовный мир», подчеркивая тем самым значение «*эмоционального переживания* сочинения в процессе первого соприкосновения с ним» [Цит. по: 6, с. 60–61].

Таким образом, задачи, стоящие перед исполнителями музыкального произведения, определяют собой сущность работы над ним: всестороннее *изучение* произведения, стремление возможно глубже проникнуть в его *содержание*. Однако, поскольку музыка – это искусство, развертывающееся во времени, то осознание музыкального смысла как такого, который развивается во временных

рамках произведения, требует «...учитывать *все* элементы выразительности в их *взаимодействии* и в то же время осознать *относительное значение* каждого из них в том или ином разделе сочинения с тем, чтобы приучить ученика в первую очередь сосредотачивать внимание на самом существенном» [6, с. 60–61].

По этому поводу С. Фейнберг пишет: «Следует различать момент усвоения произведения, когда пианист знакомится с музыкой, вчитывается в нотный текст, вживается в содержание, образ и стиль музыки, от последующего процесса тренировки, когда на основании уже сложившегося о вещи представления необходимо работать над преодолением встретившихся трудностей... Необходима целесообразная последовательность в работе: сначала творчески поставленная художественная цель, а затем тренировка для ее достижения» [Цит. по: 5, с. 29]. Данное высказывание, как мы видим, касается первых двух условно намеченных этапов работы над музыкальным произведением.

**Этап реализации исполнительского замысла** осуществляется параллельно с его воссозданием, поскольку исполнительский замысел постепенно формируется учеником на основе проникновения в содержание произведения, то есть воплощение музыкального образа неразрывно связано с поисками необходимого для него звучания.

Суть работы на этом этапе можно передать словами К.Ф.-Э. Баха, который в этой связи отмечал: «Истинное искусство игры на клавире предполагает преимущественно правильную аппликатуру, хорошие «манеры» (т.е. украшения) и хорошее исполнение; все это так тесно связано между собой, что не может, да, впрочем, и не должно, существовать порознь» [7, с. 20].

Исполнительские задачи, решаемые на данном этапе работы над музыкальным произведением, по своей структуре подразделяются на *конкретно-звуковые, эмоционально-образные и двигательно-технические*. По мнению А. Корженевского, «анализ структуры исполнительских образов как целостных объектов сознания музыкантов показывает, что, несмотря на индивидуальные различия, они *обязательно включают в себя эти три компонента*, «удельный вес» и способ соединения которых определяется творческой субъективно-личностной ориентировкой каждого музыканта» [8, с. 313]. Отсутствие такой структуры (конкретно-звуковые, эмоционально-образные и двигательно-технические составляющие), либо недостаточное развитие у исполнителя какого-либо одного из компонентов, отсутствие их органичной целостности и гармонии становится объективной причиной, которая затрудняет полноценную исполнительскую деятельность.

На этапе реализации исполнительского замысла ведется разносторонняя художественно-исполнительская работа, как над отдельными частями произведения, так и его деталями: различными элементами музыкальной ткани и голосами, звуковой, метроритмической, технической сторонами произведения, педализацией (интонирование, фразировка, ритм, динамика, кульминационное развитие, агогические отклонения и др.).

Нередко ощущение целостности формы приходит к исполнителю в процессе его овладения отдельными частями, эпизодами, «кусками», поскольку работа над каждым из таких разделов позволяет выявить скрытую «творческую задачу» (К. Станиславский), каждая из которых определяет характер целого [5, с. 30]. Однако, подчеркивал Г. Нейгауз, важно «...помнить, что после временного дробления живой музыкальной материи на „молекулы и атомы“ они, эти частицы, после соответствующей обработки должны снова стать *живыми* членами музыкального организма» [9, с. 67].

На данном этапе работы над музыкальным произведением, проверяя готовность ученика к исполнению произведения (или эпизода) в быстром темпе, музыканты-педагоги рекомендуют периодически возвращаться к замедленному движению. Также играть в замедленном темпе рекомендуется и после того, как усвоено исполнение произведения в соответствующем темпе.

Завершающая стадия этапа реализации исполнительского замысла, по мнению Л. Гинзбурга, весьма полезна в том отношении, что ученик-исполнитель «... учится внимательно *слушать самого себя*, проверять соответствие исполнительского воплощения замыслу. Именно на этом этапе особенно обостряется способность исполнителя к самокритике, к самоконтролю», значение которых крайне велико как для ученика, так и для зрелого артиста [5, с. 34].

**Этап художественного завершения музыкального образа** – характеризуется окончательным выяснением и решением художественных задач. Точно отражает цель завершающего этапа высказывание К.Ф.-Э Баха: «В чем же заключается хорошее исполнение? Ни в чем ином, как в умении выразить в игре или пении музыкальные идеи согласно их истинному содержанию и аффекту» [7, с. 102].

Целью завершающего этапа работы над музыкальным произведением является «*собрание*» отдельных построений в единое целое и *овладение* этим *целым* в такой степени, чтобы исполнитель мог свободно осуществлять свои намерения», а также сосредоточение внимания ученика на рельефном выявлении *формы* (выдвижение на первый план значимых построений, выявление *кульминаций* отдельных разделов и главной кульминации исполняемого произведения) [6, с. 67].

Наряду с целостным охватом произведения на этапе художественного завершения музыкального образа продолжается работа над отдельными, более трудными деталями, поскольку в исполнении часто снова появляются неточности (голосоведения, фразировки, технические и др.), произведение «заигрывается». Также в работе педагогу следует избегать «навязывания» своей трактовки произведения, поскольку ученика необходимо приучать к поиску собственных решений, к самостоятельной работе над произведением, что способствует развитию индивидуальности ученика.

В педагогической практике работа над произведением может принимать самые разнообразные формы, зависящие от личных качеств ученика, степени его одаренности и музыкального развития. Однако цель работы – возможно более глубокое проникновение в художественный образ произведения и полноценная передача возникшего на этой основе исполнительского замысла – едина для всех учеников. Лишь пути ее реализации различны.

Воспитание творческой активности и самостоятельности ученика позволяет постепенно и последовательно «самоустраняться» педагогу, заменяя прямое, непосредственное руководство процессом обучения учащихся опосредованным и косвенным. Для этого педагог должен учить своих воспитанников находить в общении с ним «лишь отправные точки для собственных исканий» (К. Игумнов), постоянно увеличивать долю их участия в работе, стимулировать их собственную инициативу [Цит. по: 10, с. 110].

Подводя итог сказанному, отметим, что проникновение в содержание музыкального образа произведения, предполагающее вслушивание в музыкальный язык сочинения (особенности средств выразительности), представляет собой процесс поиска смысла художественного повествования, раскрытия его эстетической ценности [6, с. 61]. Поэтому, исходя из специфики содержания музыкального образа, педагог направляет развитие и совершенствование

исполнительских навыков ученика, необходимых для художественно-образного воплощения произведения.

### Список литературы

1. Беркман Т.Л. Методика обучения игре на фортепиано / Т.Л. Беркман. – М. : Просвещение, 1977. – 104 с.
2. Корто А. О фортепианном искусстве: Статьи. Материалы. Документы / Альфред Корто. – М : Музыка, 1965. – 363 с.
3. Бирмак А. О художественной технике пианиста / А. Бирмак. – М. : Музыка, 1973. – 138 с.
4. Савшинский С.И. Пианист и его работа / С.И. Савшинский. – М. : Классика – XXI, 2002. – 244 с.
5. Гинзбург Л. О работе над музыкальным произведением / Л.С. Гинзбург. – М. : Музыка, 1981. – 4-е изд. – 143 с.
6. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано / А.Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – Вып. 3. – 288 с.
7. Бах К.Ф.-Э. Опыт истинного искусства клавирной игры. Кн.1 / К.Ф.-Э. Бах / ред. О. Подгурский; пер. и коммент. Е. Юшкевич; науч. конс. И. Барсова. – СПб. : «EARLYMUSIC», 2005. – 170 с.
8. Ребенокза роялем: Педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике: сб. статей / под ред. Г. Балтер. – М. : Музыка, 1981. – 335 с.
9. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г.Г. Нейгауз [очерк Я.И. Мильштейна]. – 5-е изд. – М. : Музыка, 1987. – 238 с.
10. Каузова А.Г. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. ТЗЗ пособие для студ. высш. учеб.заведений / А.Г. Каузова, А.И. Николаева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

УДК 37.014.6:005.6

**Горшкова Елизавета Алексеевна**  
магистрант кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*kaf\_pedagog@ltsu.org*

### УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ГБДОУ ЛНР № 18 «ГНЕЗДЫШКО»

**Аннотация.** В статье анализируется процесс управления развитием педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения. Автором обосновывается взаимозависимость качества работы дошкольного учреждения и сплоченности педагогического коллектива, на примере анализа деятельности ГБДОУ ЛНР № 18 «Гнездышко».

**Ключевые слова:** управление, педагогический коллектив, дошкольное образовательное учреждение, принципы, гуманизация, индивидуализация.

**Abstract.** The process of managing the development of the teaching staff of a preschool educational institution is analyzed in the article. The author substantiates the interdependence of the work's quality is the preschool institution and the teaching

staffcohesion by the analysis's example activities of the preschool institution №18 "Gnezdysheko".

**Key words:** management, teaching staff, preschool educational institution, principles, humanization, individualization.

Управление развитием педагогического коллектива – это динамический процесс качественного преобразования и совершенствования, как педагога, так и педагогического коллектива в целом. Одной из особенностей педагогического коллектива является его высокая степень самоуправляемости. Одним из наиболее важных направлений развития педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения в контексте управленческого процесса выступает кадровая политика. Это одна из основополагающих сторон развития коллектива, предполагающая формирование профессионального и устойчивого коллектива, способного быть гибким в условиях конфликтных ситуаций. Кадровая политика разрабатывается с учетом внутренних ресурсов, традиций организации и факторов внешней среды. Она также является частью политики дошкольного учреждения и должна полностью соответствовать концепции ее развития.

Управление развитием педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения на сегодняшний день является важной психолого-педагогической проблемой, исследованием которой занимался ряд ученых: А.И. Донцов, А.Н. Лутошкин, И. Никишина, А.В. Петровский, А.Л. Свенцицкий, Е. Ямбурги другие.

В основе развития педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения лежат процессы преемственности и непрерывности профессионального развития, принцип включения коллектива в инновационную педагогическую деятельность (освоение новейших педагогических методик в работе с дошкольниками и их применение на практике), принцип единства процессов связи и управления, что предполагает внедрение системы научно-методического обеспечения развития коллектива в дошкольном учреждении, принцип мотивации педагогов (направленности на результат). Реализация данных принципов требует вычленения специфических функций педагогов, а также создание в рамках дошкольного образовательного учреждения необходимых управленческих условий, направленных на обеспечение таких принципов [1].

Анализ внутриорганизационного устройства ГБДОУ ЛНР № 18 «Гнездышко» позволил выделить основные особенности управления развитием педагогического коллектива учреждения. Управление – важнейший компонент педагогической системы учреждения такого типа, поскольку отвечает за упорядочение внутренней организационной структуры, обновление системы и достижение ее устойчивости[2]. Деятельность педагогического коллектива детского сада заключается в создании необходимых условий для детей по формированию здоровья ребенка в детском саду и семье, обеспечению интеллектуального, личностного и физического развития ребенка, а также взаимодействию с семьей для обеспечения всестороннего развития ребенка.

Содержание педагогического процесса в учреждении определяется государственной программой дошкольного образования, утвержденного Министерством образования и науки ЛНР, а также внутренними документами, регламентирующими деятельность учреждения.

Программа детского сада представляет собой комплекс мер по гуманизации, дифференциации и индивидуализации воспитания и развития дошкольников. Она опирается на потребности воспитанников, родителей, социума. Ключевым

принципом работы с детьми является личностно-ориентированный подход в развитии и воспитании.

Основная цель коллектива состоит в разработке инновационных подходов к дошкольному воспитанию. В ходе работы используется учебно-дисциплинарная и личностно-ориентированная модель построения педагогической работы с детьми. Годовой план воспитательной работы, составленный на основе наблюдений за педагогическим процессом, выполняется в полном объеме. Это подтверждается ходом выполнения намеченных программ в учреждении, а также объективными показателями развития воспитанников по интеллектуальным и физическим признакам.

В учреждении действует гибкая система управления, учитывающая специфику педагогов разных поколений. В рамках повышения образовательного уровня в учреждении действует система наставничества более зрелых педагогов над молодыми специалистами. В соответствии с утвержденным планом педагоги проходят курсы повышения квалификации и аттестацию. Также проводятся обучающие семинары, обмен педагогическим опытом с коллегами и иные коллективные мероприятия, способствующие развитию коллектива. Учитывая эффективность функционирования ГБДОУ ЛНР № 18 «Гнездышко» по результатам диагностирования детей за прошедший год, можно констатировать, что управление педагогическим коллективом отражает динамику его планомерного развития.

Таким образом, формирование педагогического коллектива как целостного механизма работающего в направлении решения единой для всех цели – длительный и сложный процесс. Руководству дошкольного учреждения необходимо четко осознавать основную цель управления, а именно создание и развитие профессионального коллектива единомышленников, объединенного общими принципами работы.

### Список литературы

1. Смирнова Д.Н. Проблемы и пути управления конфликтами в педагогическом коллективе дошкольного образовательного учреждения / Д.Н. Смирнова // *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации.* – Пенза, 2019. – С. 272–275.

2. Дербышева Ж.Ю. Мониторинг профессионального развития педагогического коллектива: исторический аспект / Ж.Ю. Дербышева // *История образования.* – Уральский государственный педагогический университет. – 2013. – С.260–264.

УДК 378.016

Дебелая Елена Владимировна  
старший преподаватель  
«Коммунального учреждения  
дополнительного образования  
школа искусств №3 г. Донецка»,  
*elenayatashova@mail.ru*

### ЕДИНСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Аннотация.* В статье исследуется проблема единства художественного и технического развития студентов музыкально-педагогического вуза. Дается

краткий анализ факторов, которые в значительной мере помогают единению художественного и технического развития музыканта: музыкально-слуховое воображение, свобода и естественность игровых движений. Обоснована важность музыкальной деятельности, определяющаяся совместным развитием и функционированием всех музыкальных способностей.

**Ключевые слова:** художественно-выразительная направленность, техническое развитие, художественная ценность, музыкально-исполнительское развитие, репертуар, студенты, музыкально-педагогический вуз.

**Abstract.** The article examines the problem of the formation of the unity of artistic and technical development of students of a music and pedagogical university. A brief analysis of the factors that greatly help the unity of the artistic and technical development of the musician are given: musical and auditory imagination, the factor of freedom and naturalness of playing movements. The importance of musical activity is substantiated, which is determined by the joint development and functioning of all musical abilities.

**Key words:** artistic and expressive orientation, technical capabilities, artistic value, musical and performing development, repertoire, music and pedagogical university.

Гармоничность подготовки музыканта является целью процесса обучения музыканта-исполнителя, одним из необходимых условий развития профессионального мастерства. Невозможна исполнительская деятельность музыканта, в которой художественно-выразительная сторона исполнения существовала бы отдельно от технической работы над произведением.

Ряд ученых-психологов и музыкантов (Л.Л. Бочкарев, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин и др.) обстоятельно исследовали звуковысотный, метроритмический, мелодический, гармонический и другие виды слуха, музыкально-слуховые представления, которые формируют художественно-исполнительскую задачу.

В словаре терминов по общей и социальной педагогике развитие трактуется как объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических, физиологических, психических, социальных и духовных сил человека. Формы развития – обучение и воспитание [1, с. 91].

Художественное развитие мы определили, как процесс аналитико-синтетической деятельности, способствующий созданию художественного образа пьесы, работающий над выразительностью музыкального языка и помогающие преодолеть исполнительские трудности в достижении образной завершенности, процесс смыслового интонирования музыкального текста.

Техническое развитие, на наш взгляд, это воспитание исполнительской техники с минимальной затратой мышечной энергии, предельно возможной экономией сил в каждом игровом движении.

Целью данной статьи является исследование основной формы работы над музыкальным произведением, не разделяя на техническую и художественную направленность, овладевая исполнительским комплексом одновременно.

В практике иногда встречаются ошибочные направления в работе педагога со студентами, которые существенно влияют на основы педагогической деятельности, нарушают процесс становления исполнительского мастерства. С одной стороны, обучение, направленное на абстрактное развитие технических навыков игры, при котором студент оттачивает без осмысления, доводя до автоматизма, определенный ряд физических движений. С другой стороны, развитие творческого воображения студента, нагрузка глубиной и значимостью тем и образов, которые вложены автором произведения в основу художественного



замысла, без технического овладения им исполнительскими приемами игры на инструменте.

В сознании педагога и студента иногда не происходит своевременного генезиса технических и художественных представлений как диалектического единства содержания и формы. Уровень технической подготовленности исполнителя не достиг уровня понимания и эмоционального восприятия художественно-образного замысла композитора. Некоторые студенты рассуждают примерно так: «Сначала я выучу текст, а потом займусь его художественным осмыслением». Такой метод ведет к «переучиванию» произведения, к неосмысленной, несовершенной передаче замысла произведения.

Обозначенные «пути» педагогической работы появляются от неправильного подбора учебного репертуара – завышенного по художественному или техническому уровню, что всегда обрекает работу на неудачу. Поэтому большое значение для успешной работы со студентами имеет планирование занятий, где мы предлагаем учитывать следующие педагогические условия художественного и технического развития студентов музыкально-педагогического вуза:

### 1. Применение индивидуального подхода к учащимся.

Индивидуальная работа со студентом должна опираться на программные требования курса, на конкретный подбор произведений в зависимости от характера одаренности, склонностей и подготовки учащегося. Запланированный репертуар должен соответствовать художественным и техническим возможностям студента, совершенствованию его исполнительского мастерства в единении с художественным воспитанием, способствовать дальнейшему развитию музыкально-исполнительских возможностей. Так же, необходимо предвидеть и материал для закрепления исполнительских навыков, приобретенных ранее.

### 2. Обеспечение пропорциональности художественного и инструктивно-технического материала.

Инструктивно-технический материал, состоящий из упражнений, гамм и этюдов, планируется в меньшем объеме, обращая больше внимания на исполнение художественных произведений, на музыкально-художественное развитие. Но в зависимости от поставленных задач, часть технического материала может увеличиваться.

### 3. Достижение художественной насыщенности музыкального материала.

Планируя работу со студентом необходимо быть требовательным к художественной ценности произведений, так как содержание и значимость репертуара влияет на качество исполнения. Педагог должен учитывать индивидуальные особенности одаренности учащегося и уровень его профессионального развития, зрелость музыкально-художественного мышления, владения техникой исполнения. В музыкальном воспитании большое значение имеют программные пьесы, которые активируют процессы аналитико-синтетической деятельности студентов на создание первоначального образа пьесы, работают над выразительностью музыкального языка, помогают преодолеть исполнительские трудности, работают на достижение уровня образной завершенности. С самого начала обучения педагогу необходимо развивать и совершенствовать не только технические навыки владения инструментом у своих студентов. Уже с исполнением первых произведений на начальном этапе необходимо добиваться от студента выразительного исполнения.

Очень благотворно воздействует на художественное развитие музыканта народная музыка, с которой необходимо знакомиться постоянно, и на этой основе расширять эмоционально-выразительную сферу, личностное отношение и, в конечном счете, – чувство патриотизма. Подбирая произведения современных

композиторов, педагог должен руководствоваться их художественной ценностью, доступностью для понимания и освоения.

4. Использование разнопланового репертуара как мотивации обучающихся к исполнительской деятельности.

Интересный репертуар необходим для настоящего творческого контакта педагога со студентом, для проведения качественного урока. На протяжении последних десятилетий, постоянно увеличивается обмен научно-методической информацией, исполнительскими достижениями, репертуаром. Всестороннее музыкально-исполнительское развитие, одна из наиболее важных задач музыкальной педагогики, поэтому в репертуаре должны быть предусмотрены произведения разные по форме, которые разнообразят репертуар высокохудожественными стилевыми и жанровыми особенностями. В оригинальных произведениях современных композиторов раскрывается темброво-инструментальная специфика исполнительских возможностей.

5. Создание позитивной установки и мотивации на исполнительскую деятельность.

Совершенствование исполнительского мастерства происходит быстрее, если в обучении действует фактор заинтересованности. Однако необходимо вносить в план те произведения, изучение которых в данный момент методически целесообразно, способствует прогрессивному развитию.

В обучении следует придавать значение слуховому развитию студента. Скорость и основательность усвоения музыкального материала новых пьес, зависит в первую очередь от активности его слухового мышления. Главное в слуховых представлениях – метроритмически организованная звуковысотная сфера. Постепенно действие внутреннего слуха расширяется на все элементы музыкальной ткани: тембровую и динамическую сторону звучания, на гармонию, голосоведение.

На всех этапах музыкального воспитания музыканта-инструменталиста главную роль играет фактор свободы и естественности игровых движений. Слуховые представления вызывают предупредительные адекватные мышечные реакции, после них происходят конкретные игровые действия. Мера усилий и соотношение исполнительских способов в условиях сцены определяется участием музыкально-слухового контроля. Координация слуха и движений будет невозможной, если в игровом аппарате исполнителя будет присутствовать нецелесообразное, малейшее излишнее мышечное напряжение. Поэтому педагогическая работа со студентом должна быть направлена на обязательное воспитание исполнительской техники с минимальной затратой мышечной энергии, предельно возможной экономией сил в каждом игровом движении.

Объединяя принцип достижения мышечной свободы с воспитанием внутреннего слуха, говорим, что свобода постановки исполнительского аппарата вырабатывается только при условии достижения конкретной звуковой цели. Необходимы хорошо усвоенные условно-рефлекторные связи между точным представлением звука и свободным исполнительским движением, с помощью которого достигается реализация необходимого звучания. Такие связи устанавливаются тогда, когда каждое исполнительское движение путем многократного повторения автоматизируется, изучается отдельно и подсознательно контролируется. Так простые движения соединяются в более сложные комплексы и постепенно переходят в исполнительские навыки. В музыкальной педагогической практике ведущая роль слуха «как рабочего органа» часто недооценивается и сводится к уровню контролирующей. Инструментальное исполнительство имеет

много чисто технических задач, которые могут увести слуховое внимание от логики музыкального развития.

Важная направленность работы студента состоит в непрерывном взаимопроникновении усваиваемых художественных и технических заданий. Единство художественного и технического развития (с доминирующей ролью первой) должно быть руководящим положением педагогической работы на всех этапах формирования музыканта, а не только тогда, когда педагог имеет дело с очень способным учеником.

Таким образом, можно сделать вывод, что успешность музыкальной деятельности определяется развитием и совместным функционированием всех музыкальных способностей. Вместе с тем в процессе музыкального обучения широко используются специальные приемы, методы, направленные на развитие какой-либо одной стороны музыкальности, одной способности, и лишь косвенно влияющие на развитие других. Специфичность внутренних механизмов и методов развития отдельных музыкальных способностей дает основания для их разделения в процессе исследования и обстоятельного рассмотрения каждой в отдельности.

### Список литературы

**1. Воронин А.С.** Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lomonpansion.com/files/ustu280.pdf> (дата обращения: 20.12.2020).

УДК373.016

**Дементьева Инна Владимировна,**  
учитель музыки ГОУ ЛНР «Брянковская  
специализированная школа №1»,  
*aleks44d@mail.ru*

### СОВРЕМЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ ХОРОВОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** Статья раскрывает некоторые особенности популяризации хоровой деятельности учащихся в общеобразовательной школе, принципы обучения вокальным навыкам в детском хоровом классе, методические рекомендации по вопросам работы с подбором учебного репертуара, называет основные функции вокально-хорового воспитания, их влияние на развитие психологических процессов и духовно-нравственной сферы детей, основные понятия охраны детского голоса.

**Ключевые слова:** функции вокально-хорового воспитания, подбор репертуара, вокальная работа, певческая установка, певческое дыхание, охрана детского голоса, пение на опоре, метод вибрационного компонента, сольфеджирование в хоре, примарная зона звучания.

**Abstract.** The article reveals some peculiar methods of popularization of choral activity of students in general education school, principles of teaching vocal skills in children's choral class, methodological recommendations on how to work with selection of educational repertoire, names main functions of vocal and choral education, their influence on development of psychological processes and spiritual and moral development of children, basic concepts of protecting children's voice.

**Keywords:** vocal and choral upbringing functions, repertoire selection, vocal work, singing installation, singing breathing, protection of children's voice, singing on the support, the method of vibrating component, solfeggio in a choir, the comfortable singing zone.

Как известно, хоровое пение издавна являлось одним из самых влиятельных видов творческой деятельности на духовно-нравственные аспекты личности человека. В связи с масштабным содержанием литературного и музыкального текстов вокальных произведений, массовым, а позднее хоровым пением сопровождалось многие виды деятельности людей разных эпох и народов. Эти виды творчества во все времена считались одним из мощнейших способов влияния на сознание человека. В годы Великой Отечественной войны песни военных лет вдохновляли людей на всевозможные патриотические подвиги, ставшие одной из главных причин победы русского народа над фашистскими захватчиками. Несмотря на весь современный потенциал разнообразия форм и методов музыкального образования учащихся общеобразовательных школ, воспитание вокально-хоровых навыков детей до сих пор остаётся одной из непростых и достаточно серьёзных задач музыкального педагога. Практика показывает, что в своей работе хормейстеру часто необходимо уделять внимание популяризации хорового исполнительства в сознании учеников, как одного из современных, востребованных и перспективных видов познавательной, обучающей, развивающей и творческой деятельности, выстраивать свою работу опираясь на то, что воспитание хорового исполнителя – это воспитание духовно-нравственной подоплёки ребёнка как личности в целом.

В качестве основных приёмов популяризации хорового исполнительства среди школьников общеобразовательной школы сегодня можно отметить такие как подбор репертуара и правильность проведения вокальной работы в детском хоре.

Известно, что вся педагогическая работа учителя-хормейстера со школьниками на каждом уроке должна основываться на методе комбинирования главных функций вокально-хорового обучения и воспитания:

- воспитательной–прививании музыкально-эстетических чувств, эмоциональной отзывчивости, внимания, наблюдательности, дисциплинированности, вокально-хоровых навыков, развивающих голосовой и певческий аппараты;

- познавательной – активизации ощущений, внимания, памяти, воображения, мышления, воли;

- развивающей – развитию общеучебных навыков и умений, необходимых для успешного процесса обучения в целом, эмоционального отклика на разнообразные явления жизни, аналитических умений, умений и навыков в коллективной деятельности и т.п.;

- эстетической – формировании и развитии критериев прекрасного в искусстве и окружающей жизни;

- коммуникативной – развитию функций общения, чувства «локтя» и т.п.;

- преобразовательной–преобразующей человека и общество в целом;

- исторической – взаимовлияния исторически меняющихся форм хорового пения на современное видение общества;

- познавательно-просветительской–концертно-исполнительской деятельности;

- экзистенциально-этической – «очеловечивающей», в том числе воспитывающей подчинить свои личные интересы интересам коллектива;

- эвдемоногизирующей – «осчастливливающей»;

- катарсической – очищающей душу человека;
- философско-мировоззренческой – гармонизирующей.

Методически важным аспектом в решении вопросов популяризации вокально-хоровой деятельности среди школьников является правильно подобранный учебный репертуар, который должен соответствовать не только техническим возможностям поющих и зависеть от возрастных особенностей строения их голосового аппарата и качества вокально-хоровой подготовки, но и быть интересным в отношении содержания. В связи с тем, что у детей младшего школьного возраста слабо развиты внимание, восприятие, память, мышление и другие психологические процессы, целесообразно использование небольших произведений весёлого, жизнерадостного характера, ярких по содержанию, в умеренных темпах, одноголосного вида с элементами двухголосия, поющие на *legato*, *non legato*, *mf*, *mp*. Немаловажную роль в проведении вокально-хоровой работы имеет музыкальное сопровождение – равноправный член единого целостного музыкального организма, поэтому в качестве музыкального сопровождения в современном детском хоре эффективно использование фонограмм, исчерпывающе раскрывающих полноту содержания исполняемой музыки. Если работа по всем аспектам хоровой звучности успешно выполнена, с целью организации сосредоточенности внимания ансамбля поющих на дирижёрском жесте хормейстера в хорах младших и старших классов актуально применение фонограммы в качестве музыкального сопровождения.

Поскольку хор является большим по количеству участников вокальным ансамблем, базисной основой каждой хоровой партии и хора в целом служит унисон, который предполагает полную слитность всех вокально-хоровых компонентов исполнения: звукообразования, звуковедения, дикции, интонации, тембра, динамики, ритма, строя, ансамбля. Но прежде, чем начинать работу над уравновешенностью хорового звучания партий в хоре, нужно провести тщательную вокальную работу по партиям.

К вокальной работе относится работа над единой манерой пения всех участников хора, основывающейся на применении однородных навыков певческой установки, певческого дыхания, звукообразования, звуковедения, дикции, артикуляции, интонации, динамики, тембра. Главным условием в достижении красоты и правильности пения является полная физическая свобода исполнителей, благодаря естественной позе певца: прямому и свободному корпусу, расправленным плечам, ровному расположению головы, выпрямленным коленям, ногам, находящимся на ширине плеч, с опорой на пятки, рукам, свободно опущенным вдоль корпуса при пении стоя или спокойно лежащим на коленях при подготовке к пению сидя. Поскольку пение – это не только физиологический, а и психологический процесс, учителю необходимо организовать на уроках доброжелательную обстановку атмосферы сотрудничества, ситуаций успеха для учащихся, максимально раскрепостить детей, предельно сфокусировав их восприятие на рабочем процессе. Правильная вокальная работа с детским хором подразумевает соблюдение основных правил охраны детского голоса и верной организации певческого дыхания.

Певческий голос – один из самых хрупких музыкальных инструментов, требующих постоянного ухода и соблюдения определённой вокальной гигиены. Для развития и сохранения красивого тембра голоса, гибкости его звучания необходимо исключить не только крикливое пение, следить за здоровьем горла и носа, но и правильно питаться: не употреблять, особенно перед пением, раздражающих слизистую оболочку гортани таких продуктов питания как орехи, семечки, печенье, потому, что они способствуют першению в горле, молочных

продуктов, усиливающих выработку слизи, острой пищи, раздражающей слизистую оболочку гортани, сладкого, от которого органы гортани слипаются. Так же нужно следить за температурой съестных припасов, они не должны быть излишне горячими или холодными.

Мёд – мощный успокоительный антисептик после перенесённых воспалительных заболеваний или чрезмерных нагрузок на голосовые мышцы, поэтому полезен тёплый чай с мёдом. Питьевая вода комнатной температуры непосредственно перед пением снимет излишнее мышечное напряжение, а соблюдение питьевого режима предохранит голосовой аппарат от пересыхания. Еда за два часа до пения обезопасит певческий голос от непредсказуемых казусов во время выступления. Так же следует помнить, что качество певческого звука зависит от общего самочувствия ребёнка, его эмоционального состояния, режима сна, погодных условий. Под развитием навыков организации певческого дыхания подразумевают обучение спокойному, бесшумному вдоху и равномерному выдоху.

Известны три возможных типа певческого дыхания: грудное или ключичное, смешанное или грудобрюшное (косто-абдоминальное), брюшное или диафрагмальное. Но практика показывает, что лучшим типом дыхания в момент пения у детей является смешанный тип, так как его механизм присущ речевому дыханию, которым ребёнок пользуется в жизни. Этот тип не является причиной перенапряжения мышц, полностью наполняет лёгкие воздухом и способствует наибольшей координации певческого аппарата к пению. Существует прямая связь между певческим дыханием и качеством звука.

Отсутствие опоры в пении, является следствием взятия вялого вдоха, а опора влияет на качество тембра, силы, полётности и неутомимости, представляющих главные профессиональные свойства певческого голоса. Крикливая, форсированная или неровная фонация свидетельствует о шумном вдохе с перебором количества воздуха. Поэтому выработка свободы мышечных движений и свободного дыхания обеспечивают координацию всех составляющих детского голосового аппарата во время пения на развитие красивого тембра, чистоты интонации, пения в пределах высокой певческой форманты.

Говоря о вокальной работе в детском хоре, нельзя не остановиться на важности обучении пения на опоре, так как этот приём обеспечивает значительное усиление работы грудных и головных резонаторов, увеличивающих акустическую мощность голосового аппарата, яркость, звонкость, плотность и полётность звучания. Наиболее эффективным способом обучения пению детей на опоре является метод вибрационного компонента в ощущениях певческой опоры. Необходимо учить детей чувствовать звуковые вибрации не только в резонаторных полостях грудной клетки, лица и головы, но и во всём организме одновременно, так как именно эти ощущения являются преобладающими в ощущениях певческой опоры. Кроме этого нужно ориентировать детей на стремление удержать звук в одной силе, несмотря на непрерывный расход запаса воздуха, что так же позволит ребёнку ощутить чувство опоры звука на дыхание. Значительно упростит работу в развитии навыков точного интонирования пение сольфеджио, так как во время сольфеджирования дети учатся безотрывно слушать себя, анализировать своё пение со стороны точности высоты звука по отношению к строю, протяжённости, динамике, штрихов, художественного аспекта исполнения. Изучение нотной грамоты значительно облегчит работу в достижение чистого, выразительного пения в детском хоре. Начинать развитие вокальных навыков эффективнее с примарной зоны звучания голосов. У детей младшего школьного возраста – это промежуток звуков от «ми» до «си» первой октавы. В этом интервале голоса звучат наиболее ярко, насыщенно, он чрезвычайно удобен для слухового восприятия, работа в этой

части звукоряда с течением времени налаживает координацию между слухом и голосом у детей с её отсутствием. Всё это придаст начинающим певцам уверенности в себе и позитивного настроения на работу. В связи с этой акустической особенностью детского голоса хормейстеру необходимо уделять отдельное внимание выбору репертуара и работе над вокально-хоровыми упражнениями. В случаях отсутствия координации между слухом и голосом так же существенно помогают упражнения со скачкообразным направлением мелодии. После досконального проведения вокальной работы с хором можно приступать к работе над строем, ансамблем и нюансами.

Таким образом, основной задачей хормейстера является приобщение учащихся хорового класса к музыкальной культуре общества с целью разрешения воспитательных задач, связанных с формированием личностей детей. В работе с детским хором хормейстеру необходимо помнить, что главной составляющей его работы является работа над расширением музыкального кругозора учащихся через разучиваемый репертуар, воспитанием эмоциональной отзывчивости на музыку, потребности в общении с искусством.

### Список литературы

1. Андреева Л. Искусство хорового пения. Сборник статей / Л. Андреева. – М. : Музгиз, – 1963. – 165 с.
2. Малинина Е. Вокальное воспитание детей / Е. Малинина. – Л. : Искусство, – 1967. – 183 с.
3. Струве Г. Хоровое сольфеджио / Г. Струве. – М. : Советский композитор. – 1988. – 75 с.
4. Павлицева О. Методика постановки голоса / О. Павлицева. – М. : Музыка. – 1964. – 124 с.
5. Овчинникова Т. Воспитание детского певческого голоса в хоре / Т. Овчинникова. – Под ред. Шацкой. – М. : Музыка. – 1970. – 134 с.
6. Соколов В.Г. Детский хор: Пособие для хормейстера / В.Г. Соколов. – М. : Музыка. – 1981. – 123 с.

УДК 785.1

**Йовса Сергей Николаевич,**  
заведующий кафедрой оркестровых инструментов  
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия  
культуры и искусств им. М. Матусовского»,  
заслуженный деятель искусств Украины, доцент

### ОРКЕСТРОВАЯ ПОЛИФОНΙΑ КАК ОБЪЕКТ АНАЛИЗА ПАРТИТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ СИМФОНИЙ Б.Н. ЛЯТОШИНСКОГО)

**Аннотация.** В статье рассматриваются симфонии Б.Н. Лятошинского в аспекте проявления в них закономерностей полифонической организации фактуры в сочетании с тембровой драматургией.

**Ключевые слова:** Б.Н. Лятошинский, симфонии, оркестровая полифония, тембровая драматургия.

**Abstract.** The article examines the symphonies of B.N. Lyatoshinsky in the aspect of manifestation in them of the patterns of polyphonic organization of texture in combination with timbre drama.

**Key words:** B.N. Lyatoshinsky, symphonies, orchestral polyphony, timbre drama.

Лятошинский Б.Н.— выдающийся композитор середины XX столетия, прежде всего композитор – симфонист. Его произведения, отличающиеся глубиной и богатством образного содержания, несут в широкую аудиторию самые благородные и высоко гуманистические идеи. В симфониях композитора есть и высокий драматический пафос, и поэтическая лирика, и эпизоды трагедийного звучания. Их оркестровая ткань наполнена прекрасным мелосом, обладает яркой индивидуализацией музыкального языка, сложной полифонической фактурой. Эти произведения входят в репертуар различных симфонических оркестров, став объектом внимания и художественного притяжения многих почитателей творчества великого украинского композитора.

Путь симфоний Лятошинского к слушателю начинается с кропотливой работы дирижера над их интерпретацией, которая требует предварительного углубленного изучения оркестровой фактуры, и, в частности, оркестровой полифонии.

Вопросы полифонического стиля Б.Н. Лятошинского в разное время привлекали внимание исследователей. Формообразующую и драматургическую роль полифонии в симфониях композитора исследовали В. Самохвалов («Черты симфонизма Б. Лятошинского»), В. Иванченко («Полифония в драматургии Третьей симфонии Б. Лятошинского», «Полифония в I части Четвертой симфонии Б. Лятошинского»), Г. Виноградов («О полифонии Пятой симфонии Б. Лятошинского») [6, 3, 4, 1].

В то же время, другие аспекты организации фактурной ткани оставались практически неизученными. Среди них можно выделить тембровый аспект в его связи с полифоническим складом.

Для дирижера – интерпретатора осмысление фактурных особенностей оркестровой полифонии Б.Н. Лятошинского невозможно без понимания тембровой драматургии произведения. Этим обусловлена актуальность обращения к избранной теме в данной статье, целью которой стало выявление в симфониях Лятошинского основных закономерностей полифонической организации фактуры в аспекте тембровой динамики.

Для изучения фактуры симфоний Б.Н. Лятошинского дирижеру необходимо исходное понимание природы и специфики оркестровой полифонии композитора. Прежде всего, это полифония политембровая, которая, в отличие от монотембровой, оперирует своими особыми средствами. В монографическом исследовании «Полифония А. Шнитке» Т. Франтова выделяет её характерные особенности: «Оркестровая полифония XX века в художественном отношении представляет собой широкий спектр индивидуальных стилей, в технологическом – колоссальное многообразие композиционных средств. Тем не менее, явление это обладает своим специфическим комплексом признаков, среди которых укажем на обусловленность ее ресурсов возможностями многотембрового оркестрового организма, выдвигание пространственного параметра на позиции важнейшего, <...> значительную, а нередко центральную роль фактуры как интонационно-выразительного и формообразующего средства, драматургичность оркестрово-полифонических приемов [8, с.256].

Для дирижера важно отчетливое прослушивание голосов любой оркестровой фактуры многоголосия. Но в условиях политембровой среды –это задание значительно усложняется, так как индивидуализируется имитационный, разнотемный, подголосочный склад, возникает контрапункт пластов (многоголосных комплексов). На важный момент для понимания изучаемого явления обращает внимание И. Финкельштейн: «Оркестровые средства, такие как тембр, регистры инструментов, их расположение (в частности, сочетание



однородных инструментов с нарушением нормального порядка тесситур – виолончели выше альтов или скрипок, кларнеты выше гобоев и т.п.), дублировки и другие, сами по себе могут порождать полифонию, специфическую «полифонию оркестра» [7, с.219].

Симфонические партитуры Б.Н. Лятошинского характеризует виртуозное владение композитором всеми средствами оркестрового письма. При этом каждый использованный прием выполняет несколько функций. Как отмечает В. Самохвалов, «тембровая сторона музыки Лятошинского обусловлена художественно-образным характером его тематизма, фактурными особенностями, склонностью композитора к подаче материала в эмоционально ярких, действенных формах» [6, с.114].

При экспонировании тематического материала Лятошинский, как и другие композиторы, пользуется, в основном, чистыми тембрами. Для повторных проведений тем характерна смена тембра. Подобно Чайковскому и Малеру, Лятошинский использовал контрастную дифференциацию тембров. Его оркестр многопланов за счет выделения и противопоставления чистых тембров или сочетания микстов с чистыми тембрами. Оркестровые партитуры Б.Н. Лятошинского отличаются многообразием остроконтрастных тембровых соотношений. Объединение партий в контрастирующие друг другу группы – величина не постоянная, а переменная, обусловленная конкретным образом содержанием.

Пять симфоний Б.Н. Лятошинского отражают процесс становления и эволюции индивидуального стиля композитора, неотъемлемой частью которого является оркестровая полифония. М. Капица выделяет характерные черты симфонического стиля Лятошинского Б.Н.: это «концепционный тип полифонического мышления, образно ёмкий конфликтный тематизм с внутренним импульсом к дальнейшему развороту идеи, подлинная драматургическая логика» [5, с. 75]. Полифония проявляется, в первую очередь, как основа фактурной организации тематизма.

Рассмотрим наиболее характерные образцы в контексте драматургии и композиции произведения.

Первая симфония, создававшаяся на протяжении 1918-1920 годов, «драматическая, эмоционально обостренная<...> уже намечает творческий облик будущего автора монументальных симфонических полотен, обозначенных глубоким философским смыслом, богатством форм и изысканностью оркестровых средств» [2, с. 11]. Драматургию трехчастного цикла отличают лирико-психологический тонус, движение к напряженным кульминациям, включение монологических форм. В этом сочинении уже достаточно отчетливо проявились черты тембровой полифонии композитора.

Для Лятошинского типичным является экспонирование темы с использованием полифонических приемов развития. Такими приемами являются имитации, построенные на вычленении отдельных элементов темы и разнотембровых их проведениях (в партиях скрипок, кларнетов, валторн, виолончелей и контрабасов). В начале первой части (сонатная форма) экспонируется тема главной партии, которая по своему облику близка скрябиновским (мелодические изломы, хроматика, асимметрия ритмического рисунка). Ее исполнение поручено английскому рожку, сопровождаемому струнными. В имитациях-переключках заключительного мотива темы используется его ритмически уменьшенный вариант (у гобоев и английского рожка). Временное сжатие в имитации образует стретту, которая насыщает ткань тематическим элементом и динамизирует изложение. Благодаря такому фактурно-тембровому

решению данный раздел приобретает яркий красочный колорит и образную индивидуальность. Таким образом, происходит политембровое развертывание тематического материала, что в дальнейшем станет отличительной чертой стиля Лятошинского.

Смена тембра для Лятошинского становится обязательной при повторных проведениях тем. Лирические темы, как правило, имеют длительное развертывание, в процессе которого идет тембровое, регистровое, фактурное варьирование. Тему лирической побочной партии в финале 1-ой симфонии исполняет солирующая валторна. При повторении ее звучание расцветается новыми красками (флейты, скрипки, виолончели), оркестровая ткань насыщается мелодизмом (вводится контрапункт валторн и альтов).

Центром концентрации полифоничности у Лятошинского часто становится разработка сонатной формы. Так, в разработке 1-ой части Первой симфонии имитационно развивается материал главной партии. В начале (ц.10) звучат переключки первого элемента темы у разных инструментов и в разных регистрах (виолончели и контрабасы, альты и 1 фагот, английский рожок и валторны). Затем вся тема проводится в канонической имитации. Голоса вступают снизу-вверх, продвигаясь из нижнего регистра в верхний (ц.11). Композитор вводит прием динамизации развития – происходит сжатие времени вступления голосов в имитации, которое сокращается до двух четвертных в стретте (струнные и деревянные духовые). Благодаря этому возрастает степень интенсивности развертывания тематического материала, создаются предпосылки для напряженного ожидания последующего этапа развития.

В динамизированной репризе 1-ой части образ главной партии драматизируется. Этому способствует оркестровка и контрастно-тематическое изложение. Вместо английского рожка (как в экспозиции), тема звучит у тромбонов. Вместо фонового аккордового сопровождения вводится новый интонационный вариант темы у труб, которые вступают позднее тромбонов на полтакта. Напряженность звучания усиливают «всплески» струнных. Таким образом, реприза становится «центром тяготения», к которому устремлены все предшествующие драматургические линии.

Вторая симфония была написана Лятошинским в 1936 году. В ее основе лежит конфликтный тип драматургии. В трехчастном цикле сопряжены эпичность и драматизм (1 ч.), лирика (2 ч.), трагедийность и просветление (3 ч.).

В этом произведении ярко проявляется линейность мышления композитора. Большим разнообразием отличается оркестровое письмо полифонических эпизодов. Уже во вступлении, ставшем интонационным импульсом для многих тем последующих частей симфонии, ясно проявились полифонические черты оркестрового письма композитора. Здесь используются имитационные проведения тем, ее сжатые во времени варианты, окрашенные в различные тембровые краски. В контрапункте сталкиваются противоположные по интонационной природе многоголосные пласты, контрастирующие и в тембровом плане. Их общая направленность помогает достичь первой кульминации, подготавливая начало темы главной партии, которая имеет несколько тембровых вариантов проведения. В начале части она изложена мощным унисоном струнных (*marcato, ff*), затем предстает в новом звучании при передаче низким духовым (тромбоны, туба, фаготы). Второе проведение темы у Лятошинского обогащается введением подголоска или контрастного контрапункта, намечающего конфликт образных сфер. Введение нового интонационного элемента композитор обязательно выделяет новой тембровой краской. В данном примере теме ярко контрастирует выразительная, остиная фигура труб и валторн (аккордовый пласт).

Оригинальный прием используется в кульминации, где отдельные звуки и мотивы берутся поочередно инструментами разных оркестровых групп, взброс по разным октавам (медные и деревянные духовые). Требуется особое мастерство дирижера, чтобы выровнять звучание и проинтонировать фразу как единое целое. Этот прием у Лятошинского не единичен, он прочно вошел в арсенал композиторской техники (см.: II симфония, 1-я часть, начальная фраза главной партии перед началом репризы; III симфония. 1-я часть, начало первой темы вступления в кульминации экспозиции).

Также, во Второй симфонии композитор часто использует такие полифонические формы, как простые имитации, каноны, стретты, фугато, которые несут драматургическую нагрузку. Так, в первой части фугато (3-ий такт после ц. 195) подытоживает развитие главной партии в заключительном разделе разработки и служит нагнетанию напряжения перед кульминацией. Часто применяет Лятошинский соединение тем в контрапункте, которое в одних случаях направлено на раскрытие острой конфликтности образов, в других служит синтезирующим средством. Образное сближение обычно характерно для заключительных частей и разделов формы. Например, в драматической по характеру коде 1-ой части (*agitatoerosoferose*, т.257), которая перерастает во вторую разработку, развитие направлено на достижение образного синтеза (с образной трансформацией темы побочной). В эпизоде *Grandioso e trionfante* в контрапункте соединяются несколько тем. При этом, каждая тематическая линия рельефно очерчена, отличается своим тембровым колоритом.

Третья симфония Лятошинского Б.Н. (1951 г.), утверждает «тип симфонічної драми» [2, с. 185], её содержание отличается высоким гражданским пафосом, философской глубиной. Развитие направлено от драматически-трагедийных образов к утверждению победно-триумфальных. Весь цикл объединен системой лейтмотивов, интонационными связями мотивов и ритмов. Во вступлении очерчены основные темы-образы, намечен конфликт драмы. Первая тема олицетворяет образ зла, наступательной страшной силы. Вторая тема ассоциируется с горем, страданием. Вторжение первой темы в процессе развития служит драматизации, обострению конфликта.

В 1-ой части Третьей симфонии также многообразно используется имитационная полифония как средство динамизации изложения. Ее применение способствует созданию напряженного, драматического тонуса звучания. В разработке 1-ой части этой симфонии композитор использует особый тип фактуры – полифонию пластов. Этот прием подчеркивает одновременно и контраст тематических комплексов, и их столкновение, приводящее к драматической кульминации.

Образно контрастные темы в контрапункте находим и в репризе 1-ой части Третьей симфонии, где утверждаются основные темы (*allegromaeosto*). Композитор поручает их контрастным группам: 1) низкие деревянные (бас-кларнет, фагот, контрфагот) второй тромбон, виолончели и контрабасы; 2) трубы и первый тромбон. Рельеф темы побочной партии усиливается не только этими яркими тембрами, но также и ритмическим увеличением. Полифоническая фактура усложняется еще одним пластом, который образует сигнальный мотив у валторн (из окончания первой темы вступления). Такой прием позволяет композитору подчеркнуть сохраняющийся конфликт между темами, перенести его разрешение в последующие части цикла.

Подтверждением этого тезиса может служить реприза 4-ой части Третьей симфонии, где контрапункт нескольких тем выполняет иную функцию. Он создает атмосферу апофеоза, утверждая идею победы добра над злом. Трагедийная тема

вступления торжественно звучит у медных духовых, побочная тема 1-ой части приобретает монументальный характер (басы), побочная тема четвертой части дана в мажоре, у деревянных и струнных. В индивидуализации компонентов контрастно – тематического комплекса важную роль играют средства тембровой полифонии, они создают рельефное, яркое звучание каждой темы. Кроме того, использование имитационной полифонии в репризах направлено на утверждение достигнутого эмоционального состояния, поэтому интервалы имитации обычно консонирующие, не создающие ладогармонических противоречий.

Четвертая симфония (1963 г.) отличается оригинальностью замысла и методов его художественного воплощения. На первом плане – философские осмысление драматических жизненных коллизий. Единство частей симфонии заключается в движении аттаса между частями и в принципе монотематизма. Особенность тематического единства симфонии проявляется в том, что почти все темы прорастают из первой мелодии вступления. Композитор продемонстрировал здесь блестящую полифоническую технику и умение насыщать полифонией всю оркестровую ткань. Виртуозно применяет он темброво-регистровые модификации мелодий в увеличении, обращении.

Драматический, напряженный тонус отличает разработку 1-ой части. В развитии используется принцип сопоставления имитационных эпизодов на материале тем вступления, главной партии, побочной партии, и контрастно-полифонических эпизодов с участием этих же тем. В репризе имитационное развитие тем главной и побочной достигает уровня двойного фугато. Развитие после фугато темы побочной партии дано в канонических имитациях прямого и обращенного вида. Тембр медных духовых инструментов усиливает экспрессивность звучания.

Интересный прием контрапунктирования используется в финале Четвертой симфонии, где соединяются четыре самостоятельных тематических линии (*ff*). В басу проводится тема вступления к симфонии в обращении (басовые инструменты всех групп оркестра), главная тема финала – у труб и тромбонов, тема вступления – у валторн, самостоятельная мелодическая линия у скрипок, альтов, флейт и гобоев. Однако здесь нет образного синтеза. Соединение этих тем, окрашенных в контрастные тембровые краски, призвано подчеркнуть самобытность каждой из них, а в художественном плане – представить многоплановость жизненных коллизий, подчеркнуть невозможность их оптимистического завершения.

В последней, Пятой симфонии, Лятошинский использует те же приемы полифонического развития, что и в предшествующих. Отдельный интерес представляют политональные каноны во вступлении и затем во второй части. В них тембровые сопоставления различных инструментов создают колористический эффект приглашенного эхо.

Анализ полифонических эпизодов в симфониях Б.Н. Лятошинского позволил сделать следующие выводы. От дирижера – интерпретатора требуется повышенное внимание к контрапунктической ткани партитуры с разветвленным многоголосием, со сложной непрерывно меняющейся дифференциацией голосов. Существенна также полифоническая контрастность оркестровой фактуры, рельефное тембровое противопоставление линий, напряженность их становления.

В симфониях Б.Н. Лятошинского важнейшую драматургическую и формообразующую роль играет контрастно-тематическая (разнотемная) и имитационная полифония. В оркестровой фактуре есть множество примеров соединения имитаций с контрастно-тематическим контрапунктированием линий и пластов. В соединении тем, мелодических линий можно выделить различные

функции контрапункта: конфликтно-тематическую, комплементарную (взаимодополняющую), синтезирующую.

Дирижеру-интерпретатору необходимо понимание принципов контрапунктирования в симфониях Б.Н. Лятошинского, направленного на раскрытие конкретного образного содержания. Образное содержание частей симфонического цикла обусловило различные проявления принципа полимелодической фактуры. В драматических разделах используются многочисленные «вторгающиеся» контрапункты, обостряющие конфликтность развития. Они порождают переменные функции основной линии, которая переключается в разные голоса и даже расщепляется на два, три при сменах тембра и динамики.

Иные средства используются в изложении и развитии лирических тем, где полифония воплощает светлые поэтические образы. В повторных проведениях тем, их длительном развертывании происходит полимелодическое обогащение с использованием подголосков и темброво-регистрового варьирования. Основные линии выдерживаются длительно, функции отдельных голосов меняются постепенно. Средства дуэтной полифонии, излагающие единую мысль, нередко служат воплощению внутреннего диалога. Контрапункт контрастных тем (с разными тембровыми характеристиками) в одних случаях часто используется как средство воплощения конфликта, резкого столкновения образов, в других – для достижения образного синтеза. Разнородные по функции и характеру голоса, а также звучащие одновременно многоголосные пласты всегда даются в контрастных тембрах. Разнообразно использует композитор приемы имитационной полифонии – антифонные, простые, канонические, прямые и обращенные имитации, с ритмическим увеличением и уменьшением, а также стретты, фугато. Имитации динамизируют развитие, способствуют накоплению энергии в напряженных продвижениях к кульминациям. В имитации обязателен темброво-регистровый контраст голосов, способствующий их рельефному звучанию. Если имитация является компонентом более сложной фактуры, то тогда голоса окрашиваются приблизительно однородными тембрами, и контраст переносится на уровень многоголосных слоев фактуры. В симфониях Б.Н. Лятошинского контрапунктические сочетания голосов, их совместное звучание обладают оригинальными тембровыми характеристиками. Каждый полифонический эпизод имеет конкретное неповторимое решение, обусловленное точным тембровым замыслом и индивидуальными особенностями инструментов.

Разнообразные приемы оркестровой полифонии Б.Н. Лятошинского значительно обогатили современный музыкальный язык. Сложная многосоставная фактурная и тембровая переменность, полифония пластов, многие технические средства были новыми проявлениями оркестровой полифонии во второй половине XX века. Введение их в композиторский арсенал нашло продолжение в творчестве других композиторов.

### Список литературы

**1. Виноградов Г.** О полифонии Пятой симфонии Б. Лятошинского / Глеб Виноградов // Украинское музыковедение. – К. : Музыкальная Украина, 1972. – Вып. 7. – С. 119–143.

**2. Гордийчук М.** Украинская советская симфоническая музыка / Николай Гордийчук – К. : Музыкальная Украина, 1969. – 426 с.

**3. Иванченко В.** Полифония в драматургии Третьей симфонии Б. Лятошинского / Виталий Иванченко // Б. Н. Лятошинский. – К., 1987. – С. 137–142.

**4. Иванченко В.** Полифония в I части Четвертой симфонии Б.Лятошинского / Виталий Иванченко // Музыкальный мир Бориса Лятошинского. – К. : Центрмузінформ, 1995. – С.70–73.

**5. Капица М.** Симфонии Б. Лятошинского / Марианна Капица. – К. : Муз. Украина, 1990. – 132 с.

**6. Самохвалов В.** Черты симфонизма Б. Лятошинского / Валерий Самохвалов. – К.: Музыкальная Украина, 1977. – 169 с.

**7. Финкельштейн И.** Об оркестровой полифонии Прокофьева на материале Largo Шестой симфонии / Израиль Финкельштейн // С.С. Прокофьев. Статьи и исследования. – М.: Музыка, 1972. – С. 216–258.

**8. Франтова Т.** Полифония А. Шнитке и новые тенденции в музыке второй половины XX века. / Татьяна Франтова. – Ростов-на-Дону: изд. Северокавказского научного центра высшей школы, 2004. – 403 с.

УДК 784.95

**Карпенко Елена Александровна,**  
преподаватель отделения хорового  
дирижирования и искусства народного пения  
Губкинский филиал ГБОУ ВО «Белгородский  
государственный институт искусств и культуры»,  
*I\_en0k@mail.ru*

#### **РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО СЛУХА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ХОРОВОГО СОЛЬФЕДЖИО**

**Аннотация.** В статье рассматриваются методы и приемы развития музыкального слуха учащихся на уроках хорового сольфеджио. Его роль и связь с предметами специального и теоретического циклов. Хоровое сольфеджио, для преподавателя и учащихся, единый творческий процесс, совместное сотрудничество, аналитический труд. Индивидуальный подход, комплексное развитие музыкального слуха, способствуют качественному и профессиональному росту юного музыканта.

**Ключевые слова:** музыкальный слух, хоровое сольфеджио, коллектив, хор, профессионал, воспроизведение, музыкальный материал, дирижёр, индивидуум.

**Abstract.** The article discusses methods and techniques for developing students' musical hearing in choral solfeggio lessons. Its role and relation to the subjects of special and theoretical cycles. Choral solfeggio, for teachers and students, a single creative process, joint collaboration, analytical work. Individual approach, complex development of musical ear, contribute to the quality and professional growth of a young musician.

**Key words:** an ear for music, solfeggio, choral, band, choir, a professional play, musical material, the conductor, the individual.

Музыкант, обладающий развитым музыкальным слухом, легко воспринимает произведения на слух, быстро и логично их анализирует, и в итоге правильно и грамотно воспроизводит. Певцы отличаются не только по уровню подготовки, вокальным данным, но также наличием таланта и музыкальных способностей.

Хоровое пение является одной из наиболее древнейших форм культурной, художественной и общественной деятельности человека. Хор представляет собой связующее звено между композитором и слушателем. Творческий коллектив даёт

новую жизнь произведениям различных композиторов, которые творили много лет назад. Через своё видение, слышание и исполнение хор погружает слушателей в мир прекрасной музыки. Но профессиональное исполнение непосредственно связано с музыкальным слухом. Хор должен звучать, как гармоническое целое, в чём огромную роль играет дирижёр, обязывающий как раз и вызвать чуткость слуха исполнителей.

Состав хора, как правило, разнороден. В задачу дирижёра входит организовать сплоченный коллектив единомышленников, воспитать музыканта индивидуума, вывести его музыкальный слух до профессионального уровня, а также стать примером для певцов своего хора.

Когда музыкант слышит музыку, ему легче ее понять, исполнить или сочинить. Большую роль играют не только способности, природные данные, талант, но и работоспособность музыканта, желающего постичь азы профессионального творчества. Ведь невозможно понять, разобрать и воспроизвести сочинение, не обладая музыкальным слухом. Вот мы и подошли к основной задаче курса сольфеджио – последовательное и целенаправленное воспитание профессионального музыкального слуха у всех без исключения будущих музыкантов. К сожалению, при всей сложности и важности этой работы, единая методика воспитания профессионального слуха в нашей педагогике не сформирована до сих пор. У всех педагогов методика преподавания различна, каждый имеет свою индивидуальную систему преподавания.

Сольфеджио – дисциплина практическая, заключающая в себе выработку в первую очередь практических навыков, способствующих воспитанию и развитию музыкального слуха: анализ на слух, диктант, чтение с листа, пение интонационных упражнений, умение записать по памяти или подобрать на слух какой-либо музыкальный отрывок или сыгранную педагогом последовательность. Профессиональный музыкант должен воспринимать и анализировать многообразные звуковые элементы, будь то высотные и ладовые взаимоотношения звуков, тембровые и метрические особенности, ритмические последовательности, динамика, мелодические и гармонические элементы, структура произведений, а также способность сохранять в своей памяти множество музыкальной информации, которую в последующем может воспроизвести голосом, либо на музыкальном инструменте. Слух музыканта представляет собой главный рабочий аппарат в практической деятельности. Как руки инструменталиста, голос вокалиста, так и слух, должен быть всегда активным и натренированным. В этом процессе важна работа внутреннего слуха: предслышать, представить, как звучит, затем воспроизвести. Все компоненты, составляющие музыкальный слух, должны быть действенны: это мелодический и гармонический слух, внутренний слух, чувство ритма, а также качества, свойственные только педагогу-хоровику, это вокальное и хоровое слышание музыки.

Особенностью дирижёра является способность проживать музыку вместе с хором, способность слышать его тембр, отдельную партию, отдельного поющего. Развитая способность чувствовать хор говорит о высоком профессионализме дирижёра-хоровика. Конечно, воспитание этого чувства происходит в процессе творческой, каждодневной работы, но это такая же тренировка, как у пианистов игра гамм, а у спортсмена утренние пробежки.

Хоровое сольфеджио одна из дисциплин системы музыкального образования. Этот предмет является связующим, между теоретической базой сольфеджио и практическими требованиями хорового класса. И отличительной особенностью этого предмета является то, что он преподаётся только на хоровом отделении. Предмет «Хоровое сольфеджио» является очень популярным за

рубежом. Многогранный и многофункциональный, помощник для начинающего дирижёра-хоровика, он способствует приобретению таких профессиональных навыков, как: развитие мелодического и гармонического слуха, ладофункционального слуха, чувство ритма и метра, настройка на лад по камертону. «Хоровое сольфеджио» находится в тесной связи с гармонией, способствующей развитию гармонического слуха, а также помогающей в работе над воспитанием строя. Ведь коллективное пение заключается в формирование слуховой ориентации, способности сочетать горизонталь (мелодическую линию) и вертикаль (гармонический комплекс). Особенностью предмета является работа над развитием сольного и хорового пения, что даёт возможность студентам практически укреплять навыки пения в ансамбле, интонирования многоголосных последовательностей, соблюдая основы хорового исполнительства.

Задачей предмета «Хоровое сольфеджио» является подготовка студентов к исполнению сложной по жанру, по стилевым особенностям, по музыкальному материалу, концертной программы.

Педагог по хоровому сольфеджио должен быть личностью многогранной: теоретиком, солистом и дирижёром. Но, как уже упоминалось, им должен являться преподаватель дирижёрско-хоровых дисциплин, наставник, руководитель и пример для подражания у своих студентов. Преподавание является делом важным, сложным, потому что связано с воспитанием. Педагог должен обладать многими профессиональными качествами, но самое главное, он должен любить свою работу [1; 2; 3].

Музыкальным материалом на занятиях служат произведения из музыкальной литературы. Это могут быть сольные номера, хоровые, ансамблевые, главные темы инструментальных и симфонических произведений русских, советских и зарубежных композиторов. Все они несут определённые возможности в развитии музыкального слуха. Но всё-таки для ежедневных тренировок основным материалом должны являться интонационные упражнения: это интервальные цепочки, аккордовые, смешанные интервально-аккордовые, ступени. Они вырабатывают умение слышать не только себя, а массу звучания, именно хорового звучания. Каждый поющий должен звучать не как солист, а как составляющий хора. Эти упражнения можно разнообразить разной формой прочтения. Допустим, исполнять цепочки аккордов (или интервалов) поочередно с разной динамикой, с разным образным настроением или исполнять их с определённым ритмическим рисунком. Такая форма работы способствует развитию творческого воображения, сплочённости коллектива, предвидения следующего построения, в вокальном плане пения не вялого, а с активной подачей.

Объём работы должен быть посильным, не легче и не сложнее заданного программой и возможностями обучающихся. Лучше давать задания чаще, не перегружая, где количество всегда перейдёт в качество. Все упражнения предусмотрены как исполнением хором, так и индивидуально: сольно или по парам. На начальном этапе работы с целью воспитания тембровой активности можно использовать и унисонное пение, лишь позже перейдя на многоголосное. И важным моментом в развитии музыкального слуха, чувства ритма и внимания, является упражнение «пропевания вслух и про себя». А также использование упражнений без участия дирижирования и тактирования. Способствует развитию чувства строя и коллективной организованности. Упражнения должны выполняться правильно, грамотно, с использованием умеренно-громкой динамики, в пределах средних, доступных диапазону поющего, регистрах, с ясно сформулированными заданиями. Также к упражнениям можно отнести записи диктанта, по памяти и на слух (от одногоголосного до многоголосного), пение с листа, пение секвенций,



слуховые анализы интервальных и аккордовых цепочек. Упражнения все исполняются не только под контролем самого поющего, но и педагога, который всегда может исправить и направить учащегося. Всё это в своём использовании несёт огромный вклад в развитие музыкального слуха студентов[1; 2; 3].

Работа на уроке проходит при помощи камертона, в редких случаях педагог может использовать фортепиано. Главной задачей является возможность развить у учащихся способности от ноты «ля» настраиваться во все тональности кварто-квинтового круга. И чем чаще педагог будет пользоваться помощью камертона, тем большая вероятность развития профессионального слуха студентов. Не редки случаи, когда учащиеся сами задавались самоцелью, и, буквально, за небольшой промежуток времени, при помощи слышания музыки с камертоном, выводили свой слух на профессиональный уровень.

Огромную роль играет дыхание. Оно способствует формированию единой манеры пения, что так необходимо при хоровом исполнении. Спокойной, с глубоким вдохом, без зажатости и скованности, для свободного исполнения. Желательно перед началом урока, всегда проводить небольшую дыхательную гимнастику. Она будет способствовать подготовке голосовых связок к работе, а также освобождению мышечного напряжения [1; 2; 3]. Занятия должны включать как практические, так и теоретические формы работы, чтобы полученные знания, закреплялись собственными наработками студентов. Так, учащиеся должны уметь анализировать музыкальное построение, разбирать интервалику, аккордику, ритм, уметь определить лад и тональность. Такой анализ способствует развитию творческого мышления.

На протяжении всего курса обучения студенты занимаются не только классной работой с педагогом, но и самостоятельной, выполняя домашние задания, в которых закрепляют знания, умения и навыки, полученные на уроке. Домашнее задание включает в себя интонирование цепочек ступеней, интервалов, аккордов, пение гамм, гармонический анализ. Чтение с листа должно быть использовано в домашнем задании постоянно, так как оно способствует выработке навыка быстрого пения по нотам незнакомых произведений. Так же можно использовать в работе и творческие задания, к примеру, подобрать небольшое музыкальное произведение (одноголосное или многоголосное) дома, а потом исполнить его в классе. Это может быть форма контрольного урока или общего исполнения всего класса своих музыкальных композиций. К тому же музыкальное творчество способствует раскрытию потенциала ученика, освобождению от комплексов, снятию стресса и напряжения, а также познанию собственного тела и голоса. Сочиненные композиции исполняются всем хором. Каждый урок должен быть живым и творчески наполненным.

И итог нашей работы. В чём же заключается суть предмета «Хоровое сольфеджио»? К сожалению, в настоящее время эту дисциплину всё реже включают в курс обучения на отделении хорового дирижирования, но роль его осталась по-прежнему велика. Дисциплина «Хоровое сольфеджио» – это важный этап в профессиональном росте и творческом развитии начинающего музыканта. И следует учесть, что данный предмет является одним из ведущих в профессиональной подготовке студентов по специальности «Хоровое дирижирование». Работа над воспитанием профессионального музыкального слуха музыканта начинается в училище, но не заканчивается даже в консерватории. Работа над развитием слуха продолжается всю жизнь.

### Список литературы

1. Давыдова Е.В. Методика преподавания сольфеджио: учебное пособие / Е.В. Давыдова. – М. : Изд-во «Музыка», 1975. – 161 с.
2. Уткин Б.И. Воспитание профессионального слуха музыканта в училище / Б.И. Уткин. – М. : Изд-во «Музыка», 1985. – 112 с.
3. Чесноков П.Г. Хор и управление им: пособие для хоровых дирижёров / П.Г. Чесноков. – М. : Государственное музыкальное издательство, 1961. – 241 с.

УДК 37.02

**Коваленко Марина Васильевна,**  
директор ГУ «Школа искусств  
эстетического воспитания № 1 города Луганска»,  
*larissa.labintseva@mail.ru*

### СТРАТЕГИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ

**Аннотация.** В статье рассматриваются тенденции стратегии качества образования в детских школах искусств. По мнению автора, современным детским школам искусств необходимы новые подходы к обеспечению качества образовательной деятельности, отвечающих требованиям общества, общим тенденциям развития образования, которые способствовали бы их конкурентоспособности и росту престижа творческих профессий.

**Ключевые слова:** качество образования, образование, детские школы искусств, управление качеством образования, обучающиеся.

**Abstract.** The article deals with the trends of the strategy of the quality of education in children's art schools. According to the author, modern children's art schools need new approaches to ensuring the quality of educational activities that meet the requirements of society, General trends in the development of education, which would contribute to their competitiveness and increase the prestige of creative professions.

**Keywords:** quality of education, education, children's art schools, quality management of education, students.

Повышение качества образования в соответствии с мировыми тенденциями признано приоритетным направлением государственной образовательной политики многих государств. Усилия государства в области образования должны быть направлены на повышение качества профессиональной подготовки, обновление содержания, форм организации учебно-воспитательного процесса, создание рынка образовательных услуг и его научно-методического обеспечения. Выполнение этих задач требует осуществления модернизации системы образования, неотъемлемой частью которой является реформирование управления учебными заведениями различных типов.

Эстетическое образование, предоставляемое детскими школами искусств, как составляющая образовательной системы является важным социокультурным, регулирующим элементом развития общества. Современным детским школам искусств необходимы новые подходы к обеспечению качества образовательной деятельности, отвечающих требованиям общества, общим тенденциям развития образования, которые способствовали бы их конкурентоспособности и росту престижа творческих профессий.

Проблеме управления качеством образования в современных рыночных условиях посвящены работы многих ученых: В. Викторова, Л. Калининой, В. Качалова, Т. Лукиной, А. Ляшенко, В. Маслова, П. Третьякова и др.; вопросами мониторинга качества образования занимались Т. Лукина, А. Майоров, С. Шишов и др.

В исследованиях авторов раскрыты различные аспекты системы внешкольного образования, в структуре которой находятся школы искусств как учреждения дополнительного образования. Отметим, что в науке еще не сформировано единого взгляда на сущность понятия качества образования, путей решения проблемы обеспечения качества образования, в том числе, и качество образования в детских школах искусств.

В связи с этим, цель статьи – рассмотреть тенденции стратегии качества образования в детских школах искусств.

Существует мнение, что XXI в. будет веком качества во всех ее проявлениях. Обеспечение высокого качества продукции и услуг превратилось в ведущее направление социально-экономического развития большинства стран мира. В научной литературе существуют различные трактовки понятий «качество», «образование», «образовательная деятельность», «качество образования», «управление качеством» и др.

Слово «качество» является производным от слов «как», «какой». Считается, что первым проанализировал категорию качества древнегреческий философ и ученый Аристотель. Он определил ее как «видовое отличие» одной сущности от другой, но относится к тому же виду. Аристотель указывал на изменчивость качества как изменение положения вещей, их способность превращаться в свою противоположность [1, с. 13].

Презентация проблемы качества и результативности педагогической деятельности в учреждениях дополнительного образования детей, к которым относятся школы искусств, впервые состоялась в 1997 г. на научно-практической конференции в Ярославле (РФ), где рассматривались вопросы результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей [2].

Как отмечает Л. Левицкий, качество образования (обучения и воспитания) школьников является системой показателей (или нормативов) знаний, умений и навыков, норм ценностно-эмоционального отношения к миру и друг к другу. Качество – тот нормативный уровень, которому должна отвечать «продукция» области образования [3, с. 21]. Такой подход ориентирует на оценку образовательной деятельности по конечным результатам.

Обобщая трактовки понятия «качество образования», мы считаем, что «качество образования» – сложная категория, которая находит свое отражение в желаемом конечном результате в соответствии с требованиями образовательных услуг и зависит от качества образовательной системы и эффективности управления.

Установлено, что качество образования рассматривается в двух аспектах:

1. Качество результата образовательного процесса: соответствие уровня знаний выпускников требованиям стандартов.

2. Характеристики системы обеспечения этого качества: содержания образования, уровня подготовки абитуриентов, преподавательских кадров, информационно-методического обеспечения, материально-технического обеспечения, качества подготовки преподавателей, образовательных технологий, научной деятельности.

Детская школа искусств является начальным звеном художественного образования, и относится к учреждениям дополнительного образования.

Для детских школ искусств характерны следующие особенности:

- а) образовательный процесс проходит в свободное от учебы в общеобразовательных учебных заведениях время;
- б) образование основано на принципе добровольности выбора видов деятельности, а также осуществляется при участии родителей;
- в) процесс предоставления знаний, формирование умений и навыков происходит в соответствии с задатками и запросами человека;
- г) учебно-воспитательный процесс осуществляется по типовым планам и программам, утвержденным Министерством образования и науки, сочетает в себе индивидуальные и групповые формы работы;
- д) в своей деятельности руководствуется действующим законодательством [4].

Следует отметить, что обучение в детских школах искусств максимально направлено на развитие творческих способностей личности и способствует развитию самовыражения ребенка средствами искусства. Дополнительное образование не является обязательным. Основой к обучению является заинтересованность обучающегося и добровольность выбора его деятельности. При поступлении в школу ребенок выбирает направление своего обучения (вид искусства, инструмент и т.д.), а в течение обучения в школе, кроме обязательного круга предметов, обусловленного учебным планом, имеет право на дополнительные предметы по выбору. Процесс обучения в детской школе искусств основывается на дифференцированном подходе с учетом индивидуальных способностей и потребностей личности. Выбор стратегии управления качеством образования в детских школах искусств зависит от многих факторов.

Например, социальные факторы включают переменные ожидания, отношения и мораль общества. Недостаточно высокий уровень культуры общества, нацеленность граждан на решение проблем, связанных с улучшением экономического положения, является отрицательным влиянием на развитие деятельности образовательных учреждений дополнительного образования. Поэтому для эффективного реагирования на социальные изменения система образования должна быть более гибкой, сознательно трансформироваться в организационные структуры и модификации, которые приспособлены для окружающей среды и соответствуют социальным потребностям. На примере детской школы искусств это может быть: введение новых предметов, современных программ обучения, расширение структуры учебного заведения (открытие эстрадного, театрального отделов и т.д.).

Также непосредственно влияют на законодательную и нормативную базу сферы образования политические факторы. Сюда же можно отнести демографические условия, уровень прироста населения, жизненные циклы различных образовательных услуг, спрос и предложение образовательной услуги, дефицит или избыток специалистов и др.

Очень острой становится проблема с кадрами. В последние годы произошло сокращение объема выпуска специалистов этого направления, а среди молодых специалистов-преподавателей крайне незначительное количество приступает к работе в детской школе искусств из-за низкого уровня заработной платы учителей. Как следствие этого, педагогический коллектив школы искусств состоит из учителей более старшего поколения.

С другой стороны, обостряются вопросы конкурентоспособности между учреждениями дополнительного образования: музыкальными школами, школами искусств эстетического воспитания, школами изобразительного искусства, школами при институтах культуры, нетрадиционными учебными заведениями и др.

На наш взгляд, государство должно постоянно контролировать и оценивать изменения в сфере образования. Стратегия качества образования в детских школах искусств должна быть направлена на укрепление сферы образования с учетом мирового опыта, на расширение международной активности. Для учреждений дополнительного образования очень важными остаются вопросы по расширению возможностей, обучающихся участвовать в различных международных конкурсах, выставках, фестивалях. К сожалению, достаточно проблематично решаются вопросы, связанные с организациями международных экскурсий, которые имеют большое значение, так как дают возможность учащимся непосредственно ознакомиться с всемирными культурными ценностями, произведениями искусства.

Наряду с внешними факторами каждая детская школа искусств имеет внутренние факторы обеспечения качества образовательной деятельности: цели, задачи, структура учебного заведения, содержание образования, люди, то есть кадровое обеспечение, технологии обучения (методы, формы, способы), материально-техническая база (здания школ, оборудование и др.), качество субъекта получения образовательных услуг (обучающегося), качество организации процесса и управления.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что в современных условиях функционирования детских школ искусств каждая из составляющих, от которых зависит качество образовательной деятельности (данные обучающихся, содержание, формы и технологии обучения, кадровые и материально-технические ресурсы и др.) находится под влиянием ряда тенденций, большинство из которых вызваны необходимостью повышения эффективности системы управления образовательной деятельностью школ искусств и поиском новых стратегий управления образовательной деятельностью детских школ искусств.

### Список литературы

**1. Шишов С.Е.** Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. :Пед. о-во России, 1999. – 320 с.

**2. Титова Е.В.** Подход к пониманию результатов и качества деятельности учреждений дополнительного образования : некоторые выводы из состоявшихся дискуссий / Е.В. Титова // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования детей : Матер. науч.-практ. конф. (г. Ярославль, 3–5 июня 1997). –Ярославль, 1997. – С. 11–13.

**3. Левицкий М.Л.** Методологические предпосылки исследований эффективности образования / М.Л. Левицкий, К.В. Хлебников, О.Ю. Черкашин // Вестник МПГУ. – М., 2016. – №2 (8). – С. 53–74.

**4. Сич Т.В.** Управління якістю освітньої діяльності шкіл мистецтв у сучасних умовах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Сич Тетяна Володимирівна. – Луганськ, 2012. – 295 с.

**Рыбалко Елена Александровна,**  
преподаватель кафедры  
культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*lena.rybalko.93@mail.ru*

## **СПЕЦИФИКА ФОРМ И МЕТОДОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ СЕРБИИ**

**Аннотация.** В статье раскрываются специфика форм и методов музыкального обучения и воспитания в основной школе Сербии. Рассматривается урок «Музыкальная культура» как основная форма организации музыкального обучения и воспитания, перечислены и охарактеризованы соответствующие методы. Охарактеризованы вспомогательные формы внеклассной работы с учащимися в виде дополнительных музыкальных занятий по выбору, а также музыкальные факультативные предметы (секции), которые самостоятельно выбираются учащимися основной школы.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, урок «Музыкальная культура», формы и методы музыкального обучения и воспитания, основная школа, метод творческой работы, дополнительные музыкальные занятия.

**Abstract.** The article reveals the specificity of the forms and methods of musical education and upbringing in the basic school of Serbia. The lesson "Musical culture" is considered as the main form of organization of musical education and upbringing, the corresponding methods are listed and characterized. The auxiliary forms of extracurricular work with students in the form of additional music lessons of choice, as well as music optional subjects (sections), which are independently chosen by students of the basic school, are characterized.

**Key words:** music education, lesson "Musical culture", forms and methods of musical education and upbringing, basic school, method of creative work, additional music lessons.

Современное музыкальное образование является важным условием формирования эмоционального, этнокультурного и духовного развития личности, креативных качеств мышления, музыкального вкуса. Процесс освоения музыкального искусства направлен на формирование личностной культуры учащегося, умеющего адаптироваться в современном мире. Творческое развитие личности средствами музыкального искусства обязывает педагога к поиску нестандартных форм и методов музыкально-воспитательной работы с учащимися. Именно поэтому проблема совершенствования форм и методов в основной школе в настоящий период остается чрезвычайно важной.

В современной Сербии накоплен положительный опыт формирования музыкальной культуры подрастающего поколения, однако его изучение остается за рамками внимания исследователей. Необходимость изучения этого опыта с целью его адаптации к отечественным условиям организации музыкального образования обусловили формулировку цели статьи, которая заключается в выявлении специфики форм и методов музыкального обучения и воспитания, учащихся в основной школе Сербии.

Обобщая результаты анализа исследований по проблеме организации музыкального обучения и воспитания в основной школе Сербии, отметим, что концепцию музыкально-эстетического воспитания и творческого развития

личности анализируют М. Васильевич, М. Джуркович-Пантелич, Г. Стоянович, Д. Сковран, Д. Плавша, Р. Пейович и др.; общие положения музыкальной психологии раскрываются в исследованиях К. Миркович-Радош, В. Панич и др.

Реализация целей музыкального образования в учебно-воспитательном процессе основной школы осуществляется средствами разнообразных видов и форм активной музыкальной деятельности учащихся, а также различных методов преподавания. Таким образом, в процессе музыкального обучения и воспитания используются такие формы работы, как: урок «Музыкальная культура», дополнительный курс, включающий в себя хоровое исполнение и оркестровое музицирование, а также факультативные секционные занятия (по выбору учащихся). К формам активной музыкальной деятельности школьников можно отнести также организованное посещение музыкальных театров, концертных залов, прослушивание музыкальных радио- и телепередач и др.

Обратимся к основной форме организации музыкального образования – уроку музыкальной культуры. Следует отметить, что для основной школы были разработаны и представлены в образовательном вестнике «Pravilnik o nastavnom programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja» учебные программы для предмета «Музыкальная культура», на основании которых ведущими педагогами было подготовлено соответствующее методическое обеспечение данных дисциплин: изданы учебники («Магический свет музыки» Г. Илич и др.), дидактические и методические пособия (например, «Методика преподавания музыки в основной школе» Н. Иванович, «Методика преподавания дисциплины «Музыкальная культура» С. Кусовац и др.), сопровождающие компьютерные программы и др.

Реализация учебного плана по дисциплине «Музыкальная культура» осуществляется в несколько этапов. На первом этапе (младшие школьники) обучение предполагает такие виды работы, которые наилучшим образом соответствует психофизиологическому развитию учащихся. К ним относятся: считалки, песни, музыкальные игры, слушание музыки и игра на детских ритмических инструментах. Подчеркнем, что методисты не рекомендуют применять в процессе изучения дисциплины «Музыкальная культура» письменные задания, письменные тесты, контрольные задания, отчеты, а обучение, по мнению А. Тупањац, должно носить творческий характер, например, в виде участия детей в различных конкурсах и музыкальных спектаклях [1].

По мнению сербской, исследовательницы И. Вуич, для того, чтобы способствовать выявлению и развитию музыкально-творческих способностей учащихся 5 – 8 классов, в дополнение к обязательному академически-ориентированному обучению в современных школах Сербии большое внимание уделяется предметам по выбору и дополнительному курсу факультативных занятий [2, с. 245]. На уроке «Музыкальная культура» применяются следующие методы музыкального обучения и воспитания: музыкальная игра (игры с пением, игры под инструментальное сопровождение, народные танцы), творческие игры (танцевальные импровизации), более сложные игры-инсценировки; метод творческой работы, суть которого заключается в ритмической записи стихотворений, разделении слов на слоги соответственно определенному ритму, подбор и адаптация различных текстов к ритмическим рисункам. Учителя-методисты отмечают, что усвоение учениками знаний на уроках музыкальной культуры зависит от структуры уроков, которые должны быть разумно спланированы, а также используемых методик и методов. В частности, М. Васильевич, М. Джуркович-Пантелич, Г. Стоянович, и др. выделяют в качестве прогрессивного метода музыкального обучения музыкальную игру, рассматриваемую как игру особого рода, в которой музыкальная идея определяет,

как цель, так и содержание всех действий, происходящих в игре [3, с. 58]. Как отмечает К. Миркович-Радош песенный, материал, используемый в игре, должен быть простым (желательно на основе поступенного движения), соответствующим степени освоения навыков голосоведения в конкретной возрастной группе учащихся [Там же].

Среди методических рекомендаций к реализации игровой методики в учебном процессе К. Миркович-Радош отмечает принципы постепенности и доступности: педагог должен начинать обучение с обычных, близким детям игр, потом постепенно усложнять задачи, расширяя интерес детей к народной музыкальной культуре [3, с. 58].

Методами творческой работы, применяемыми на занятиях «Музыкальной культуры» в основной школе Сербии, являются: запись нотных примеров, исполнение музыки (игра, пение, простукивание ритма); изготовление элементарных музыкальных инструментов (на основе предметов из окружающей среды), ритмическое сопровождение вокального исполнения на изготовленных музыкальных инструментах; импровизация в рамках небольших мелодико-ритмических, жанрово-стилевых музыкальных форм; подбор музыкальных произведений для школьного спектакля, концерта, различных выступлений; импровизация мелодии на заданный текст [4].

Применение методов творческой работы на занятиях способствует развитию творческого мышления школьников, развивает их чувства, восприятие и интуицию. Музыкальное творчество также несет огромную воспитательную и образовательную ценность: способствует развитию музыкальной фантазии и творческого воображения детей, формирует творческое мышление, мотивационную направленность на продуктивную музыкально-творческую деятельность, углубляет музыкальный интерес и способствует овладению школьниками музыкальной грамотой. Однако участие детей в музыкально-творческих видах деятельности предполагает наличие у учащихся музыкальных способностей, приобретенных в процессе активной музыкальной деятельности.

Согласно учебному плану и программе [4], в основной школе Сербии могут использоваться формы внеклассной работы с учащимися в виде дополнительных занятий: хоровое исполнение и оркестровое музицирование. Также применяются вспомогательные формы учебно-воспитательной работы – дополнительные факультативные предметы (или секции): группы вокалистов и солистов-инструменталистов (сольное исполнение, дуэты, трио, квартеты); небольшие камерные инструментальные ансамбли; индивидуальное обучение на каком-либо инструменте; секции любителей слушания музыки [4, с. 274–276]. Помимо перечисленных выше секций, возможна организация секции молодых композиторов, где в индивидуальном порядке проводится работа по развитию способностей, учащихся к музыкальному сочинительству (музыкальной креативности). Кроме того, согласно учебному плану, в основной школе предоставляется возможность создания секции музыкальной этнологии (этнографии, фольклора), целью работы которой является изучение народной музыки.

Подчеркнем, что количество музыкальных секций, организуемых в основной школе, определяется способностями и интересами учащихся, а также возможностями и желанием учителя. Кроме того, школьный хоровой коллектив совместно со школьным оркестром обязательно принимает участие в различных внутришкольных и городских мероприятиях, а также фестивалях международного уровня.



Югославский философ Р. Супек утверждал, что каждый ребенок от природы обладает творческим началом, однако именно от учителей и применяемых форм и методов обучения зависит дальнейшее развитие творческих способностей ребенка в соответствии с его природными возможностями.

Таким образом, положительный опыт организации музыкального обучения и воспитания в Сербии включает в себя практику функционирования в основных школах полноценных хоровых и оркестровых коллективов, принимающих активное участие, как во внешкольных, так и городских мероприятиях. Участников этих коллективов готовят на индивидуальных занятиях (инструментальных и вокальных), которые входят в систему дополнительных музыкальных занятий. Все учащиеся основных школ имеют возможность обучаться на каком-либо музыкальном инструменте, развивать музыкальные способности в различных видах музыкальной деятельности.

На наш взгляд, сербский опыт организации в основной школе музыкальных творческих коллективов может быть использован и в условиях образовательного процесса ЛНР. Создание творческих коллективов (хорового и оркестрового), их активное участие в школьной и городской жизни будет способствовать не только развитию музыкальной культуры школьников, но и формировать их патриотические чувства благодаря вовлеченности в общественную жизнь (участие в городских мероприятиях, конкурсах и фестивалях различного уровня и др.).

#### **Список литературы**

**1. Тупањац А.** Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Музичка култура. – Београд: Министарство просвете Републике Србије : Завод за вредновање квалитета, образовања и васпитања, 2010. Стара Пазова : СавПо. – 34 с.

**2. Вујић И.** Примери изборне и факултативне наставе у неколико европских земаља / И. Вујић // Настава и васпитање. –2002. – №3. – С. 245 – 261.

**3. Mirković-Radoš K.** Psihologi jamuzike / K. Mirković-Radoš. – Beograd : Zavod za udžebnike i nastavna sredstva, 2010. – 363 s.

**4. Правилнико** плану наставе и учења за пети разред основног образовања и васпитања и програму наставе учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања // Службени гласник РС. – Београд : Просветни гласник, 2018. – 276 с.

**Саланкова Светлана Евгеньевна,**  
заведующий кафедрой теории и методики  
профессионально-технологического образования  
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет  
имени академика И.Г. Петровского»,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
*salankova-32@mail.ru*

**Серкова Евгения Ивановна,**  
заведующий кафедрой дизайна и  
художественного образования  
ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет  
имени академика И.Г. Петровского»,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
*serkova73@mail.ru*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**Аннотация.** Актуальность исследования заключается в развитии у детей навыков воображения, самостоятельного выполнения постановки и цветового решения в ходе обучения иллюстрированию книг. Цель работы: определить пути и средства формирования у учащихся опыта художественного иллюстрирования при изучении изобразительного искусства. Формирование опыта художественного иллюстрирования у учащихся на занятиях по изобразительному искусству будет более эффективно с применением различных методических и дидактических материалов. Иллюстрирование книг это немаловажный художественный навык учащихся.

**Ключевые слова:** иллюстрирование книги, сюжет, развитие навыков художественного иллюстрирования, воображение учащихся, изобразительное искусство.

**Abstract.** The relevance of the research lies in the development of children's imagination skills, independent performance of staging and color solutions in the course of learning to illustrate books. The purpose of the work: to determine the ways and means of forming students' experience of artistic illustration in the study of fine arts. The formation of the experience of artistic illustration among students in the visual arts classes will be more effective with the use of various methodological and didactic materials. Book illustration is an important artistic skill of students.

**Key words:** book illustration, plot, development of artistic illustration skills, student imagination, visual arts.

В настоящее время, в век цифровых технологий, большое значение приобретает задача воспитания творческой личности, умеющей совершенствовать окружающий мир с помощью художественно-творческих способностей, реализуемых в деятельности. Одной из таких способностей может быть художественное иллюстрирование книги.

Иллюстрирование книги является немаловажным художественным навыком, направленным, в первую очередь, на развитие памяти и внимания обучающихся. Это связано с тем, что иллюстрации важны в книгах: они помогают учащимся запоминать суть происходящего сюжета. Особенно актуально формировать опыт

художественного иллюстрирования у учащихся 5-х классов, так как художественное иллюстрирование является фактором их личностного развития, создает условия для самореализации и самосовершенствования.

Значимость роли художественной иллюстрации в процессе нравственного и эстетического воспитания читателей подчеркивали А.И. Герцен, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский. В.Г. Белинский пишет: «Посмотрите, как жадны дети к картинкам! Они готовы прочесть самый сухой и скучный текст, лишь бы только он объяснил им содержание картинки»[1].

Текстовое и иллюстративное содержание различных изданий является для читателя, и в частности для учащегося 5-го класса, источником понятийной и художественно-образной информации различных видов. Одним из ключевых методов развития школьного воображения являются именно чтение ими книг.

Л.С. Выготский отмечает два вида воображения: пластическое (объективное) и эмоциональное (субъективное). В случае первого вида материалом для построения образов служат впечатления об окружающем мире, для второго – внутренние переживания. Автор считает, что развитие воображения у человека не прекращается в течение всей жизни. Однако именно в моменты жизненных кризисов и переходов к новому этапу, в частности в детстве, наблюдаются целостная трансформация воображения: субъективное постепенно сменяется объективным [2, с. 23].

В процессе творчества отмечают тесное взаимодействие воображения и чувств. Чувства школьника средней школы не отличаются ни глубиной, ни достаточной степенью осознанности, но они достаточно яркие, а также искренние, непосредственные. Это объясняет тот факт, что не всегда рисунок выразителен благодаря творческому поиску: случайность, интуитивность идеи определяют яркие впечатления и чувства.

Особенности восприятия ребенком окружающего мира определяет появление собственно изобразительной книги. Вполне подробное пояснение по термину «изобразительная книга» дано Ю. Герцуком: «Два изображения одной и той же ситуации в разные моменты есть уже элементарный рассказ. Ряд картинок – остановленных мгновений, связанных временной последовательностью, – образует повествование. Такой зрительный рассказ может идти параллельно рассказу словесному или даже заменять его, образуя изобразительную книгу» [3].

Формированию опыта художественного иллюстрирования при обучении школьников 5-х классов иллюстрированию на уроках изобразительного искусства способствует корректная постановка целей, определение содержания, а также методика обучения. Со временем, благодаря практике иллюстрирования четко оформляются навыки правильного отображения пропорций, конструкции, положения в пространстве, освещения цвета предметов. Немалую роль играет формирование у школьников навыка придавать иллюстрациям выразительность. Среди особенностей, отличающих процедуру подготовки и ведения занятий по иллюстрации можно выделить следующие:

- 1) зависимость процесса от литературного текста;
- 2) прежде чем приступить к иллюстрации персонажей из сказок, учащимся дается возможность потренироваться в рисунках с натуры чучел животных или птиц.

Поскольку, персонажами сказок часто являются животные, птицы или растения, то при составлении программы большое внимание уделяется рисункам с натуры игрушек животных (медвежонок, лиса, козлик, гусь и др.), машин и т. д. Если персонажем является человек, то на уроках рисования с натуры преподаватель

может дать задание сделать набросок с одного или группы выбранных учеников [4, с. 50].

В ходе формирования опыта художественного иллюстрирования целью учителя на уроках изобразительного искусства состоит в том, чтобы учащиеся 5-х классов научились в иллюстрациях раскрывать черты характера героев, пользуясь методами, доступными для изобразительного искусства. В этом может помочь:

- использование наглядных пособия, а также умение эффективно задействовать их на практике;

- показ работ художников-иллюстраторов. При этом необходимо помнить, что при использовании следует действовать аккуратно. В частности, не стоит забывать о том, что на понимание учениками особенностей объекта в значительной степени влияет наглядность объекта, его содержание, цветовое решение и композиционное построение [5];–показ диафильмов, слайдов, динамических наглядных пособий, прослушивание музыкальных записей. Немаловажную роль среди них играют видеофильмы, так эффект, производимый на эмоции зрителя, неоценим;

- использование таблиц и пособий, так как наглядные пособия и крупные таблицы на доски хорошо видны ученикам на задних партах;

- задействовать в обучении карточки с упражнениями и карточки с заданиями;

- использовать рисунки учителя мелом, углем и красками на классной доске и на бумажных листах большого формата.

Но в, то же время, необходимо следить за тем, чтобы учащиеся 5-х классов не копировали с доски образец композиции – это может привести к ограничению фантазии юного художника. В отдельных ситуациях, для того, чтобы научить школьников действовать самостоятельно, можно обойтись без демонстрации образцов композиции, и тогда дети сами определяются с композицией иллюстрации [6].

Наиболее правильная и эффективная модель формирование опыта художественного иллюстрирования у учащихся на уроках изобразительного искусства выглядит следующим образом: в начале, педагог в деталях разъясняет тему двух занятий, подобно раскрывает вопрос выбора сюжета, композиции, структуры линейного рисунка и цветового решения для него. В том случае, когда иллюстрации отводится 2 – 3 занятия, после первого урока учитель обсуждает с учениками сюжеты из реальной жизни, предлагает им сделать зарисовки с натуры или по памяти. Второй урок, самый длительный по времени, означает самостоятельную работу. Учитель проводит работу фронтально или индивидуально, применяя различную методику. Последнее занятие посвящается просмотру и анализу работ учеников.

В ходе опытно-экспериментальной работы по выявлению эффективности формирования опыта художественного иллюстрирования учащихся на уроках изобразительного искусства и в ходе выполнения учащимися элементов искусства применялись задания трех типов: тренировочные, частично-поисковые, творческие.

В качестве тренировочных заданий применялись задания, при которых было предложено работать по образцу, с иллюстрацией, дополнительной конкретизацией (рис.1). С помощью них первоначальные знания, умения, навыки доводились до стандартного уровня.



***Рисунок 1 – Работы учащихся 5-го класса на тему:  
«Иллюстрирование сказки «Царевна-лягушка»***

Частично-поисковые задания предполагали задания на дорисовывание готовой иллюстрации к произведениям.

Творческие задания предполагали полет фантазии обучающихся. После прочтения фрагмента произведения и целого, учащимся было предложено нарисовать те образы, которые у них возникают после прочтения.

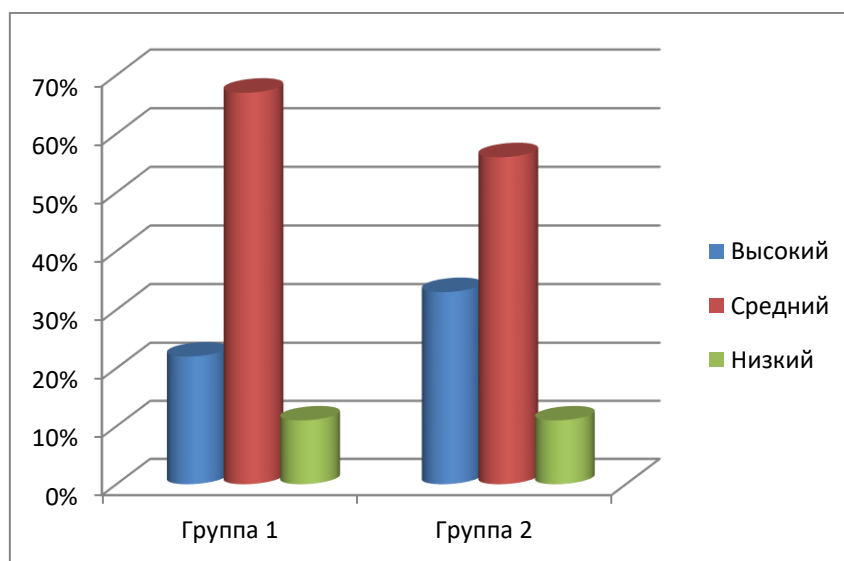
Также при проведении занятий были задействованы электронные презентации. Фрагмент презентации к уроку «Иллюстрирование» представлен на рисунке 2.



**Рисунок 2 – Фрагмент презентации к уроку «Иллюстрирование»**

В ходе экспериментального исследования, в котором приняли участие учащиеся МБОУ Гимназии № 2 г. Брянска (5 «А» класс), собранные данные доказывают, что использованные методические приемы, такие как тренировочные, частично-поисковые и творческие задания являются эффективными. Эффективность проделанной работы подтверждается данными, представленными на диаграмме (рис 3).

Кроме того, применение на занятиях по изобразительному искусству специальных методов и подходов, в частности интегрированный подход к организации урока, использование презентаций и других средств наглядности способствует повышению эффективности усвоения теоретических понятий и формированию личностных чувств и представлений о красоте.



**Рисунок 3 – Диаграмма итогов повторного определения уровня навыков**

Экспериментальная работа помогла выявить целесообразность использования предложенных типов заданий для иллюстрирования. Его итоги



показали интерес учащихся 5 классов и к чтению литературы и желание изображать понравившихся героев.

Формирование опыта художественного иллюстрирования у учащихся на уроках изобразительного искусства вносит значительнейший вклад в развитие и оформление художественных умений и навыков учащихся 5-х классов, такие как способность выражать главную идею текста, к которому приурочен рисунок, аккуратность, ассоциативное мышление, способность задействовать иллюстрации различных типов.

### Список литературы

1. **Белинский В.Г.** Картина земли для наглядности при преподавании физической географии, составленная А.Ф. Постельсом, 2011 / В.Г. Белинский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mybook.ru/author/vissarion-grigorevich-belinskij/kartina-zemli-dlya-naglyadnosti-pri-prepodavanii-f/read/> (дата обращения: 30.11.2020).

2. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1967. – 96 с.

3. **Герчук Ю.** Дети в стране книг: портреты детей, книжная графика, книги первой половины XX века / Ю. Герчук. – М. : Виртуальная галерея, 2005. – 145 с.

4. **Елисеев А.** О сказке, сказочном и современном. Записки художника / А. Елисеев // Дет. литература. – 2017. – № 5. – 50 с.

5. **Кузин В.С.** Методика преподавания изобразительного искусства в 1-3 классах / В.С. Кузин. – М. : Просвещение, 2009. – 77 с.

6. **Неменский Б.М.** Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Книга для учителя / Б.М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2017. – 73 с.

УДК[37.016:78]:004

**Сиротина Татьяна Брониславовна,**  
преподаватель-методист, специалист высшей категории  
«Донецкая республиканская специализированная  
музыкальная школа-интернат для одарённых детей»,  
г. Донецк  
*tsirotina2008@yandex.ru*

## РАБОТА С НОТНЫМ ТЕКСТОМ В КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММАХ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация.** В публикации рассматривается одна из составляющих творческого мультимедийного музыкального проекта – нотный текст. Автором предложен алгоритм работы с нотным текстом на примере компьютерной программы PowerPoint. Статья подводит некоторые итоги практического использования нотного текста при создании музыкальных проектов для развития музыкального слуха учащихся на уроках музыкально-теоретических дисциплин.

**Ключевые слова:** музыкальный мультимедийный проект, работа с нотным текстом в компьютерных программах.

**Abstract.** The article discusses one of the components of a creative multimedia music project – musical notation. The author offers an algorithm for working with musical text on the example of a computer program PowerPoint. The article summarizes

some results of the practical use of musical text when creating musical projects for the development of students' musical hearing in the lessons of music-theoretical disciplines.

**Keywords:** music multimedia project, working with musical text in computer programs.

Развитие педагогической науки на протяжении нескольких сот лет убеждает в приоритетности тех целей и задач, которые способны адекватно отражать потребности общества в данный исторический период. Характерная тенденция мирового развития начала XXI века – внедрение информационных технологий в различные сферы деятельности человека, и система образования не является исключением. Информатизация образования способствует совершенствованию процесса обучения, повышению интеллектуального потенциала обучающихся.

В настоящее время сложилась ситуация, при которой уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки преподавателей отстает от требований научно-технического прогресса, что вызывает необходимость овладения ими новыми знаниями и навыками работы. Функциональная грамотность применения информационно-коммуникационных технологий в настоящее время часто соответствует лишь знанию уровня (владение навыками работы в компьютерных программах обработки разных видов информации, пользование сервисами сети Интернет), что является недостаточным для качественного изменения результатов системы образования. Необходим переход на деятельностный уровень функциональной грамотности преподавателя, предполагающий использование, как специализированных медиаресурсов, так и внедрение учебных средств, созданных самостоятельно в рамках содержания и методики изучаемого предмета.

Традиционно в педагогике основным источником информации является печатный текст. Чтение слов и фраз в определенной последовательности слева направо связано с формированием мыслительной деятельности, которой свойственны последовательность и линейность. Использование же видео, фото, аудио способствует отражению хорошо знакомых образов и направлено на чувственное восприятие обучающимися видимого и слышимого, что приводит к расширению возможностей человеческого познания. Поэтому, по сравнению с традиционными видами наглядности, использование мультимедиа имеет ряд преимуществ, прежде всего психолого-педагогической направленности, – одновременное включение зрительного и слухового восприятия, установление межпредметных связей с другими предметами и другое.

Некоторые аспекты проблемы компьютеризации музыкального обучения школьников освещали Д.А. Семенова, Г.С. Машошина, А.О. Бороздин, Ж.Б. Кармазина, О. Тарачева, Э.В. Зауторова; использование компьютера в музыкальном образовании нашло отражение в работах А. Апухтина и Т. Цареградской; проблему формирования и развития электронного музыкального творчества исследовали Н. Глаголева, И.М. Красильников, С.В. Пучков, И. Айдарова, другие вопросы использования музыкально-компьютерных технологий рассматривали В.П. Чудина, Е.В. Орлов, А. Пресняков.

При всех достоинствах этих исследований, в них не рассматривается вопрос практического использования нотного материала в компьютерных программах, что определило цель публикации: изучить особенности работы с нотным текстом в компьютерной программе PowerPoint с целью его дальнейшего использования при создании музыкальных творческих проектов.

Компьютерные информационные технологии, используемые в музыкальном образовании, являются по своей сути созидательными (творческими) и «включают



человека в систему переработки и использования информации» [2, с. 4]. Благодаря информатизации образования преподавателям и учащимся создаются благоприятные условия свободного доступа к научной, культурной и учебной информации.

Наряду с другими, в музыкальном образовании часто используются две технологии – этнопедагогика и мультимедиа технология, благодаря которой восприятие учебного материала учащимися осуществляется через кинестетические и зрительные анализаторы, а не только через слуховые. Ее применение на уроках способствует гармоничному развитию личности обучающихся, формированию их музыкального вкуса, расширяет возможности преподавателя при решении важной задачи – научить юных музыкантов анализировать, размышлять, создавать или находить поэтические, изобразительные аналоги для звучащей музыки. Специализированным мультимедийным средством обучения является интерактивная мультимедиа-доска и ее компоненты – видеокамера, звуковая карта и т.д. Однако в современных условиях состояние учебно-методической базы – это большая нерешенная проблема, т.к. в школах отсутствуют кабинеты, оснащенные специальным компьютерным оборудованием. Кроме того, нет возможности использования в работе фирменных продуктов, созданных с привлечением известных ученых, групп профессиональных разработчиков, прошедших всестороннюю экспертизу и лицензированных Министерством образования и науки. Поэтому для решения частных образовательно-воспитательных задач преподаватели-музыканты вынуждены использовать цифровые ресурсы, созданные ими самими или их коллегами.

Возможности использования средств новых информационных технологий уникальны, т.к. позволяют визуализировать учебную информацию об объектах исследования и особенностях изучаемых явлений. Обучающиеся могут использовать мультимедиа технологии на примере создания презентаций, включая в свои проекты аудио- и видеофайлы, а также анимацию. Работая над созданием проектов, они становятся активными участниками учебного процесса, проявляют самостоятельность в поиске необходимой информации, ее анализе и составлении плана работы. Создание проектов обучающимися преимущественно осуществляется на уроках музыкальной литературы, на которых старшеклассники при помощи презентаций могут раскрыть темы «Биография композитора», «История создания произведения», общая характеристика произведения и т.д.

Для создания электронных образовательных ресурсов преподаватель может использовать следующие компоненты:

1. визуальный ряд: текст, таблицы, схемы; картинка, репродукция, фото, которые создаются и обрабатываются в программах Word и PowerPoint;

нотный пример – набирается в нотных редакторах: Final, Sibelius, MuseScore, MagicScore, Musette, Canorus;

2. звуковой ряд: аудиофайл, видеофайл (комментарии преподавателя, видео, аудио, интершумы).

Используя перечисленные, и подобные им, компьютерные программы, преподаватель может создать яркие и информативно-емкие наглядные проекты/пособия, направленные на развитие основных видов музыкальных способностей, обучающихся: мелодическое чувство, интонирование; ритмическое чувство, слуховое восприятие. Для развития навыков интонирования создаются вокализы, двухголосие, контрапункт, мэшап. В качестве музыкального материала целесообразно использовать мелодии из учебных пособий посольфеджио, сборников вокализов, а также обратиться к художественным примерам, созданным композиторами.

Использовать в учебной деятельности мелодии желательно с их аранжировкой, подобно «Интонационно-слуховым упражнениям для развития абсолютного звуковысотного музыкального слуха, мышления и памяти» В.В. Кирюшина, которые прочно закрепились в практике многих преподавателей [1]. Создать аранжировки вокальных упражнений можно с использованием нотных редакторов.

Примерами двухголосия и контрапункта могут быть готовые упражнения из сборников сольфеджио; мелодии, сочиненные преподавателем, или взятые из художественной практики. Мэша является неоригинальным музыкальным произведением, которое состоит из двух или нескольких произведений, партии которых похожи и наложены одна на другую.

Ритмические упражнения и ритмодекламация направлены на четкое исполнение их в заданном ритме на шумовом инструменте, хлопками или голосом (при произнесении текста или стихов). Эти упражнения могут сопровождаться аккомпанементом, звучащими жестами, шумовыми инструментами. Ритмический рисунок данных упражнений может быть представлен в виде слайда или видеопроекта.

Прослушивание музыкального произведения может быть совмещено с отслеживанием его развития по нотному тексту (как на статическом, так и на динамическом, движущемся фоне), выведенному на экран.

Поскольку важным компонентом подобных проектов является нотный текст, то освоение компьютерных программ следует начать с овладения навыками работы в нотном редакторе. Для начинающих музыкантов можно порекомендовать бесплатные версии программ MuseScore, MagicScore, Musette, Canopus, которые значительно уступают платным версиям Final и Sibelius. После набора нотный текст необходимо сохранить в виде картинки, которую затем нужно отредактировать (обрезать, раздвинуть) и вставить в слайд или видео.

Для создания творческого проекта рассмотрим более подробно последовательность действий с нотным примером, набранным в программе **MagicScore Maestro 8**. Чтобы сохранить набранный в ней пример в виде картинки необходимо: зайти в «Файл» (вверху слева); пройти по командам «Экспорт», «В картинку»; в открывшемся окне выбрать тип файла JPEG (внизу); найти и открыть рабочую папку, в которую будет помещена данная информация, и нажать кнопку «Сохранить».

Для создания слайда с готовым набранным нотным примером необходимо войти в программу PowerPoint, которая входит по умолчанию в установочный пакет Microsoft Office. Она используется для создания презентаций и состоит из слайдов, на которых может быть размещена информация – текст, графические файлы, таблицы, схемы, изображения.

Перед началом работы над созданием презентаций необходимо произвести следующие действия: подготовить нотные примеры; создать свой набор фонов по разным темам, картинок, найденных в интернете; картинки для презентаций необходимо скачивать в формате PNG, в этом случае они будут на прозрачном фоне; кроме того, можно использовать векторные картинки, в которых также используется прозрачный фон. Закачать картинки можно в Google, задав в поисковик информацию, например, «скачать картинку (например, елочку) в формате PNG».

К работе в программе PowerPoint следует приступать через вкладку «Главная», для этого нужно найти раздел «Создать слайд» (в крайнем левом углу), рядом справа в разделе «Макет» подобрать образец страницы (для всего проекта, или для каждого слайда в отдельности). При открытии редактора на экране

появится главное окно для создания слайда. В выбранных макетах страниц программой уже определены места размещения текста и изображений. Остается только заполнить пространство, выделенное рамочками. Для того, чтобы создать новый слайд, необходимо привести курсор на тот слайд в списке страниц, за которым следует вставить новый, нажать по нему правой клавишей мыши и выбрать команду «Дублировать слайд». Создав его, можно приступить к следующему. Шрифт текста, его кегль, стиль, курсив, жирность нанесения выбирается тут же, на главной вкладке. Для удаления слайда достаточно щелкнуть по нему правой кнопкой мыши в области эскизов слева и выбрать пункт «Удалить слайд».

Перед заполнением слайда информацией необходимо создать для него фон. Выполнить это действие можно несколькими способами:

1-й способ – выбрать свой фон из папки, в которой расположены образцы, заранее скаченные из интернета. Для этого нужно зайти во вкладку «Вставка» (справа от вкладки «Файл»), затем в раздел «Рисунки» и выбрать нужный вариант из заготовленных ранее;

2-й способ – выбрать заложенный программой фон во вкладке «Конструктор», справа выбрать «Формат фона», «Заливка», «Цвет»;

3-й способ – можно также воспользоваться фонами с разной текстурой из Интернета, для чего в поисковой строке следует указать, например, «розовый фон для презентаций». Чтобы сохранить понравившийся фон, необходимо привести на него курсор, щелкнуть по нему правой кнопкой мыши, выбрать «сохранить как» и отправить в нужную папку. Найденным фоном необходимо заполнить весь слайд, для этого используют вкладки «Вставка», «Рисунки». Для заполнения установленным фоном всей поверхности слайда, нужно активировать его и растянуть, ухватив за уголки, при этом он «примагнитится» к краям слайда. С целью правильного, симметричного расположения нотного текста на слайде нужно воспользоваться во вкладке «Вид» разделом «Сетка» (поставить галочку), после чего на слайде появятся квадраты из точек. При необходимости подобным образом можно активировать и «линейку», которая расположена там же (поставить галочку). Для размещения на странице любой информации всегда следует пользоваться вкладкой «Вставка». Непосредственно под ее названием находится раздел «Рисунки». После нажатия на него откроется компьютер, в котором можно найти в нужной папке заготовленную заранее информацию. После создания слайда с фоном, можно приступить к работе с нотным текстом, примеры которого можно выбрать из специальной папки и вставить в слайд также, как и фон («Вставка», «Рисунки», папка с примерами).

В ритмодекламации и видеоклавире на слайде следует помещать только одну строку и состоять она должна не более чем из 5-6 тактов, чтобы при просмотре изображения ноты не были слишком мелкими. Если пример выходит за пределы 5-6 тактов необходимо обрезать его и перенести на другой слайд. Для обрезки полей фрагмента необходимо: активировать картинку на слайде – нажать на нее правой кнопкой мыши (вокруг нее появятся точки); в результате этого откроется вкладка «Формат» справа на строке Меню; войти в нее (нажать правой кнопкой мыши); появится кнопка «Обрезать» (она находится чуть правее внизу под названием вкладки «Формат»), при этом по краям картинки появятся уголки и пунктирные линии – маркеры. Перемещая их по картинке следует выделить ту область, которую нужно сохранить, остальное программа обрежет. Для снятия выделения картинке необходимо щелкнуть левой кнопкой мыши в любом месте экрана (не по слайду). Работая с картинкой, ее можно перемещать, уменьшать, увеличивать и поворачивать. Эти функции работают одинаково для рисунков, фигур и надписей (см. Таблица 1):

**Работа с картинкой, рисунком в программе PowerPoint 16**

<i>Планируемое действие</i>	<i>Выполнение его в программе</i>
переместить картинку	выделитее и перетащите в нужное место
изменить размер картинки	выделитее и перетащите один из угловых маркеров
повернуть картинку	перетащите маркер поворота над картинкой в нужном направлении

Если вставленный на слайд нотный пример будет небольшим, его нужно активировать, взяв за уголки, и растянуть до необходимых размеров. Разместить его ровно по отношению к краям слайда поможет раздел «Сетка».

На всех нотных строчках, расположенных на следующих слайдах, местоположение нотного примера должно быть одинаковым, чтобы взгляду не приходилось «прыгать» при переходе с одной страницы на другую. Этого также можно добиться, используя раздел «Сетка». Необходимо следить за тем, чтобы ноты на всех слайдах были одного размера.

Программа позволяет сделать границы нотного примера менее заметными. Чтобы их сгладить, следует активировать картинку, зайти во вкладку «Формат», в центре найти раздел «Эффекты рисунка», в нем инструмент «Сглаживание» и выбрать подходящий вариант. Там же можно добавить подсветку картинки (выбрать цвет из раздела «Границы рисунка»). Для сохранения созданной презентации необходимо выполнить следующую последовательность действий: «Файл», «Сохранить как», выбрать необходимую папку, «Сохранить».

Таким образом, исследовав особенности работы с нотным текстом в компьютерной программе PowerPoint, мы пришли к следующему заключению. Решение стоящих перед современным преподавателем задач привития ученикам желания творчески развиваться, формирования нового стиля мышления возможно только в процессе творческой деятельности, одним из условий которой является применение на уроках новых музыкально-компьютерных технологий. Их использование призвано усовершенствовать деятельность преподавателя и обогатить наработки музыкальной педагогики, накопленные ранее. Освоение программ по набору нотного текста и составлению презентаций оснастит преподавателей новыми инструментами и ресурсами, которые позволят им быть более самостоятельными и независимыми в выборе средств обучения не только в рамках отдельной дисциплины, но и дисциплин, находящихся с ней в тесной межпредметной связи. Перспективы последующих исследований заключаются в дальнейшем расширении представления преподавателей о дидактических возможностях компьютерных технологий на примере других компьютерных программ, навыки работы в которых в перспективе должны войти в квалификацию каждого преподавателя.

Важная роль информационных технологий в развитии общества заключается в ускорении процессов получения, распространения и использования обществом новых знаний. Повышая качество интеллектуальных ресурсов общества, информационные технологии улучшают качество жизни.

## Список литературы

1. Кирюшин В.В. Интонационно-слуховые упражнения для развития абсолютного звуковысотного музыкального слуха, мышления и памяти [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kodges.ru> (дата обращения 25.11.2020).

2. Кулиева В.А. Использование информационных технологий в музыкальном образовании / Кулиева В.А. // Методическое пособие для студентов педагогического колледжа и учителей музыки. – Челябинск :ЧПК №1 – 2014. – 16 с.

УДК 37.013.43

Соболева Ольга Михайловна,  
старший преподаватель кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
[una7373@gmail.com](mailto:una7373@gmail.com)

### НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ РАЦИОНАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ ИГРОВОГО АППАРАТА ФЛЕЙТИСТА

**Аннотация.** В статье рассматриваются способы формирования рациональной постановки рук как части предварительной постановки игрового аппарата флейтиста. Наряду с общими принципами постановки, анализируется проблема маленьких рук и предлагается способ ее разрешения.

**Ключевые слова:** флейта, постановка, игровой аппарат.

**Abstract.** The article examines the ways of forming a rational positioning of hands as part of the preliminary positioning of the flutist's playing apparatus. Along with the general principles of setting, the problem of small hands is analyzed and a way to solve it is proposed.

**Key words:** flute, positioning, playing apparatus.

Когда человек выполняет тяжелую физическую работу или действия, требующие большой быстроты, тонкости и точности движений (а именно с работой подобного рода связана игра на духовых инструментах), он нуждается в помощи всего тела. Такая помощь необходима и игровому аппарату флейтиста. В организме человека все взаимосвязано. Только опираясь на рациональные действия всего тела, всего организма, исполнитель может добиться успеха в своей нелегкой профессии.

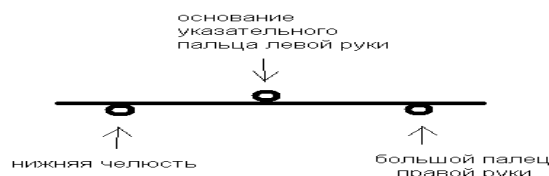
Исходя из этого принципа, начинать постановку игрового аппарата следует с обеспечения естественного, ненапряженного, наилучшим образом приспособленного к игре положения корпуса, ног, рук, плеч, головы, шеи. Все эти задачи входят в так называемую предварительную, или общую, постановку.

Вопросы постановки игрового аппарата духовика рассматривались в исследованиях С. Болотина, В. Венгловского, С. Горового, И. Гишки, Б. Дикова, В. Луба, К. Мюльберга, В. Петрова, И. Пушечникова, В. Сумеркина, М. Хасана, Ю. Усова и других.

Однако, недостаточно раскрытыми в научном пространстве, на наш взгляд, являются практические вопросы формирования рациональной постановки рук. Поэтому задача данной статьи состоит в определении способов, которые помогают формированию рациональной постановки рук как части предварительной постановки игрового аппарата флейтиста.

Устойчивое положение флейты обеспечивается задействованием трех точек

опоры: основания третьего сустава указательного пальца левой руки, большого пальца правой руки и края нижней губы (соответственно, нижней челюсти). Левая рука, обращенная тыльной стороной наружу, обеспечивает нажим по направлению к себе. Кончик большого пальца правой руки, обращенной тыльной стороной к играющему, упираясь в инструмент, как бы отталкивает флейту от себя, что обеспечивает достаточно плотное прижатие головки флейты к нижней губе исполнителя и, что очень важно, фиксированное ее положение. Таким образом, мы можем представить правильное положение флейты в виде схемы (рис.1).



**Рисунок 1. Правильное положение флейты на трех точках опоры**

Необходимо предотвращать попытки учащегося удерживать инструмент с помощью игровых пальцев (большой палец правой руки таковым не является). Особенно распространенным недостатком является опора на мизинец правой руки, что сковывает всю руку и ведет к ее утомлению.

Для усвоения учащимися данного положения инструмента мы предлагаем следующее упражнение:

1) Научиться удерживать с помощью трех опор небольшую тонкую палочку (например, шомпол для протирки флейты). При этом все игровые пальцы подняты и находятся в расслабленном, округленном положении.

2) Делаем то же, но уже на флейте. Можно «поиграть» пальцами в воздухе, контролируя свободу их движений и неподвижное положение инструмента.

Также мы рекомендуем в работе с начинающими использование самодельной подставки для большого пальца правой руки, которая напаяется либо наклеивается таким образом, чтобы палец ставился за подставку, упираясь в нее. Подставка позволяет учащемуся контролировать постановку при самостоятельных занятиях (рис. 2).



**Рисунок 2. Подставка для большого пальца правой руки**

Большое значение для игры имеет достижение состояния свободы корпуса: зажимы в последнем могут передаться игровому аппарату, вызвать скованность пальцев рук, мышц губного аппарата. «Даже небольшая зажатость в каком-либо месте тела, которую сразу и не почувствуешь, может парализовать творчество», — писал К. Станиславский [4, с. 133]. Профессор Ленинградской консерватории флейтист И. Янус с целью раскрепощения рекомендовал ученикам вырабатывать ощущение того, что свободный корпус как бы опирается своим весом на тазобедренный сустав [1, с. 51]. В отличие от актера, флейтист не может освободиться от некоторого напряжения в организме возникающего вследствие выдоха на опоре. Однако это напряжение должно носить локальный характер и не распространяться на другие части тела. Свобода корпуса не означает дряблости мышц. В это понятие обязательно следует включать элемент упругой готовности.

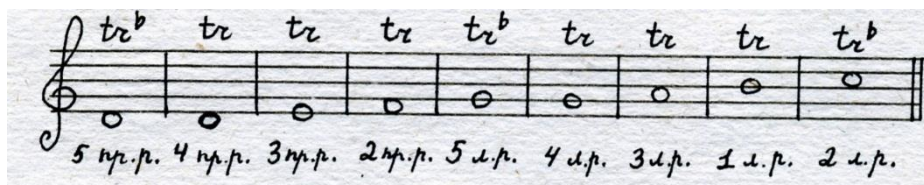
Для обеспечения свободы рук и корпуса при игре на опоре мы рекомендуем выполнять следующее упражнение. Делаем глубокий вдох, ставим дыхание на опору. Задерживаем дыхание. Появляется характерное ощущение давления. Не выдыхая, расслабляем руки и совершаем плавные свободные движения, напоминающие движения крыльев. Контролируем свободу каждой мышцы. При условии хорошей опоры выполнение этого упражнения может оказаться не таким простым, как кажется. Постановка рук, кистей и пальцев начинается с удобного расположения последних на инструменте. Она должна обеспечивать устойчивость инструмента, его правильное положение относительно губ. Локти слегка отведены от корпуса, чтобы не стеснять дыхание. Подъем локтей не должен сопровождаться подъемом ключиц, так как это неизбежно приводит к нежелательной скованности плечевого пояса. Плоскости ладоней примерно параллельны оси инструмента. Кисти рук по возможности должны продолжать линию предплечья. Существенные отклонения от этой линии в ту или другую сторону будут лишать пальцы свободы. Пальцы свободны, слегка округлы. Некоторые педагоги рекомендуют играть прямыми пальцами [3, с. 92]. С этим мнением нельзя согласиться. Округлое положение пальцев естественно. Выпрямление же пальцев требует усилий. Возникающее вследствие этого напряжение может отрицательно отразиться на их беглости. Пальцы располагаются над соответствующими клапанами и касаются их наиболее чуткими своими частями – подушечками, в коже которых содержится огромное количество тактильных рецепторов. Тактильная чувствительность пальцев имеет большое значение для развития технической виртуозности.

Правильное состояние играющих пальцев очень хорошо определяет известная рекомендация Ф. Листа, согласно которой рука должна быть «свободной и живой» [2, с. 12]. Не менее образно об этом говорит Дж. Тартини: «Сила без судорожности, эластичность без расхлябанности» [5, с. 7]. Как показывает практика, секрет быстроты пальцев нередко заключается в скупости их движений. В быстром темпе даже минимальное упрощение дает колоссальный эффект. Поэтому во время игры не следует допускать излишних сгибаний неработающих пальцев, упора свободных пальцев в инструмент и т. д. Нежелателен высокий подъем пальцев: каждый палец должен выполнять свой маневр по кратчайшему расстоянию. Пальцы должны находиться на минимальном расстоянии от клапанов и на расстоянии примерно 1 см от звуковых отверстий. Более высокое положение пальцев над отверстием будет затруднять технику, более низкое – может привести к понижению звука. Оптимальная высота подъема пальцев приблизительно соответствует той, какая имеет место при исполнении трелей. Для освоения правильной постановки пальцев мы рекомендуем следующие упражнения:

1. Предлагается кончиками всех пальцев правой, а затем левой руки взять со

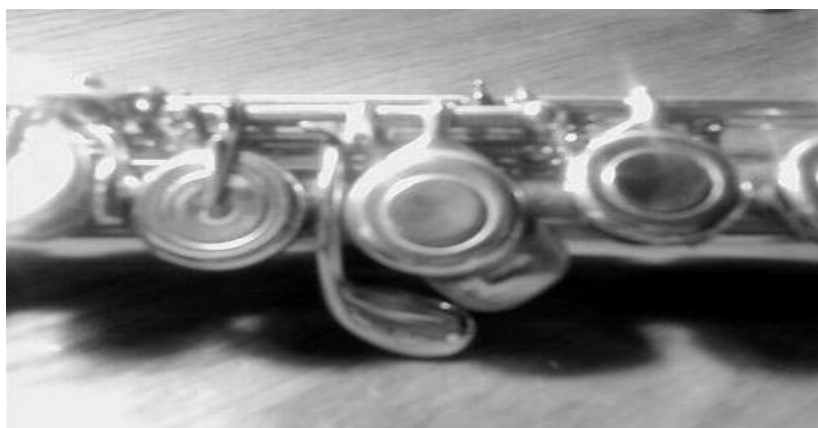
стола карандаш. При этом мы обращаем внимание на большой палец правой руки, который в этом упражнении естественным путем находит свое самое оптимальное положение. Затем пробуем поднять карандаш плоскими пальцами, и убеждаемся насколько это неудобно.

2. Игру трелей последовательно каждым пальцем рекомендуется начинать с самого раннего этапа инструментального обучения, как наиболее способствующую формированию рациональной постановки пальцев и развитию техники (рис. 3).



**Рисунок 3. Упражнение для развития техники пальцев**

У флейтиста с очень коротким четвертым пальцем могут возникнуть затруднения с правильным положением левой руки, так как палец вынужден тянуться к клапану «соль». В этом случае мы рекомендуем использовать две подставки. Первая изготавливается мастером, и припаивается к клапану «соль» для его удлинения (рис. 4).



**Рисунок 4. Подставка на клапане «соль»**

Однако, эта подставка недопустима на флейте с резонаторными отверстиями.

Вторая подставка, ранее, будучи очень распространенной, ныне незаслуженно забыта. Она припаивается или приклеивается (возможен самодельный вариант) в основании указательного пальца левой руки. Такая подставка помимо того, что приближает пальцы к клапанам и позволяет округлить их, избавляет от чрезмерного подгибания указательного пальца и изгиба кисти левой руки (рис. 5).





***Рисунок 5. Подставка для указательного пальца левой руки***

Во время игры не рекомендуется слишком крепко удерживать инструмент. Формированию правильного ощущения инструмента в руках помогает представление о готовности взять пальцами какой-либо хрупкий предмет (например, тонкий хрустальный стакан).

Для освобождения рук, кистей и пальцев можно рекомендовать следующий практический прием: свободно опустить руку вдоль бедра, сохраняя возникшее при этом состояние свободы, поднять руку и положить на инструмент. Другое упражнение содействует освобождению рук и всего корпуса: вместе с глубоким вдохом мах руками вперед до уровня плеч; вместе с выдохом бросить руки вниз, одновременно низко сгибая корпус в поясе и свободно болтая повисшими руками, как при полоскании в воде.

Итак, целью предварительной постановки является обеспечение устойчивого положения инструмента, а также удобства игры на нем, исполнительской свободы. Формирование естественной и рациональной постановки рук является основой развития виртуозной техники флейтиста.

#### **Список литературы**

- 1. Апатский В.** Основы теории и методики духового исполнительского искусства / В. Апатский. – К. : НМАУ им. П.И. Чайковского, 2006. – 432 с.
- 2. Бирмак А.** О художественной технике пианиста / А. Бирмак. – М. :Музгиз, 1973. – 121 с.
- 3. Ротуэлл Э.** Техника гобоя / Э. Ротуэлл// Методика обучения игре на духовых инструментах. – Вып. 2. – М. : Музыка, 1966. – С. 80 – 118.
- 4. Станиславский К.** Работа актера над собой // К. Станиславский / Собр. соч. в 8-ми томах. Т. 2. – М. : Искусство, 1951. – С. 120 – 135.
- 5. Шульпаков О.** Техническое развитие музыканта-исполнителя / О. Шульпаков. – Л. :Владос, 1973. – 56 с.

**Соколова Анастасия Андреевна**,  
магистрант кафедры музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*nastena-shevchenko-9797@mail.ru*  
Научный руководитель:  
**Федорищева Светлана Павловна**,  
доцент кафедры профессионального  
мастерства, дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
*fedorisvetlana@yandex.ru*

## СПЕЦИФИКА ВОКАЛЬНОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

**Аннотация:** в статье предпринимается попытка выявления специфики вокальной исполнительской деятельности.

**Ключевые слова:** вокальный навык, исполнительская деятельность, певческая деятельность, цель и задачи певческой деятельности, обучение пению.

**Abstract.** The article attempts to identify the specifics of vocal performing activities.

**Keywords:** vocal skill, performing activities, singing activity, purpose and objectives of singing activity, singing training.

Вокальная деятельность представляет собой искусство оригинальных исполнительских и образовательных возможностей. Пение – наиболее доступный и самый любимый вид детского творчества, в процессе вокальной деятельности ребенок оказывается не только «потребителем», но и создателем, который создает определенные художественные ценности. Функции вокальной работы разнообразны, особо выделяются среди них познавательная и эстетическая, обеспечивающие воспитание всесторонне развитой личности. Вокальная деятельность – один из важных факторов, способствующих успешному развитию ребёнка школьного возраста, как личностному, так и социальному.

Каждая деятельность носит целеполагающий характер. Целью вокальной деятельности является приобщение детей к музыке и воспитание у них вокальной культуры. Задачи, которые стоят перед педагогом-вокалистом в вокальной деятельности – это развитие у своих воспитанников музыкальных способностей (эмоциональной отзывчивости, ладового чувства, музыкально-слуховых представлений, чувства ритма), формирование у них основ вокальной музыкальной культуры (эстетические эмоции, интересы, вокально-хоровые навыки), а также обеспечение всестороннего духовного и физического развития детей [1, с. 2].

В музыкально-педагогическом процессе выделяют следующие виды вокальной деятельности детей: 1. Пение с целью становления у детей музыкального восприятия: восприятие песен, не предназначенных для пения; восприятие песен, специализированных для дальнейшего их исполнения; пение (воспроизведение) мелодических построений и упражнений для развития представлений о высоте, тембре, длительности, силе звуков (развитие сенсорных способностей).

2. Исполнение песен: пение с сопровождением и без него; пение с собственным сопровождением на детских музыкальных инструментах; пение для сопровождения движений.

3. Пение в процессе музыкально-образовательной деятельности: пение упражнений для приобретения вокальных навыков и музыкальных знаний; педагогический анализ песен (наиболее яркие выразительные средства, структура, характер).

4. Песенное творчество: импровизация; сочинение мелодий к заданным текстам.

Всевозможные облики вокальной деятельности плотно связаны друг с другом и оказывают взаимное влияние друг на друга [2, с. 1]. Любой вид деятельности связан с выработкой конкретных технических навыков. Обучение пению подразумевает выработку вокально-технических навыков, на формирование которых большое воздействие оказывает анатомия строения голосового аппарата у ребенка и формирование у воспитанника отношения к обучению (способности, желания, интереса, настойчивости и работоспособности [3, с. 1–2].

В области музыкального исполнительства музыкально-исполнительский навык определяется как «система сознательно выработанных движений, которые отчасти автоматизируются, позволяя этим реализовать музыкальные знания и умения в целенаправленной музыкальной деятельности» [4, с. 15]. Как отмечает В.И. Петрушин, о сформированности навыка говорят тогда, когда «память действия переходит на мышцы» [5, с. 41–42].

Обращаясь непосредственно к понятию вокального навыка, можно предложить следующее его определение: вокальный навык – это частично автоматизированный способ выполнения действия, являющегося компонентом вокального акта. В основе вокальных навыков лежит создание и упрочение условно рефлекторных связей, образование систем данных связей. К основным вокальным навыкам Г.П. Стулова относит следующие: звукообразование, вокальное дыхание, артикуляцию, слуховые навыки, навыки эмоциональной выразительности исполнения [6, с. 173]. А.Г. Менабени, в свою очередь, выделяет такие виды вокальных навыков, как певческое дыхание, атаку звука, певческую артикуляцию и дикцию, а также пение без сопровождения инструмента [7, с. 46–48].

На наш взгляд, одним из важнейших исполнительских навыков в пении является *выразительность*. Этот навык отражает музыкально-эстетическое содержание и воспитательный смысл вокальной деятельности и достигается с помощью таких компонентов, как мимика, выражение глаз, жестов и движений; богатство тембровых красок голоса; динамические оттенки, отточенность фразировки; чистота интонации; разборчивость и осмысленность дикции; темп, паузы и цезуры, имеющие синтаксическое значение.

Обучаясь вокалу, важно уметь контролировать и анализировать во время пения свои ощущения – мышечные, слуховые, вибрационные. Это ощущения на твердом нёбе, нёбной занавеске, гортани, трахее, области груди и лица, брюшной полости. Ощущения поющего связаны с наблюдением, вниманием, памятью. Выбатывая и совершенствуя вокально-технические навыки у своих воспитанников, педагогу необходимо предлагать им посильные задания, определять определенную задачу, которую обязан выполнить обучаемый. В работе следует опираться на его положительный опыт. Для выработки вокально-технических навыков у детей важно осознание ими предпринимаемых действий и осмысленное отношение к учебному процессу, а для положительного результата принципиально стремление, воля и желание познавать новое. И все это – труд, без которого не может быть творчества. Вокальное же творчество подразумевает

необходимость овладения вокально-техническими навыками и использование их на практике [8, с. 3].

Итак, можно констатировать следующее. Вокальная деятельность, как и всякая другая, вызывается стремлением человека удовлетворить собственные интересы и потребности. Каким бы видом деятельности человек ни занимался, он обязан ясно сознавать цель, которую он желает достигнуть при помощи этой деятельности. К занятию каким-либо видом деятельности человека побуждают конкретные мотивы. Чаще всего к занятиям пением молодого певца толкает любовь к нему и то большое удовольствие, которое он получает от пения. Само собой, понятно, что мотивы, по которым человек начинает заниматься вокальной деятельностью, характеризуют его личность. Эти мотивы могут быть довольно высоки, исходить из очень высоких побуждений, а могут быть весьма примитивны, низменны. Для педагога всегда важно понять – собственно, что привело того или иного ученика к нему в класс, каковы были мотивы поступить учиться пению. Овладение навыками – условие проявления творчества. Пение, как искусство исполнительское, по своей природе всегда подразумевает творческий элемент.

### Список литературы

**1. Цель и задачи певческой деятельности** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.https://cyberpedia.su/4x80fa.html](http://www.https://cyberpedia.su/4x80fa.html). – (дата обращения 15.11.2020).

**2. Характеристика певческой деятельности ребенка, ее виды** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.https://studbooks.net/1798510 / pedagogika/harakteristika\\_pevcheskoy\\_deyatelnosti\\_rebenka\\_vidy](http://www.https://studbooks.net/1798510/pedagogika/harakteristika_pevcheskoy_deyatelnosti_rebenka_vidy). – (дата обращения 05.12.2020).

**3. Вокально-технические навыки** [Электронный ресурс]: – Режим доступа: [http:// www. http://vocalmuzshcola.ru / vokal / vokalno-texnicheskie-navyki](http://www.http://vocalmuzshcola.ru/vokal/vokalno-texnicheskie-navyki). – (дата обращения 05.12.2020).

**4. Готединер А.Л.** Музыкальная психология / А.Л. Готединер. – М. : Малое изд. предприятие Магистр, NB1993. – 193 с.

**5. Петрушин В.И.** Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М. : Научная школа, 2018. – 380 с.

**6. Стулова Г.П.** Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г.П. Стулова. – М. : Изд-во «Прометей», 1992. – 255 с.

**7. Менабени А.Г.** Методика обучения сольному пению: Учеб. пособ. для студентов педин-тов / А.Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 93 с.

**8. Вокально-технические навыки**[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.http://vocalmuzshcola.ru/vokal/vokalno-texnicheskie-navyki>. – (дата обращения 05.12.2020).

Степанова Наталья Викторовна,  
доцент кафедры «Фортепиано»  
ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный  
институт искусств им. П.И. Чайковского»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
*stepanova.n2010@yandex.ru*

## РОЛЬ ФОРТЕПИАННОГО АНСАМБЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ В КУРСЕ «ФОРТЕПИАНО»

**Аннотация.** Автор статьи обосновывает актуальность применения коллективных форм совместного музицирования в образовательной деятельности музыкальных учебных заведений. В статье описаны организационно-содержательные основы фортепианно-ансамблевой подготовки в структуре курса «Фортепиано», раскрыты особенности ее внедрения в практику индивидуального обучения музыканта-исполнителя.

**Ключевые слова:** курс фортепиано, фортепианный ансамбль, ансамблевая техника, межличностное взаимодействие, коммуникативно-личностный потенциал.

**Abstract.** The author of the article substantiates the relevance of the use of collective forms of joint music making in the educational activities of music schools. The article describes the organizational and content bases of piano-ensemble training in the structure of the course «piano», reveals the features of its implementation in the practice of individual training of a musician-performer.

**Key words:** piano course, piano ensemble, ensemble technique, interpersonal interaction, communicative and personal potential.

Современная отечественная система классического музыкального образования имеет давние и прочные традиции подготовки высококвалифицированных специалистов. Профессиональная подготовка музыкантов-исполнителей различных творческих специальностей представляет собой сбалансированный процесс, органично сочетающий фундаментальные знания, навыки исполнительского мастерства в единстве технического и художественного развития личности, а также общую и художественно-коммуникативную культуру.

Курс «Фортепиано» является важной составной частью в структуре профессиональной подготовки специалиста в области музыкального искусства. Важнейшим принципом обучения является то, что комплекс знаний, умений и навыков, приобретаемый студентами в рамках данного курса актуален как для реализации разнообразной учебной практики, так и для будущей профессиональной творческой деятельности. Данная дисциплина в структуре исполнительской подготовки музыканта, как в среднем, так и в высшем звеньях занимает особое место, поскольку ее проходят музыканты всех без исключения исполнительских специальностей, дополняя и обогащая подготовку сольного исполнителя новыми гранями и возможностями. В классе фортепиано студенты обучаются не только приемам игры на инструменте, овладевая разнообразным высокохудожественным репертуаром, но также умениям и навыкам чтения с листа, аккомпанирования, игры в фортепианном ансамбле. Все эти навыки составляют комплексное понятие «музыкальной грамотности» будущего специалиста и позволяют активизировать его исполнительский потенциал.

Фортепианный ансамбль, как одна из разновидностей совместного музицирования, на наш взгляд, максимально актуализирует педагогические возможности коллективных форм музыкальной деятельности в индивидуальных курсах, позволяющих осуществлять сбалансированную и гармоничную подготовку специалистов, органично сочетающую сольную и ансамблевую деятельность. Именно в коллективном творчестве потенциально заложен импульс по приобщению студентов к опыту совместного исполнительства.

Фортепианный ансамбль как вид совместного музицирования имеет свою историю становления и развития, а, следовательно, устоявшиеся традиции и жанровую специфику. Следует отметить, что этот вид исполнительства, прошедший путь от традиций совместного домашнего музицирования до выхода на концертную эстраду, и на сегодняшний день не утратил свою актуальность и жизнеспособность, подтверждением чему является активная концертная и конкурсная жизнь, которая продолжает славные, исторически сложившиеся традиции фортепианно-ансамблевого исполнительства.

Как уже отмечалось выше, фортепианный ансамбль, а именно, одна из его разновидностей – фортепианный дуэт, был всеприменным атрибутом салонного и домашнего музицирования, получившим название «musicadacamera» или «комнатная музыка». Салонная музыка, доставляющая эстетическое удовольствие, привлекала своей простотой и очарованием. Безусловно, что специфика совместного музицирования оказала влияние и на формирование музыкальных знаний, художественных вкусов и предпочтений, а также определенной манеры поведения. Так, известный исследователь в области камерного исполнительства Л.С. Гинзбург писал, что «достаточно было собраться двум-трем музыкантам..., как возникало естественное стремление к совместному музицированию, доставлявшему и исполнителям, и слушателям особое удовлетворение» [2, с. 160].

Несомненно, этот вид приятного времяпрепровождения за инструментом, отражал исключительно любительские интересы, формируя и особый тип общения музыкантов – дружелюбный, благожелательный, проникновенный, а «близкое соседство пианистов за одной клавиатурой способствовало их внутреннему единству и сопереживанию» [5, с. 4]. Собственно, и сам фортепианный дуэт, не имея статуса концертного жанра, не представлял собой каких-либо пианистических трудностей для исполнителей, а, следовательно, не требовал особого мастерства. Хотелось бы отметить, что впоследствии из традиций салонного и домашнего музицирования сформировался целый пласт фортепианной культуры, что инициировало появление разнообразного фортепианного репертуара. Так, оригинальные сочинения и переложения для фортепианного ансамбля писали многие известные композиторы: М.И. Глинка, Ф. Лист, М.П. Мусоргский, Ф. Шуберт, Р. Шуман, К. Черни и др.

Эстетика виртуозности первой половины XIX столетия вывела на сцену фортепианно-ансамблевое исполнительство концертного типа, повлекшее за собой усиление значимости концертного исполнителя-интерпретатора, главенствующей задачей которого была трансляция авторского музыкального текста слушательской аудитории. В связи с чем, у ансамблевых исполнителей появляются профессиональные задачи и определенная ответственность, как перед композитором, так и перед слушателем за творческий результат своей профессиональной деятельности. Данный аспект актуализирует установление особого рода взаимоотношений между участниками творческой ситуации, а именно, общения «высшего порядка», где важнейшее значение приобретает межличностный контакт музыкантов.

Содержание фортепианно-ансамблевой подготовки в структуре курса «Фортепиано» предусматривает различные ансамблевые формы работы, тем более, что и сам фортепианный ансамбль разнообразен по формату партнерского взаимодействия: четырехручный дуэт – единственный род ансамбля «двух пианистов за одним инструментом» [5, с 4] и фортепианный ансамбль – когда исполнители расположены за разными инструментами. Оба типа фортепианного ансамбля имеют свои отличительные, присущие им черты и особенности. По словам Е.Г. Сорокиной, «различия между этими ансамблями очень велики и касаются их принципиальных стилевых основ. Два инструмента дают исполнителям гораздо большую свободу, независимость в использовании регистров, педалей и пр., в то время как близкое соседство пианистов за одной клавиатурой способствует их внутреннему единству и сопереживанию. Различия в характере ансамблей отразились и в музыке, создаваемой для них: произведения для двух фортепиано тяготеют к виртуозности, концертности, сочинения же для четырехручного дуэта – к стилю камерного музицирования» [5, с. 4]. В связи с этим, очень важно умение педагога привить навыки и вкус к работе в обоих типах ансамбля, каждый из которых, как отмечалось выше, имеет свои специфические особенности.

Таким образом, концептуальный план обучения музыканта-исполнителя в курсе «Фортепиано» направлен не только на формирование его художественно-творческого мировоззрения, овладение техникой фортепианной игры во всем многообразии пианистических средств выразительности, необходимых для раскрытия образно-эмоциональной составляющей интерпретируемых произведений, но и развитие широкого арсенала коммуникативно-личностных качеств, ориентированных на диалогические процессы, которые обеспечивают реализацию успешно совместной творческой деятельности. Приобретаемый в рамках фортепианно-ансамблевой подготовки опыт совместного исполнительства располагает богатым педагогическим потенциалом в овладении «языком» искусства совместного творчества. Следует отметить, что фортепианно-ансамблевые формы ранее широко применялись в педагогической практике в специальных классах, в классах композиции, на лекциях по истории музыки и т.д. Так, например, в классе истории и теории музыки Б.В. Асафьева, который сам в совершенстве владел искусством ансамблевого музицирования, ансамблевая игра считалась неотъемлемой частью обучения музыканта, а в специальных классах Ф. Blumenфельда, Н.С. Зверева, Л.В. Николаева, С.И. Савшинского и др. широко изучался ансамблевый репертуар, была распространена практика исполнения на двух роялях фортепианных концертов.

Вопросы истории, теории, методики, связанные с особенностями ансамблевого исполнительства исследовались в работах Д.Д. Благого, Т.А. Ворониной, Т.А. Гайдамович, А.Д. Готлиба, Р.Р. Давидяна, Н.В. Лукьяновой, Е.Г. Сорокиной, Б.Ф. Смирнова и др. Музыканты-исследователи подчеркивают, что основной характеристикой, определяющей специфику многообразия ансамблевых форм, является коллективное начало, обусловленное возникновением межличностных отношений в которых главенствует принцип «равноправия» участников.

В основе сотрудничества музыкантов-исполнителей, объединенных в ансамбль, находится принцип равноправия их творческих индивидуальностей. Партнерский подход в ансамблевом исполнительстве реализуется путем совместного анализа исполнительских проблем, связанных с индивидуальным прочтением музыкального текста и пониманием авторского замысла каждым исполнителем; поиском взаимоприемлемых решений по согласованию единой

художественной концепции музыкального произведения и его практической реализации в исполнении; а также выработкой критериев поведения равноправных партнеров, определяющих продуктивность их творческого взаимодействия, направленного на единый результат. Таким образом, координация совместных действий между ансамблевыми партнерами является движущей силой в осуществлении межличностного взаимодействия двух индивидуальностей. Именно поэтому, в музыкальной психологии ансамбль называют «высшей формой человеческой деятельности» [4, с. 129], представляющей собой своеобразный исполнительский «микрокосмос». Известный актер С. Юрский писал об актерском ансамбле как об объединении единомышленников: «Единомышленники не те, кто думает одинаково, а те, кто думает об одном – имеют общую цель» [1, с. 149]. Таким образом, сонаправленность, сотрудничество, совместимость, сопереживание, согласованность действий – это те созидательные компоненты, которые объединяют ансамблевых исполнителей в единый функционирующий организм, обеспечивающий плодотворность взаимодействия, т.е. способность творить.

Определим организационно-содержательные основы по внедрению в практику индивидуального обучения, к которым относится курс «Фортепиано», коллективных форм совместного музицирования. В соответствии с задачами фортепианно-ансамблевого исполнительства определим основные этапы работы, которым в учебном процессе следует уделять внимание. Этапы решения ансамблево-исполнительских задач нами объединены в логические блоки, которые представляют собой структурированный процесс изучения музыкального произведения. Количество этапов овладения произведением условно и каждый коллектив устанавливает свой режим работы над тем или иным компонентом ансамблевой техники, который будет зависеть от степени исполнительского мастерства и наличия опыта игры в фортепианном ансамбле.

1. Процесс освоения музыкального произведения начинается с постижения исполнителями его художественно-образного содержания. По мере формирования исполнительского замысла возрастает потребность в тщательном и всестороннем анализе, и, прежде всего, в систематизированном изучении музыкального текста с учетом его стилистических особенностей. Этот этап условно можно назвать *текстологическим анализом* фортепианно-ансамблевой партитуры. Задача исполнителей заключается в том, чтобы, используя свою эрудицию, музыкально-теоретические знания и опыт, проникнуть в художественно-образное содержание изучаемого произведения, учитывая особенности музыкального стиля определенной исторической эпохи и личности композитора.

Основными компонентами текстологического анализа являются: выявление основного тематического материала; особенности изложения музыкального материала в ансамблевых партиях (полифонического, гомофонно-гармонического, смешанного) с точки зрения главенства, соподчинения или равноправия; анализ строения музыкальной формы; определение основной единицы пульса; определение динамики каждой из партий в соответствии с ее ролью в ансамблевой партитуре и кульминационных точек во фразах; проведение корректировки штрихов; выявление особенностей гармонического языка.

Результатом целостного текстологического анализа станет ясное понимание музыкантами-ансамблистами композиторского замысла интерпретируемого произведения, что улучшит качество исполнения.

2. Основопологающей способностью, координирующей действия ансамблевых исполнителей, является «ансамблевое слышание». Успешная реализация всех основных компонентов ансамблевой техники обуславливается развитым и активным ансамблевым слышанием – умением «слушать» себя и



«слышать» других, ощущая свою партию как часть целого[3, с. 21]. Это один из важнейших принципов ансамблевой игры, требующий от каждого ансамблевого исполнителя активной слуховой работы. Слуховое постижение исполнителями всего многообразия ансамблевой техники определяет согласованность исполнительских действий по нахождению необходимых средств выразительности, напрямую влияющих на воплощение замысла композитора, реализующегося в ансамблево-исполнительской интерпретации.

3. Следующий этап связан с *детализацией компонентов* музыкального текста. Детальная проработка музыкального произведения является наиболее трудоемким, временно затратным этапом. Рассмотрим подробнее каждый вид ансамблевой работы:

а) *синхронность или синхронизация исполнительских действий* (от греч. Synchronous – одновременный). Этот компонент отвечает за единство моторно-двигательных процессов и организацию метроритмической дисциплины в ансамбле (то, что называется ритмической устойчивостью или «коллективным ритмом»). Метро-ритмическая сторона как единая временная единица темпа и ритма является результатом органичного сопереживания музыки ансамблевыми исполнителями. Метро-ритмическая синхронность находит свое проявление в многовариантности агогического многообразия внутри произведения, особенно это касается вопроса *rubato*, что требует от исполнителей определенной сработанности, слаженности совместных действий. Найденное ощущение единой ритмической пульсации должно стать для партнеров стержнем, подчиняющим ансамблевые партии общему движению, которое сохраняет форму музыкального произведения. К компонентам ансамблевой синхронности относят и одновременно взятие или снятие звука, исполнение фермат и пауз, а также – одновременность в произнесении, что представляет для ансамблевых исполнителей определенную сложность. Все эти аспекты также требуют проработки и выверенности.

б) *единство технических приемов* – это процесс рационального освоения фактуры музыкального произведения. Возможно, операционно-технологический аспект рассматривает более узкие, специальные исполнительские задачи, но именно они обеспечивают музыкантам свободу исполнительского взаимодействия, степень технической согласованности и слаженности ансамблевых действий партнеров, что впоследствии определяет профессиональное мастерство творческого коллектива.

«Мериллом» правильности приема является звук, соответствующий заданному художественному образу. Овладение множеством разнообразных приемов звукоизвлечения и создает тонкий и чуткий пианизм, при отсутствии которого содержание произведения не может быть выявлено должным образом. Единство произнесения штрихов связано с воспроизведением характерной нагрузки, которую они выполняют, в зависимости от художественных требований музыкальной интерпретации. Так, когда требуется единообразие звучания, необходим сходный характер звукоизвлечения и, возможно, единый аппликатурный режим, соответствующий, например, требованиям, предъявляемым струнной группе оркестра, поэтому для достижения однородности звучания пассажной техники оркестранты пользуются единой аппlikатурой.

Чтобы не стать «помехой» в совместных ансамблевых действиях исполнителям необходим определенный технологический «запас прочности». В связи с этим приобретает значение фактор характера подготовки, который требует от исполнителей, как самостоятельных индивидуальных занятий, так и работы в ансамбле с учетом совместных задач.

*Резюмирующий этап* решения ансамблево-исполнительских задач – один из самых трудных, обусловленный слиянием всех проработанных (психологически и технически) аспектов воедино. От ансамблистов требуется способность «предчувствовать и предслышать» исполнительские намерения своего партнера, а также определенная ансамблевая способность тембрального слышания возможностей и ресурсов инструмента. Это тембрально-слуховая установка, ориентирующая исполнителей на конкретное звучание, колорит, поиски красок и «оркестровки» сообразно музыкальной драматургии произведения. В органической связи с задачами нахождения тембрового колорита находятся задачи педализации. Успешное решение «педальной идеи» позволяет исполнителям имитировать многообразие оркестровых эффектов, поскольку педаль помогает создать ощущение объемности, стереофоничности звучания, порождает образ пространства. Нахождение тембрового колорита обусловлено стилевыми, фактурными, регистровыми, жанровыми особенностями исполняемой музыки, поскольку фортепианно-ансамблевый репертуар часто ориентирован на различные рода переложения: оркестровые, хоровые, вокальные.

*Репетиционный этап* связан с подготовкой ансамблевого коллектива к сценическому выступлению, подводящему итог большой предварительной работе по интерпретации музыкального произведения. Репетиционный этап решает задачи по формированию механизмов «психологической защиты», когда поведение исполнителей на сцене становится осознанным и управляемым. Поэтому в процессе репетиционной работы необходимо отработать множество «мелочей», несущих не только важную эмоционально-сценическую нагрузку, но и чисто организационную – выход на сцену, умение грамотно переворачивать страницы нотного текста, уход со сцены, использование педали в четырехручном дуэте, гибкое умение «поймать» партнера при случайных ошибках и т.д.

Таким образом, курс «Фортепиано» в структуре профессиональной подготовки музыканта-исполнителя располагает большими педагогическими возможностями для развития и совершенствования ансамблевого исполнительского мастерства. Ансамблево-технологические приемы призваны реализовывать операционально-технологический потенциал музыкантов путем усвоения конкретных навыков и поэтапного рационального решения ансамблево-исполнительских задач. Учитывая специфику фортепианно-ансамблевого исполнительства можно говорить также и об актуальности развития и совершенствования в процессе обучения коммуникативного ресурса будущего специалиста-музыканта, позволяющего осознанно действовать и утверждать себя в профессиональном творческом мире.

### Список литературы

1. Давидян Р.Р. Психологические аспекты квартетного музицирования / Р.Р. Давидян // Музыкальное исполнительство и современность. – М.: Музыка, 1988. – Вып.1. – С. 128 – 155.
2. Гинзбург Л.С. Современное музыкальное исполнительство: проблемы и средства: сб. ст. / сост. и общ. ред. В.Ю. Григорьева и В.А. Натансона. – М.: Музыка, 1983. – Вып. 11. – С. 68–101.
3. Готлиб А.Д. Основы ансамблевой техники / А.Д. Готлиб. – М.: Музыка, 1971. – 96 с.
4. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: МАГИСТР, 1993. – 194 с.
5. Сорокина Е.Г. Фортепианный дуэт. История жанра / Е.Г. Сорокина. – М.: Музыка, 1988. – 319 с.

**Федорищева Светлана Павловна**,  
доцент кафедры профессионального  
мастерства, дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
*fedorisvetlana@yandex.ru*

## **ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ПЕВЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы развития певческого дыхания в современной теории и практике вокального обучения.

**Ключевые слова:** вокальное обучение, дыхание, певческое дыхание.

**Abstract.** The article deals with the development of singing breathing in the modern theory and practice of vocal training.

**Key words:** vocal training, breathing, singing breathing.

Изучение вопросов развития певческого дыхания является неотложной потребностью современной теории и практики вокального обучения. Однако анализ научно-методической литературы, посвященной этой проблеме, обнаружил недостаточную степень отражения существующих в теории и практике ее решения.

На основе анализа музыкально-педагогической, музыковедческой литературы мы определили исторические аспекты формирования певческого дыхания. Так, мы выяснили, что исторически характер дыхания и характер звука, которым пользовались певцы, всегда были тесно связаны друг с другом. В итальянском вокальном искусстве XVII и XVIII веков – в старой итальянской школе дыханию в пении уделялось большое внимание. Этому вопросу были посвящены труды знаменитых педагогов великой болонской школы П. Този и Д. Манчини. Техника владения голосом в этот период строилась на грудном типе певческого дыхания, который создавал возможности для длительного дыхания при умении его сбережения.

Но уже у педагогов и певцов второй половины XIX века, – в новой итальянской школе пения, мы находим существенное различие со старой итальянской школой. Умеренный набор воздуха сменяется более полным вдохом, а тип дыхания становится более низким. Знаменитый педагог новой итальянской школы пения Ф. Ламперти говорил, что «школа пения есть школа дыхания». С середины XIX столетия для вокальной техники всех национальных школ стал характерен тип более низкого дыхания. Основной причиной перехода к грудодиафрагматическому типу дыхания явился иной характер голоса, которым стали пользоваться после реформы Ж. Дюпре.

Рассмотрев дыхание как объект певческого голосообразования, проанализировав анатомию дыхательных органов, физиологию дыхания в языке и пении, изложенные в научно-педагогической и медицинской литературе, мы выяснили, что голосовой аппарат как совокупность органов и голосовая функция как управляющая подсистема является единым целым, системой, которая саморегулируется и самонастраивается. Научные исследования показывают, что чистых типов дыхания в пении не существует, что все певцы во время пения пользуются смешанным типом дыхания с большим или меньшим включением в работу той или иной части дыхательного аппарата. Из этих исследований следует,

что вопрос о типах дыхания в значительной мере является условным. Все певцы и педагоги высказывают мнение о том, что первоочередной задачей для хорошего звукообразования является организации вдоха. С точки зрения науки, грудодиафрагмальный тип дыхания является наиболее рациональным для подавляющего большинства певцов. Дыхание должно быть естественным, не напряженным и удобным физически. Режим дыхания полностью определяется певческой задачей – исполняемым упражнением или произведением. Для окружающих дыхание должно быть незаметным.

Дыхание должно осуществляться нижней частью грудной клетки (движением нижних ребер и как бы животом), мышцами брюшной стенки. Эти мышцы удалены от гортани и их работа не вызывает ненужных напряжений мускулатуры шеи и верхней части грудной клетки. Такой способ дыхания называется грудно-брюшным, и он наиболее правилен и удобен, так как обеспечивает упругий эластичный звук и любые певческие нюансы. Вдох и выдох должны быть спокойными, мягкими, без резких движений и дерганья мускулатуры грудной клетки и живота. Спокойный вдох помогает лучшей подстройке голосового аппарата. Известный исследователь профессор Л.Д. Работнов указывал на связь рабочего тонуса диафрагмы с высоким положением мягкого нёба – поднятое мягкое нёбо обычно сопутствует рабочему тону диафрагмы, улучшая общую подстройку голосового аппарата. Это еще одно подтверждение рефлекторной связи дыхания и голосового аппарата. Выдох – основа певческого дыхания, так как именно он является движущей силой звукообразования и определяет качество звучания, он должен быть экономным и мягким (выдыхать надо воздуха ровно столько, сколько требуется для создания нужного звука и это достигается ясной постановкой певческого задания). Неопытные певцы часто форсируют выдох, ошибочно считая, что пение сильным звуком или «взятие» высокой ноты возможны только при интенсивном нажиме дыханием.

Остаток воздуха, если это позволяет длительность паузы, следует выбрасывать движением пресса, следя за тем, чтобы мускулатура шеи и грудной клетки не напрягалась. Мягкий, сдержанный выдох предохраняет голосовые связки от перенапряжения и обеспечивает полноценное звучание при наименьшей затрате мышечной энергии. Кантиленное пение – основа вокального искусства – может быть достигнута только на экономном и мягком выдохе. Певец должен выдыхать не более того, что требуется для фонирования звука, иначе неизбежно будет форсировка. Певец должен выработать в себе чувство достаточности воздуха для выпевания данной музыкальной фразы или упражнения. Нельзя оканчивать фразу, как говорят, на «последнем издыхании». Однако нельзя и допускать «перебор» дыхания, который может быть причиной форсированного выдоха со всеми его последствиями. Умение набирать оптимальный запас воздуха и равномерно, экономно расходовать его, развивается, прежде всего, на пении упражнений (особенно способствует этому кантиленное пение).

Если дыхание молодого певца нормальное и не вызывает затруднений в пении, то не следует излишне фиксировать на нем внимание, а надо развивать его наряду с прочими качествами голоса, ставя соответствующие певческие задачи.

С правильным дыханием связано не только развитие певческого голоса, но и его охрана. Поэтому правильно усвоить технику дыхания важно уже в начале обучения, а затем в процессе певческих занятий ее следует укреплять и развивать одновременно с другими навыками звукообразования.

#### **Список литературы**

**1. Дмитриев Л.Б.** Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2012. – 368 с.

**Черникова Светлана Валентиновна,**  
доцент кафедры музыкального искусства эстрады  
ГОУК ЛНР «Луганская государственная  
академия культуры и искусств  
имени М. Матусовского»,  
кандидат искусствоведения, доцент  
*chernickowa.svet@mail.ru*

## **ПРОЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ ЭСТРАДНОГО ВОКАЛИСТА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы формирования творческой индивидуальности эстрадного вокалиста. Выделены понятия «единичное», «человек» «индивид», «самобытность», «индивидуальность». Рассмотрены общие признаки индивидуальности: обособленность, целостность, самобытность, неповторимость, активность.

**Ключевые слова:** эстрадный вокалист, индивидуальность, самобытность, индивидуальный исполнительский стиль, эстрадный номер.

**Abstract.** The article deals with the formation of the creative personality of a pop vocalist. The concepts of "individual", "person", "individual", "identity", "individuality" are highlighted. The General features of individuality are considered: isolation, integrity, originality, uniqueness, activity.

**Key words:** pop vocalist, personality, identity, individual performing style, pop number.

Эстрадный артист часто сталкивается с таким понятием как индивидуальность. Существует утверждение, что школа губит индивидуальность, но это не совсем так. Современная ситуация требует повышения уровня профессионального мастерства эстрадного исполнителя.

Проблема индивидуальности ставит перед исполнителем вопрос: «Возможно ли человеку быть самим собой, самобытной, уникальной личностью?». Понятие индивидуальности относится к неповторимому своеобразию какого-либо явления, или даже к человеку, глубокое познание которого приводит нас к индивидуальности.

Анализ и осмысление научной литературы, посвященной творческой индивидуальности, показывает, что данная проблема исследуется на философском (В.А. Конев, Я.Л. Пономарев и др.), психологическом (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), педагогическом (Ю.П. Азаров, И.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.) уровнях. Особую значимость имеют исследования, в которых рассматривается проблема взаимодействия личностных качеств исполнителя, его индивидуального стиля с другими видами деятельности, в частности, с профессией актера (О.С. Булатова, П.М. Ершов, Б.Е. Захава, Е.Г. Кашина, З.Я. Корогодский, П.В. Симонов, К.С. Станиславский и др.).

Мастерство исполнителя заключается в глубине мысли, проникновенной силе эмоционального воплощения текста. Своеобразие специфических средств музыкальной и художественной выразительности, которые избираются исполнителем, определяется индивидуальной неповторимостью его внутренних переживаний, а также характером образного представления вокалистом исполняемой музыки.

Формирование творческой индивидуальности – важная задача развития и самосовершенствования личности музыканта. «Индивидуальность – это своеобразие психики и личности индивида, его неповторимость. Понятие «индивидуальность» во многом перекликается с понятием «личность», которое применяется, когда индивид характеризуется как субъект социальных отношений» [2, с. 158].

В современном мире мы наблюдаем повышение профессиональных требований к личности музыканта-исполнителя. Это вызывает необходимость развития творческих способностей музыканта-исполнителя, становления его творческой индивидуальности. Идея формирования творческой личности стимулирует поиск средств, которые приведут к становлению индивидуального стиля эстрадного вокалиста.

Индивидуальность – категория внутренней духовной сферы музыканта, обозначающая его природные данные, а мастерство – категория материальная, относящаяся к сфере развития исполнительской технологии. В исполнительском процессе индивидуальность и мастерство тесно взаимодействуют. Человек в нынешнем мире – продукт общества, субъект культуры, многогранное явление и т.д. Поэтому следует различать понятия, возникшие в социальной науке: «человек», «личность», «индивид», «индивидуальность». Понятие «человек» отражает биологическую организацию, общеродовые черты, присущие человеческому индивиду. Оно дает самую общую и абстрактную характеристику [3, с. 29].

Понятие «индивид» обозначает человека как единичного представителя человеческого рода, принадлежащего одновременно и природе, и обществу. В этом понятии объединяются биологические свойства и социальный облик. Индивидуальность и единичность – это не одно и то же. Единичное только может подтверждать факт существования индивидуальности. Оно указывает на ее наличность, но не выражает качество и определенность ее существования.

Индивидуальность нельзя свести к различению индивидов, она не является тождественной личности. Индивидуальность проявляет себя в своей целостности. Ее можно раскрыть в единстве многоуровневой структуры, которая связана с целостным представлением об индивиде. Индивидуальность везде проявляет себя по-разному. Соответственно, наука определяет существование различных ее форм: предметной, биологической и социальной. К числу наиболее общих признаков индивидуальности относятся обособленность, целостность, самобытность, неповторимость, активность. Эти признаки присущи всем ее формам.

Определение индивидуальности как системного, целостного объекта состоит не в перечислении ее различных черт, а в выделении главного системообразующего фактора, обуславливающего ее целостную сущность и связывающего все ее частные определения в общее понятие. Таким сущностно-образующим фактором индивидуальности, который характеризуется различными чертами, является *самобытность*. Этот фактор проявляется в способности человека быть самим собой, выступать самостоятельно в рамках природного, социального и культурного целого [5, с. 98].

Самобытность проявляется во всех признаках индивидуальности. Именно она делает индивидов подлинно неповторимыми существами. Эта неповторимость обуславливается природными факторами. Но истинный смысл индивидуальности и самобытности связан со способом его бытия в качестве самостоятельного субъекта, в способе создавать произведения искусства, влияющие на формирование духовных ценностей.

Итак, индивидуальностью можно определить «особую форму существования человека в обществе, благодаря которой он не растворяется в обществе целиком и

полностью, а представляет собой нечто отдельное, автономизированное, обладающее в рамках общественного целого своей особой жизнью»[4, с. 55]. Способы индивидуальной деятельности могут быть различными. Эстрадный вокалист, используя собственные возможности и способности, вырабатывает свои индивидуальные способы воплощения художественного произведения, тем самым формируя свой индивидуальный стиль. Это обуславливает необходимость создания творческой активности артиста, которая бы отражала его внутренние переживания, высококонрастные человеческие качества.

Таким образом, понятие индивидуальности показывает человека как целостное существо, проявляющееся в единстве и целостности его неповторимых и общих, природных и социальных свойств. Она определяет его как конкретного индивида, выражающего собой глубинную особенность человеческого бытия.

В условиях, когда современное общество вовлекает человека в круговорот разнообразных процессов, связей, отношений, навязывает ему определенные образцы, стандарты жизни, – роль артиста на эстраде весьма возрастает. Именно благодаря его самобытности и уникальности артист может влиять на формирование вкусов и пристрастий человека, вовлеченного в повседневную суету. Более того, современные тенденции омассовления и нивелирования личности ставят вопрос о самом праве человека на индивидуальную жизнь, о перспективах его индивидуального бытия. Того требует и возросшая роль индивидуального вклада и индивидуальной ответственности человека во всех сферах общественной жизни. Исполнительский стиль эстрадного вокалиста в большей или меньшей мере может отражать стиль эпохи, применяя для этой цели различные средства музыкальной выразительности. Тексты, ритм, мелодия, гармония, способы вокализации и сценического воплощения – все будет способствовать созданию определенного впечатления от услышанного. Исполнительский стиль рассматривается как система приемов выразительного исполнения и организации их зрелищности, которая позволяет согласовать индивидуально-психологические особенности артиста с объективными требованиями исполнительской деятельности. Он обусловлен свойствами трех уровней индивидуальности: свойствами нервной системы, личности и темперамента. Составляющими исполнительского стиля в интерпретации эстрадной песни являются такие приемы деятельности, посредством которых достигается художественное прочтение, техничность исполнения, выразительность и зрелищность выступления артиста. Направленность выразительных приемов позволяет объединить их в несколько компонентов. Среди них можно выделить такие как: музыкально-технический, драматургический, артистический и композиционный. Все они образуют структуру исполнительского стиля. Эстрадный номер приобретает новые формы. Это своеобразный микст, включающий в себя вокал, сопровождение, хореографию, актерскую игру, инсценировку, сценическое оформление. Особую смысловую роль также формирует образ исполнителя, соответствующий костюм, грим и антураж.

Современные приемы исполнения эстрадной песни включают в себя различные способы звукоизвлечения, которые позволяют расширить исполнительские возможности эстрадных вокалистов. Все эти компоненты подкрепляются своеобразным сочетанием индивидуально-психологических и интеллектуальных свойств артиста. Таким образом, индивидуальный исполнительский стиль – это вариации использования того или иного стиля, окрашенные индивидуально-психологическими особенностями личности конкретного исполнителя.

### Список литературы

1. **Каган М.С.** Эстетика как философская наука: университет. курс лекций / М.С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 544 с.
2. **Клитин С.С.** Эстрада как вид искусства / С.С. Клитин // Методологические проблемы соврем. искусствознания. Вып. 2. – Л. :ЛГИТМИК, 1978. –148 с.
3. **Метаморфозы артистизма:** Проблема артистизма в русской культуре первой трети XX в. : сб. ст. / сост. В.К. Кантор. – М. : РИК, 1997. –160 с.
4. **Мечик Д.И.** Индивидуальность на эстраде / Д.И. Мечик // Мастера эстрады: сб. / Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии; ред. Д.И. Золотницкий. – М. : Искусство, 1964. – 243 с.
5. **Небылицын В.Д.** Темперамент / В.Д. Небылицын // Психофизические исследования индивидуальных различий / сост. Б. Ломов, А. Смирнов, П. Анохин; отв. ред. В. Русалов. – М. : Наука, 1976.– 336 с.
6. **Русалов В.М.** Оприроде темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека / В.М. Русалов // Вопр. психологии. – 1985. – № 11. – С. 19– 24.



### СЕКЦИЯ 3

## РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378, 011 3 – 051 : 37. 064

**Великохатская Елена Васильевна,**  
преподаватель кафедры профессионального  
мастерства, дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*lenavel96@gmail.com*

### КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ЕЕ РОЛЬ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

**Аннотация.** Данная статья посвящена роли культурологической подготовки преподавателей в деле совершенствования культуры педагогического общения.

**Ключевые слова:** культурологическая подготовка, педагогическое общение, культура общения, профессионализм общения, профессионально-педагогическое общение, педагогический такт.

**Abstract.** This article is devoted to the role of the teachers' cultural preparation in the aspect of cultural development in pedagogical communication.

**Key words:** cultural preparation, pedagogical communication, culture of communication, expertise of communication, professional and pedagogical communication, pedagogical tact.

Актуальные проблемы, стоящие сегодня перед образованием – это его реформирование путем подготовки новой генерации преподавателей с высоким общим уровнем педагогической культуры, какие бы претворяли в жизнь основные принципы перестройки образования, а именно: гуманизации, демократизации, индивидуализации.

Для того, чтобы образование стало мощным фактором развития духовной культуры народа следует обеспечить ее гибкость, адекватность современным образовательным российским реалиям и мировому уровню. Необходимо сформировать новые педагогические кадры, повысить их профессиональный и общекультурный уровень. Одним из путей достижения поставленной цели является интеграция профессиональной и общекультурной подготовки специалистов на основе современных философско-педагогических подходов, среди которых – культурологический.

Цель статьи: раскрыть роль культурологической подготовки преподавателей в совершенствовании культуры педагогического общения, профессионального поведения преподавателя.

Педагогическая культура является частью общечеловеческой культуры. В ней воплощены духовные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, которые служат социализации личности в конкретных исторических условиях. Благодаря деятельности педагога должна реализоваться государственная политика в создании интеллектуального, духовного

потенциала нации, развития, сохранении и приумножении культурного наследия, и формировании человека будущего.

Педагогическая наука уделяет значительное внимание вопросам культурологического подхода в подготовке преподавателей. Теорию и технологию культурологической подготовки преподавателей изучала Л. Кондрацкая. Она обосновала сущность антропологической парадигмы культурологической подготовки педагога как модели становления антропологической культуры личности и реализации педагогической технологии, разработала методику диагностики антропологической культуры будущего учителя и эффективности технологического обеспечения процесса ее становления [3, с. 38]. Педагогическими условиями культурологической подготовки будущего учителя являются важность согласования профессиональной, общественно-экономической и культурологической составляющей в подготовке специалистов высшей квалификации.

Одной из самых сложных областей педагогического труда является педагогическое общение. Вопросы педагогического общения исследуются в последнее десятилетие рядом ученых. А.А. Бодалёв отмечает, что центром педагогических и психологических исследований должны стать содержание учения, формирование умений познавательной деятельности, мотивов учения и эмоциональных установок в связи с процессом построения и изменения системы взаимодействий, отношений, общения учителя и учеников и самих учащихся друг с другом [1, с. 83].

*Педагогическое общение* – система ограниченного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств.

Педагогическое общение в обучении и воспитании служит инструментом воздействия на личность обучаемого. Педагогическое общение – целостная система (приемы и навыки) социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержащая в себе обмен информацией, воспитательные воздействия и организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств [2, с. 201].

Среди некоторых проблем, связанных с совершенствованием системы образования, наиболее трудной оказалась перестройка поведения педагога от авторитарного к поведению педагога-гуманиста, способного воспринимать обучающихся как самоценность, проявлять эмпатию, уважение к воспитанникам, учитывать их право на собственное мнение, право на ошибку. Значительная часть трудностей, с которыми сталкиваются современные педагоги, связана с проблемами в общении: неумением наладить контакт с учащимися, непониманием их психологической позиции, недостаточной гибкостью в проблемных ситуациях, сложностью в управлении собственным психическим состоянием.

Выявленный дефицит компетентности в основном виде деятельности педагога – в общении – привел к необходимости совершенствования культуры педагогического общения, организация продуктивного общения, предполагающая наличие высокого уровня развития коммуникативных умений.

*Культура общения* – это часть культуры поведения, которая выражается главным образом в речи. Язык – важнейшее средство общения учителя с учениками, главный инструмент педагогического труда. Он является средством непосредственного воздействия на сознание и поведение учащихся.

*Профессионализм общения* – это готовность и умение использовать системные знания во взаимодействии со студентами.

«Понять внутренний мир другого человека, – как справедливо замечает Ю.М. Кулюткин – это значит суметь поставить себя на место другого человека и видеть окружение, словно глазами другого.» [4, с. 88].

*Профессионально-педагогическое общение* – это система приемов органического социально-психологического взаимодействия педагога и воспитанников, содержанием которого является обмен информацией, познание друг друга, организация деятельности и стимулирование деятельности воспитанников, организация и коррекция взаимоотношений в коллективе воспитанников. В профессиональном общении преподавателя можно выделить два взаимоувязанных компонента:

во-первых, это общие принципы общения, которые закладываются самим характером общественного строя, подражанием ценностям прошлого, в которых реализуется педагогическая деятельность педагога, единственная цель и задачи учебы и воспитания;

во-вторых, его индивидуальные принципы общения, гражданская позиция, стиль общения – совокупность конкретных приемов и средств, которые преподаватель целесообразно, в зависимости от конкретных условий и возможностей учебы и воспитания реализует в своей деятельности на основе собственных знаний, профессионального опыта, способностей и умений.

Оптимальное педагогическое общение – это общение, которое создает наилучшие условия для развития мотивации студента, творческого характера деятельности, для формирования его личности, обеспечивает благоприятный психологический климат, позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные и профессиональные качества преподавателя.

Обязательной нормой профессионального поведения преподавателя является соблюдение педагогической этики. Нормой профессионального поведения преподавателя является *педагогический такт* – это педагогически грамотное общение в сложных педагогических ситуациях, умение найти педагогически целесообразный и эффективный способ влияния; чувство меры, способность быстро оценивать ситуацию; умение руководить своими чувствами; критичности и самокритичности в оценке своего труда и своих воспитанников; уважению в студентах личности. Педагогический такт реализуется через язык. И.П. Павлов называл слово человека «высшим регулятором человеческого познания».

Особое значение приобретают саморегуляция и психический настрой педагога в его профессиональной деятельности, культура слушания, культура невербального общения, техника речи, внешний вид педагога.

Таким образом, культурологическая подготовка преподавателей является важным аспектом в совершенствовании культуры педагогического общения, в основе которой лежат педагогические ценности, нормы профессионального поведения, творческие подходы в педагогической деятельности, гуманизм.

### Список литературы

1. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М. : 2003. – 190 с.
2. Зязюн И.Я. Основы педагогического мастерства/ И.Я. Зязюн// Учебное пособие для пед. спец. высш. учебн. заведений. - М.: 2002. – 231 с.
3. Кондрацкая Л.А. Теория и технология культурологической подготовки будущих учителей художественно-эстетических специальностей / Л.А. Кондрацкая // Автореф. дис. на соискание наук. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования». – Т., 2004. – 40 с.

4. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.

УДК 377.111.3

Галасс Ольга Владимировна,  
директор Губкинского филиала  
ГБОУ ВО «Белгородский государственный  
институт искусств и культуры»  
o-galass@yandex.ru

### **ПОВЫШЕНИЕ ПРЕСТИЖА И АВТОРИТЕТА МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЕКТНО–ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ В ГУБКИНСКОМ ФИЛИАЛЕ БГИИК**

**Аннотация.** Проектно-целевое управление, имея в своей основе систему управления по результатам, является инновационной моделью стратегического управления музыкальным образованием, так как дает возможность не только оперативно реагировать на изменения внутренней и внешней среды образовательной организации, осуществлять взаимодействие управляющей и управляемых систем, но и корректировать ранее сформулированные цели.

**Ключевые слова:** проектно-целевой подход, профориентационная работа.

**Abstract.** Project-target management, based on the results management system, is an innovative model of strategic management of music education, as it makes it possible not only to respond quickly to changes in the internal and external environment of an educational organization, to interact with the management and managed systems, but also to adjust previously formulated goals.

**Key words:** project-target approach, career guidance.

Создание инновационной модели стратегического управления системой российского музыкального образования, обеспечивающей ее устойчивое поступательное развитие, в том числе сохранение сети ДШИ является одной из парадигм развития музыкального образования в России.

Проектно - целевое управление, имея в своей основе систему управления по результатам, по-нашему мнению, является той самой инновационной моделью, так как дает возможность не только оперативно реагировать на изменения внутренней и внешней среды образовательной организации, осуществлять взаимодействие управляющей и управляемых систем, но и корректировать ранее сформулированные цели.

Проектирование в сфере образования имеет свои специфические особенности. Это принятие ответственности за социальные последствия от реализации инициатив, при этом, необходимо ориентироваться на цели образования в рамках общественно значимой образовательной политики, выстроить связи с другими социальными практиками, основываясь на принципиально новых образовательных ресурсах.

Ключевой идеей модели проектно-целевого управления развитием музыкального колледжа в условиях реализации компетентного подхода является ориентация основных направлений деятельности (образовательной, социально-воспитательной, научно-творческой, взаимодействие с внешней средой, совершенствование системы управления) на комплексный учет актуальных

педагогических условий (готовность к работе в команде, ценностное отношение к переходу образовательной организации из режима функционирования в режим развития, наличие инструментария для оценивания уровня сформированности компетенций у студентов) и социального заказа (высокие требования к образовательной организации, необходимость применения более оптимальной модели управления), а также использование потенциала образовательного и кадрового ресурсов учебного заведения в целях повышения эффективности подготовки специалистов среднего звена по музыкальным специальностям и повышения престижа и авторитета учебного заведения[1].

Основываясь на том, реализация теоретических положений проектно-целевого подхода в практике управления современной образовательной организацией на основе комплексного, гуманистического, интегративно-дифференцированного, личностно-деятельностного подходов направлена на реализацию стратегической цели социально-экономического развития страны через применение инновационных процессов в области профессиональной подготовки специалистов среднего звена, в 2015 году в управлении Губкинским филиалом Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (далее ГФ БГИИК) стал применяться проектно-целевой подход к управлению развитием, имеющий важное преимущество – короткое и прямое взаимодействие, координация и четкое разделение труда.

Система профориентационной работы ГФ БГИИК, как часть проектно-целевого подхода к управлению, включает в себя деятельность по следующим направлениям: музыкальное просвещение; консультации и привлечение абитуриентов; профессиональный отбор; социально-профессиональная адаптация; профессиональное музыкальное и педагогическое воспитание; содействие трудоустройству и дальнейшему обучению по специальности, социальное партнёрство[5].

Обучение музыке, развитие творческих способностей, формирование профессиональных компетенций музыканта происходит на индивидуальных занятиях, в ходе непосредственного общения с педагогом.

Индивидуальная система обучения в музыкальном колледже предполагает так же индивидуальную целенаправленную профориентационную работу, как с будущими абитуриентами, так и с их учителями и родителями. В связи с этим, преподаватели филиала, закреплённые за тридцатью тремя ДМШ и ДШИ Алексеевского, Валуйского, Губкинского, Новооскольского, Старооскольского методических объединений Белгородской области, приняли участие в реализации ряда проектов не только Губкинского филиала БГИИК, но и проектов, реализуемых в курируемых школах, оказывая профессиональные консультации в рамках профориентационной работы.

Участие в реализации проектов курируемых школ, позволяет сформировать банк данных абитуриентов не только текущей приемной кампании, но и последующих, по специальностям, реализуемым в Губкинском филиале.

В ходе реализации эксперимента вошло в практику проведение Региональных и Всероссийских фестивалей и конкурсов, мастер-классов преподавателей, организованных Губкинским филиалом БГИИК, в том числе и для учащихся ДШИ и ДМШ – это «Мы сами композиторы», «Рождественская виола», «Новые имена Белгородчины», «SempreFORTEPIANO», «Музыковедческое эссе», «Яблочко от яблони», «Губкин-JAZZ», «Весенние голоса», в ходе которых осуществлялся, в том числе и профессиональный отбор (подбор) абитуриентов. По итогам участия в конкурсах в филиал в 2019 г. поступило четыре абитуриента.

Ежегодные выступления творческих коллективов и солистов филиала в сквере Шахтерской славы города Губкина, концерты в рамках декады «Декабрьские вечера» в филиале для жителей города, также повышают авторитет филиала и способствуют привлечению абитуриентов.

Особую роль в организации профориентационной работы играет волонтерский отряд «Музыкальный десант», который в течение 7 лет работает в детских пришкольных и загородных лагерях с профориентационной программой.

В основу его работы положена идея «дети – детям». Профессиональное музыкальное просвещение, как одно из основных направлений профессиональной ориентации учащихся реализуется волонтерами через специальные музыкально – просветительские программы, созданные ими для разных возрастных категорий школьников. Развитие интереса к музыке, основанное на практической включенности каждого участника в музыкально –просветительскую программу, приобретение первоначального представления о музыкальных инструментах через интерактивное взаимодействие, не только способствуют поступлению школьников в ДМШ и ДШИ, но и формирует профессиональные компетенции у студентов, особенность которых заключается в том, что они существуют в виде собственной практической деятельности [3]. Все члены волонтерского отряда «Музыкальный десант» продолжили обучение в профильных вузах.

Социально-профессиональная адаптация, как направление системы профориентационной работы реализуется так же через дисциплину «Педагогическая практика» на базе филиала, предполагающую непосредственную работу с детьми. Данная форма организации практического (дуального) обучения не только способствует профессиональному становлению студента, формируя его профессиональные компетенции, но и играет определенную роль в информационной работе, пропаганде и агитации, формировании банка данных абитуриентов. На данный момент в филиале обучается три студента, которые были учениками на дисциплине «Педагогическая практика».

В результате проведенных мероприятий контрольные цифры приема, определенные Департаментом внутренней и кадровой политики Белгородской области выполняются в полном объеме.

Проанализировав количественный и качественный состав абитуриентов, можно сделать вывод, профориентационная работа, которая проводилась в рамках проектно-целевого подхода и включала музыкальное просвещение; консультации и привлечение абитуриентов; профессиональный отбор; социально-профессиональную адаптацию; профессиональное музыкальное и педагогическое воспитание дала положительный результат. Следует отметить, также и рост статустности и доверия к нашему учебному заведению – 14 % студентов, которые обучаются в Филиале, родственники тех, кто получает или получил у нас образование.

Содействие трудоустройству и дальнейшему обучению по специальности, социальное партнёрство также является направлениями профориентационной работы.

Гарантированное трудоустройство после окончания филиала, также является критерием эффективности реализации проектно-целевого подхода к управлению развитием филиала. Многие выпускники колледжа стали ведущими специалистами и возглавляют музыкальные школы, Дома культуры, творческие коллективы. Для работодателей в сфере культуры при приеме выпускника музыкального колледжа на работу главными становятся не только полученные процессе обучения специальные знания, умение решать профессиональные задачи на основе знаний,

умений, практического опыта, а также личные качества выпускника: готовность учиться, ответственность, динамичность, восприимчивость.

Проектно-целевой подход к профориентационной работе филиала с учащимися музыкальных школ готовит их к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями и повышает привлекательность нашего образовательного учреждения, а с другой стороны эффективно влияет на трудоустройство и дальнейшее профессиональное совершенствование выпускников.

### Список литературы

**1. Беспалова В.В.** Разработка технологии проектирования образовательного процесса в вузе на основе компетентностного подхода [Текст] / В.В. Беспалова, Г.Е. Муравьева // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 2, ч. 1. – С. 16–19.

**2. Боруха С. Ю.** Педагогическое прогнозирование развития школы в условиях изменяющейся внешней среды: Дис. ... канд. пед. наук 13.00.01: [Текст] / С.Ю. Боруха. – Белгород, 2002. – 246 с.

**3. Иванов А.Ю.** Особенности реализации компетентностного подхода в музыкальном образовании [Текст] / А.Ю. Иванов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 70–77.

**4. Мухаметзянова Г.В.** Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности [Текст] / Г.В. Мухаметзянова // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 104–110.

**5. Программа развития** системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы и план мероприятий по ее реализации // Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 N 2765-р – [Режим доступа]: <https://onlineovp1.consultant.ru> (дата обращения 20.11.2020).

УДК 37.015.31:17.022.1-053.6

**Гриненко Елизавета Михайловна,**  
магистрант кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
[grinenkoelizaveta7@gmail.com](mailto:grinenkoelizaveta7@gmail.com)

### РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В ДУХОВНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность эстетического восприятия окружающего мира в подростковом возрасте, показана его роль в становлении духовности личности подростков.

**Ключевые слова:** эстетическое восприятие, эстетическое сознание, подростковый возраст, картина мира, эстетическое воспитание.

**Abstract.** The article reveals the essence of aesthetic perception of the surrounding world in adolescence, shows its role in the formation of the spirituality of the personality of adolescents.

**Key words:** aesthetic perception, aesthetic consciousness, adolescence, worldview, aesthetic education.

На современном этапе развития общества перед системой образования стоит задача подготовки личности, способной к активной, творческой деятельности и преобразованию окружающего мира. В связи с этим, возрастает роль эстетического

образования и воспитания, которое предполагает формирование эстетических суждений, вкусов, совершенствование внутреннего эмоционального мира личности и способствует укреплению сознания, гражданственности, развитию всего духовного облика человека.

Эстетическое восприятие – составная часть эстетического сознания личности, без которого не может быть полноценного мировоззрения. Научно-гуманистическое мировоззрение – ядро духовности человека, поскольку именно гуманистический характер мировоззрения способствует развитию особого внутреннего, эмоционально-эстетического восприятия объективной реальности окружающего мира. Поэтому формирование эстетического восприятия – одна из наиболее сложных и важных проблем современного эстетического воспитания.

В последние годы особенно возрастает внимание к проблемам теории и практики эстетического воспитания как важнейшему средству формирования эстетического отношения к окружающему миру. По мнению Д.Б. Кабалевского, А.С. Макаренко, Б.М. Неменского, А.М. Новикова, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, развитие эстетического восприятия окружающего мира особенно важно в подростковом возрасте. Чувство красоты природы активизирует особое эмоционально психическое состояние, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы.

Активное развитие мыслительных процессов у подростков обуславливает тот факт, что в этот период происходит формирование научных и духовных основ мировоззрения. Способность аналитически мыслить, более углубленно воспринимать окружающий мир позволяет личности вырабатывать свое отношение к природной и общественной среде, критически относиться к явлениям жизни, задумываться о своем месте в сложном, многогранном мире. Это способствует духовному становлению личности в период отрочества. Безусловно, процесс формирования мировоззрения влияет на все стороны развития личности подростка – интеллектуальную, эмоционально-эстетическую, этическую, определяет практическую деятельность, выбор ценностных ориентиров и целевых установок.

Целью статьи является анализ сущности эстетического восприятия в подростковом возрасте, а также выявление его роли в становлении духовности личности.

Создание собственной картины мира, осознание целостности, уникальности природной среды, органической связи каждого человека с природой и обществом – сущность процесса формирования эмоционально-эстетического мировосприятия. В этом процессе особую роль играют эмоционально-волевые факторы развития личности. Развитие духовно-творческого потенциала человека невозможно без напряженной внутренней деятельности, направленной на познание и осмысление предметов и явлений окружающего мира, выяснение их ценностного значения для самоутверждения и самоактуализации, выработки осознанного отношения к такому сложному понятию, как жизнь в различных ее проявлениях.

Особенности формирования эстетического восприятия в отрочестве обусловлены психологическими, социальными и духовно-эстетическими новообразованиями в развитии личности. Противоречивость эмоционально-эстетического мировосприятия в этот период объективно обусловлена недостаточностью естественно-научных и гуманитарных знаний, отсутствием собственного жизненного опыта, которые позволили бы иметь целостные представления об окружающем мире и самоценности жизни.



Целостное восприятие жизни как уникального явления должно стать источником самоактуализации, индивидуальности, постоянного духовного саморазвития начиная с отроческих лет. Именно эмоционально-эстетическое восприятие мира поможет подростку утвердить в самосознании убежденность в необходимости ценить и совершенствовать свою собственную жизнь, жизнь каждого человека. Необходимо, чтобы в отроческом возрасте юный человек навсегда запомнил и глубоко осознал завет академика Д.С. Лихачева о том, что «самая большая в мире ценность – жизнь, жизнь человека, животного и растения, жизнь культуры – в прошлом, настоящем и будущем, и важнее жизни ничего другого нет» [3, с. 101].

Поскольку в характере мировосприятия в значительной степени проявляется духовная сущность человека, вся система образования и воспитания должна быть направлена на формирование гуманно-эстетического отношения к окружающему миру. Гуманистически ориентированное воспитание подростков, направленное на формирование эстетического восприятия, предполагает организацию особого взаимодействия обучающихся с миром природы, их высокую познавательную активность, которая послужит основой выработки субъективного отношения к природным явлениям, будет способствовать стремлению к постижению красоты природы, приобщению к различным формам искусства, которые помогут совершенствоваться эстетически и духовно.

К сожалению, уровень восприятия искусства у подростков достаточно низкий. По данным исследований лаборатории прогнозирования эстетического развития Института художественного образования и культурологии Российской академии образования, картина мира современного подростка характеризуется значительным усилением степени быстроты действий, включением информации, социальных изменений на уровне индивидуальных контактов. Мировосприятие современного человека значительно ускорилось. На скорость мировосприятия подростки ориентированы социокультурным устройством общества. У современного ребенка формируется так называемое «клиповое мышление», рассчитанное на быструю смену «картинки». Следует отметить, что подростковая культура ощутила влияние западного понятия «no problem», которое предполагает быстроту действий, а не духовную работу над собой [2, с. 67]. Бездумность, безответственность, стремление к так называемой «легкой жизни» навязывается подросткам и современной поп-культурой, и всеми средствами массовой информации, включая сеть Интернет.

На наш взгляд, все усилия педагогики должны быть направлены на то, чтобы юная душа была способна переживать катарсис. Постигание красоты и гармонии мира способно предоставить личности потенциал для духовно-творческого развития. Момент сопереживания красоты вместе с признанными мастерами мирового искусства поможет подростку осознать эстетическую ценность объектов окружающего мира, выработать критерии эмоционально-эстетической оценки действительности.

Художественно-эстетическое восприятие мира – это труд души, творчество, связанное с душевным напряжением. Восприятие подростком красоты окружающего мира способствует развитию его творческих способностей. Отметим, что художественное восприятие окружающего мира в значительной степени зависит от эстетических установок, знания основ эстетической теории и наличия собственного творческого опыта. Задача педагога заключается в том, чтобы развивать у подростка художественно-эстетическое восприятие мира, сокращать дистанцию между его внутренним миром и эстетическим богатством окружающей природы [1, с. 92].

Эстетическое отношение к природе неразрывно связано с чувством ответственности за ее сохранение и стремлением выразить красоту всеми доступными подростку средствами – в рисунке, фотографии, декоративно-прикладном искусстве. В развитии творческих способностей подростка – залог психологического комфорта юной личности в коллективе ровесников и старших.

Природа, ее красота помогают подросткам лучше осознать такое сложное и многогранное понятие, как свобода личности. Очень важно, чтобы в отроческом возрасте юный человек осознал значение творческой свободы, свободы самовыражения и самореализации, которая не подавляет свободу других, а напротив, позволяет лучше постичь душу, стремления, творчество другого человека. Свобода восприятия красоты, сопереживания, сотворчества, помогает подростку в выработке личностной позиции, индивидуального эстетического отношения к миру.

Современная педагогическая парадигма рассматривает образование как процесс создания условий для расширения творческих возможностей личности, совершенствования всех способностей, в том числе, и способности эстетического восприятия окружающего мира. Особенность эстетического восприятия подростков заключается в том, что только при условии личностной активности самого воспитанника, в процессе формирования эстетического восприятия достигается желаемый педагогический эффект.

Формирование эстетического сознания подростков происходит на эмоциональном уровне и проявляется в форме чувств, ярких образов. Противоречивость переживаний, присущая именно подросткам, приводит к особенно чуткому отношению к жизни. Поэтому именно в этот период важно создать условия для раскрытия способностей, задатков, реализации стремлений к разнообразной деятельности. Задача педагога заключается в том, чтобы помочь подростку увидеть прекрасное, ощутить гармонию, соразмерность, неповторность, самоценность реального живого окружающего мира.

Таким образом, отсутствие целенаправленного развития эстетического восприятия мира может привести к неполноценному формированию личности, к ее неспособности в дальнейшем находиться в гармонии с собой, с окружающим миром, его культурными и духовными ценностями, и как следствие – появление чувства неполноценности, неуверенности в себе, неспособности к взаимодействию с людьми в обществе, неадаптированности к условиям современной жизни.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка педагогических условий формирования художественно-эстетического мировосприятия личности.

### Список литературы

1. Барышева Т.А. Диагностика эстетического развития личности: уч.-метод. пособие / Т.А. Барышева. – СПб. : Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 140 с.
2. Жулев В. Мир подростка сквозь призму восприятия искусства / В. Жулев // Журнал прикладной психологии. – 2001. – № 4. – С. 65 – 69.
3. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – М. : Детская лит-ра, 1988. – 283 с.

Даниленко Алина Владимировна,  
аспирант кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
alya.danilenko.1992@mail.ru

## ПОНЯТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

**Аннотация.** В статье обобщены наиболее важные понятия, раскрывающие сущность эстетической культуры и особенности ее структуры. Подчеркивается значимость формирования эстетической культуры личности.

**Ключевые слова:** эстетика, культура, эстетическая культура.

**Abstract.** This article consolidates the most important concepts which reveal the nature of aesthetic culture and its structure. It highlights the importance of the build an aesthetic culture in individuals.

**Key words:** aesthetics, culture aesthetic culture.

В настоящее время понятие «культура» охватывает огромный спектр явлений и регулирует сферу взаимодействия людей, оказывая влияние на формирование личности и ее эстетической культуры.

В широком смысле культуру понимают как деятельность человека, которая представлена материальным и духовным, что отличает человеческую жизнь от биологических форм жизни. Узкое значение культуры основано на нравственном начале человека, обусловленном материальными факторами жизни, что отражается показателями воспитания. Результатом освоения культуры становится превращение индивида в личность.

Составной частью культуры в целом является эстетическая культура личности, которая, в свою очередь, состоит из многокомпонентного комплекса теоретических знаний и представлений об искусстве, эмоциональном опыте и навыках творчества, которые позволяют осуществлять эстетическое познание и освоение мира в теории и практике.

Первое упоминание понятия «эстетическая культура» зафиксировано в начале XX в. (Э. Мейман) [2]. На протяжении длительного времени этот термин не использовался в эстетике в качестве самостоятельной категории, которая имеет определенный смысл и теоретически зафиксированный статус в структуре ее категорий.

Раскрывая сущность понятия «эстетическая культура», такие ученые как Ю.Б. Борев, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, М.С. Каган обращали внимание на то, что данный термин обозначает совокупность явлений, институтов, поведения, мировосприятия, которые в значительной степени относятся к актуализации, реализации и фиксации эстетического опыта человечества.

В основе эстетической культуры лежит понятие «эстетика», которое в свою очередь определяется как «чувственное восприятие». Таким образом, в течение эволюционного прогресса определение данного термина модифицировалось в зависимости от социальной системы, развития научной деятельности и искусства, изменения деятельности человека и этнографической культуры и базировалось на личностном подходе.

Ученые настаивают, что в большей степени эстетическая культура реализована в художественной культуре своего времени. Современная наука использует и понятие «художественно-эстетическая культура». В данном контексте

речь идет о художественных явлениях искусства, в то время как понятие «художественная культура» охватывает весь спектр направлений искусства, включая компоненты, которые не входят в область художественного и эстетического.

По мнению ученых, определения *эстетической* и *художественной* культуры не идентичны. Следовательно, данные понятия имеют различный масштаб научных знаний, эквивалентность и разнородный статус в общей конструкции культуры. Эстетическая культура, в отличие от художественной, не имеет своей собственной предметной структуры.

На основе работ выдающихся ученых, мы выяснили, что эстетическая культура является частью духовной культуры, которая в свою очередь включает в себя эстетическую культуру, культуру образования и воспитания, народную художественную культуру, научную культуру, культуру нравственно-духовной жизни и другие.

Ученые утверждают, что многочисленные культурные слои характеризуют эстетику как науку общечеловеческих ценностей. Для нее создано большое количество формулировок, наиболее лаконичное определение термина «эстетика» – наука о «прекрасном». Следовательно, «прекрасное» строится на естественности и гармонии, отсутствии недостатков. Данное понятие рационально отражает благосостояние и неразрывно связано с нравственным началом.

В свою очередь, эстетическая культура имеет сложную структуру:

1) эстетическая направленность: эстетическое чувство как эмоциональная отзывчивость человека к прекрасному, способность к эстетическому наслаждению, потребность в эстетических переживаниях, устойчивая эстетическая потребность в общении с произведениями искусства, стремление противостоять всему безобразному и уродливому, потребность в созидании и творчестве;

2) эстетическое сознание: понятие о «прекрасном» в разных сферах жизни, художественные и искусствоведческие знания в соответствии с возрастом, эстетические взгляды и убеждения;

3) эстетическое поведение: умения вносить элементы прекрасного во все сферы жизни, художественно-творческие умения, эстетический вкус, развитость образного мышления [1].

Таким образом, проведенный анализ сущности и структуры понятия «эстетическая культура», показал, что данное понятие структурирует и развивает все нравственные способности личности, необходимые в различных сферах творческого начала. Исходя из вышесказанного, мы понимаем эстетику как науку о содержании и категориях прекрасного в искусстве, природе и жизни человека. Следовательно, эстетическая культура определяется совокупностью способностей личности чувствовать, понимать и создавать «прекрасное».

### Список литературы

1. Каган М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – Ч.1. – 295 с.

2. Мейман Э. Введение в современную эстетику / Э. Мейман. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 200 с.

Дормидонтов Александр Викторович,  
профессор Ф ГБОУ ВО «Саратовская государственная  
консерватория имени Л.В. Собинова»,  
*avdormidontov@mail.ru*

## ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ДОМРИСТА

**Аннотация.** Чтобы ускорить параллельное освоение игры на нескольких щипковых инструментах, предлагаются авторские инновационные технологии в системе подготовки домриста, в совокупности инструментов и методов. В качестве инструментария используются двухгрифовые домры – трех-четырёхструнная и малая-альтовая. Методическая информация представляет авторскую систему обучения.

**Ключевые слова:** домра, двухгрифовые домры, методика обучения, упражнения, посадка и постановка рук домриста.

**Abstract.** To speed up the parallel development of the game on several plucked instruments, the author offers innovative technologies in the system of training a domrist, in a set of tools and methods. The instruments used are two-fingered domras – three-four-stringed and small-violin. Methodological information represents the author's training system.

**Keywords:** domra, two-fingered domras, training methods, exercises, landing and setting the domrist's hands.

Современный исполнительский уровень домриста стал включать в себя владение несколькими инструментами: трехструнной и четырехструнной домрой, домрой альт и другими щипковыми инструментами. Очевидно, что такие устремления, существующие в период обучения, обогащают творческий процесс и обозначают увлекательную, интересную своей многообразностью, перспективу концертной деятельности будущего исполнителя. Чтобы ускорить параллельное освоение игры на нескольких щипковых инструментах, предлагаются авторские инновационные технологии в системе подготовки домриста, в совокупности инструментов и методов. В качестве инструментария используются двухгрифовые домры – трех-четырёхструнная [1, с. 6] и малая-альтовая [2, с. 11], (рис. 1).



**Рис. 1: Двухгрифовые домры.**

**Справа – трех-четырёхструнная, слева – малая альтовая**

Одновременному изучению двух видов домр на каждом из этих инструментов способствует постоянное видение двух грифов и контактирование с ними. Так, например, первоначальные «специфические» ощущения квартового и квинтового строя на двухгрифовой трех-четырёхструнной домре вскоре объединяются и возникает уверенное чувство строя всех струн в целом – кварт-квинтового.

Двухгрифовые инструменты удерживаются на опоре, состоящей из трубки, фиксирующих винтов и штыря для упора в пол между ступнями исполнителя. При установке домры на опоре необходимо зафиксировать ее на определенной высоте, чтобы правая рука исполнителя могла удобно расположиться над струнами любого грифа, (рис. 2 и 3).

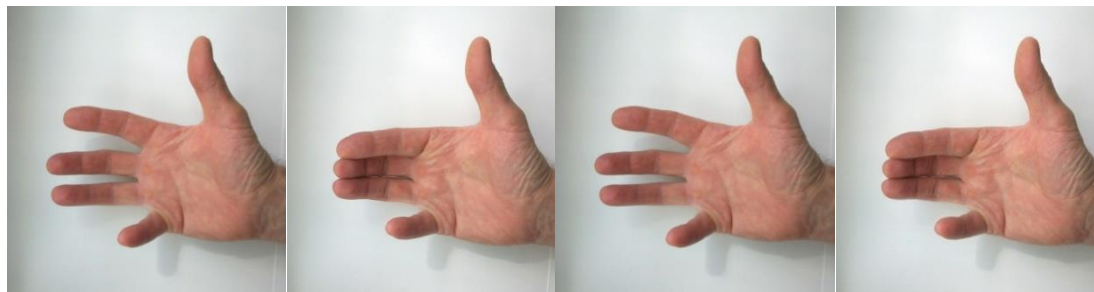


**Рис. 2 и 3: Посадка с двухгрифовыми инструментами**

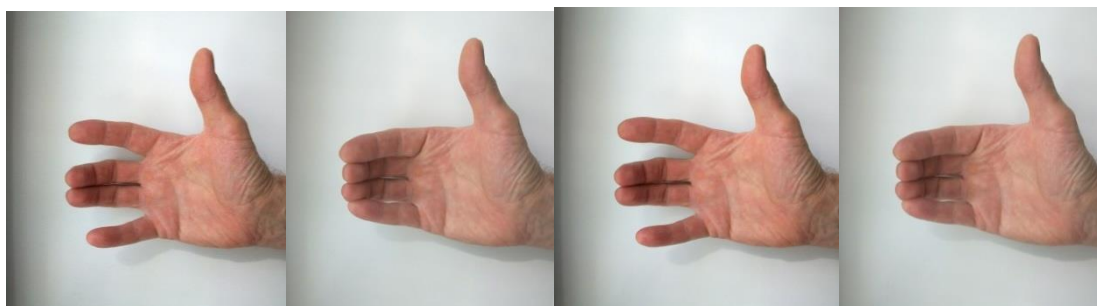
Для совершенствования щипкового звукоизвлечения, рекомендую следующую последовательную систему освоения игровых движений правой руки. Играть упражнения на освоение щипка открытых струн большим пальцем, с опорой остальных пальцев на панцирь. Например, большой палец правой руки кладется мякотью ногтевой фаланги на 3-ю струну грифа малой домры (ми). Чтобы создать движению большого пальца опору, четыре пальца ставятся подушечками на панцирь рядом со струнами у окончания грифа; при этом указательный палец находится от первой струны на межструнном расстоянии. Большой палец, двигаясь вниз, нажимая на струну, оттягивает ее и толкает, останавливаясь с упором в следующую струну (ля). Затем, то же самое следует осуществить на второй струне. Озвучивая первую струну, большой палец останавливается, упираясь в указательный палец. Это упражнение нужно проделать также на четырехструнном и альтовом грифе. Когда щипок струны большим пальцем, при стабильной опоре на поставленные на щиток четыре пальца, становится уверенным, можно перейти к освоению пиццикато большим пальцем на скользящей опоре – ногтевой фаланге

мизинца. Чтобы сформировать положение пальцев для продолжения освоения игры пиццикато и для звукоизвлечения медиатором, предлагаются упражнения для правой руки.

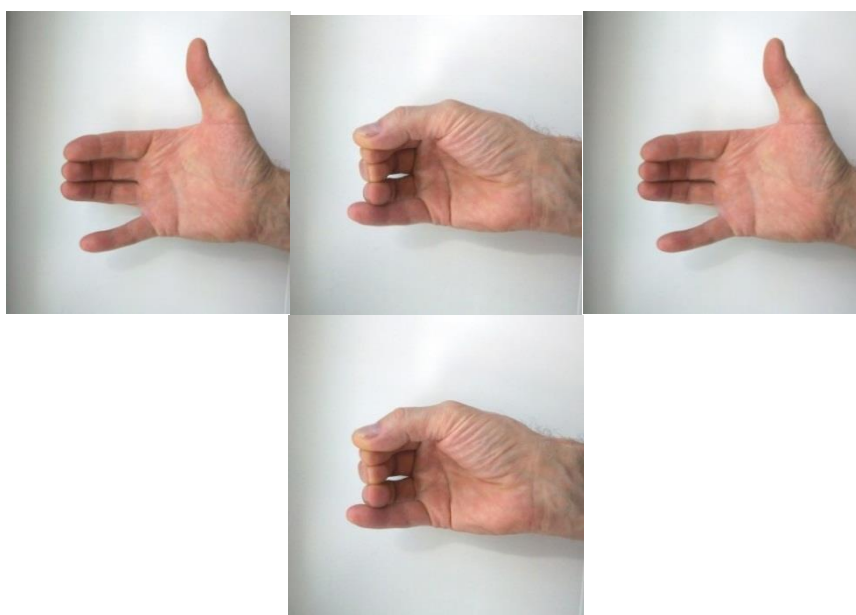
**Упражнение 1.** Сжимать и разжимать средний палец указательным и безымянным пальцами, находящимися в полусогнутом положении, при отведении в противоположные стороны мизинца и большого пальца:



**Упражнение 2.** Держать соединенными средний и безымянный пальцы, находящиеся в полусогнутом положении, с которыми сжимать, а затем разжимать от них мизинец и указательный палец, при отведении в сторону большого пальца:



**Упражнение 3.** Держать соединенными указательный, средний и безымянный пальцы, находящиеся в полусогнутом положении, с которыми сжимать, а затем разжимать от них мизинец и большой палец:



После тренировки пальцев правой руки предложенными упражнениями, их можно сгруппировать в следующей последовательности: большой палец серединой подушечки ногтевой фаланги кладется на середину ребра ногтевой фаланги

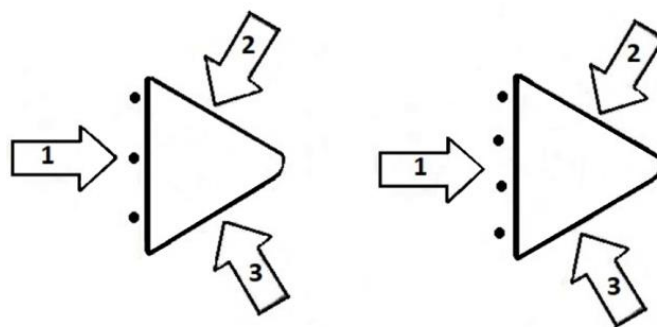
указательного пальца, а ногтевая фаланга мизинца подкладывается под ногтевую фалангу безымянного пальца. Далее, мизинцем и большим пальцами нужно сжать находящиеся между ними пальцы и проверить их собранность: указательный, средний и безымянный пальцы не должны «разъезжаться», а уверенно держаться вместе. Теперь необходимо поставить всю собранную «конструкцию» пальцев на боковую часть ногтевой фаланги мизинца и уже на этой скользящей опоре, движением правой руки вниз, кончиком подушечки большого пальца осуществить звукоизвлечение щипком поочередно по всем струнам. Играя это упражнение, надо добиваться устойчивого опорно-сбранного ощущения пальцев при щипке струны движением вниз. Необходимо осознать, что большой палец должен быть в надежной связке с остальными пальцами и, совершая щипок, двигаться на скользящей опоре – мизинце. Потом, необходимо использовать эту собранность пальцев для изучения пиццикато указательным пальцем движением вверх. Для этого указательный палец необходимо немного выдвинуть вперед по центру ногтевых фаланг между средним и большим пальцами симметрично мизинцу. Сохраняя собранность всех пальцев, боковой частью кончика подушечки указательного пальца прикоснуться к струне и, опираясь всей кистью на мизинец, сделать щипок вверх, повторив упражнения на движения большого пальца вниз, но в зеркальном отражении.

После работы над извлечением звука приемом пиццикато, следует эту пальцевую «конструкцию» использовать для удержания медиатора. Для этого привычно собираем пальцы (безымянный, средний, указательный) вместе и выравниваем их в округлом состоянии. Затем, под середину ногтевой фаланги безымянного пальца подкладываем мизинец и сдавливаем между мизинцем и указательным пальцем средний и безымянный палец, почувствовав в четырех пальцах единое целое. После этого на середину ногтевой фаланги указательного пальца кладем часть медиатора и прижимаем ее подушечкой ногтевой фаланги большого пальца. Медиатор может устойчиво держаться между фалангами указательного и большого пальцев тогда, когда действие на его верхнюю плоскость большого пальца будет уравновешено противодействием на его нижнюю плоскость остальных четырех пальцев пясти правой руки. Необходимо следить за тем, чтобы края фаланг указательного и большого пальцев, сжимающих медиатор, были на одном уровне. Медиатор закрепляется сжиманием боковых частей ногтевых фаланг указательного и большого пальцев аналогично тискам, у которых две противодействующие части находятся на одном уровне. Усилие «тискового» сжатия может изменяться от жесткого до мягкого, в зависимости от характера исполняемой музыки. Итак, положив предплечье на подлокотник параллельно струнам, поставив кисть мизинцем на панцирь и, почувствовав эти опорные точки, можно приступить к извлечению звука медиатором и делать правой рукой такие движения, которые при помощи медиатора передадут струне энергию для появления необходимого звука.

Перед началом работы левой руки на грифах домры необходимо уяснить следующие теоретические вопросы. Шейки грифов домры имеют три грани. Первой, основной гранью, можно назвать плоскость, которую образует ладовая накладная. Две другие, расположенные с ее обратной стороны, являются вспомогательными: верхняя грань и грань нижняя. Если представить трехгранную шейку грифа в поперечном разрезе, то получится равнобедренный треугольник с относительно закругленными углами, каждая сторона которого будет обозначать плоскость грани, (рис.4). С этими плоскостями шейки грифа пясть левой руки контактирует при игре на инструменте следующими своими частями, обозначенными на рисунке стрелками: с ладовой накладкой – верхней частью



подушечек ногтевых фаланг пальцев указательного, среднего, безымянного и мизинца (стрелка 1), с верхней гранью – средней частью подушечки ногтевой фаланги большого пальца (стрелка 2) и с нижней гранью – основанием указательного пальца (стрелка 3).



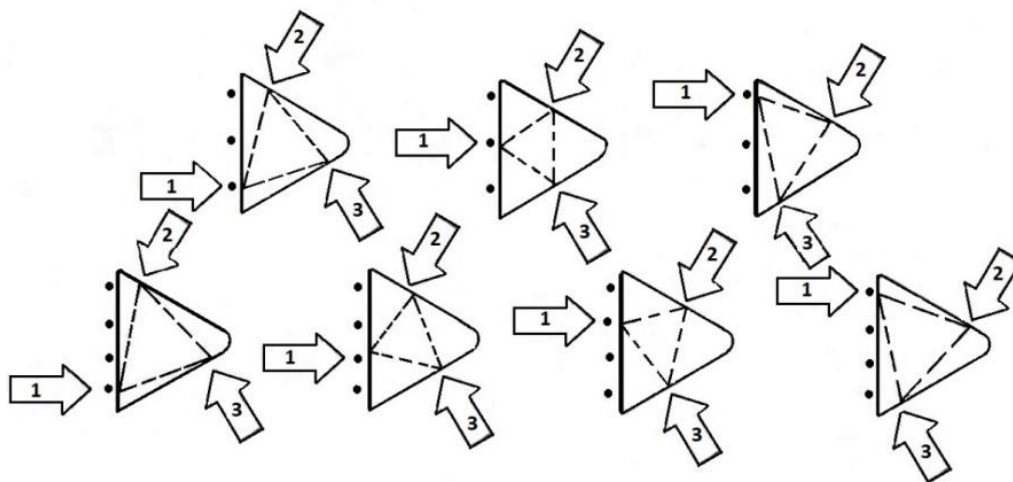
**Рис.4: контакт пястья левой руки с плоскостями шейки грифа**

Мышечные усилия пястья в «хватке» граней шейки грифа должны быть уравновешены. Для этого предплечьем можно отводить локоть от корпуса или приближать к нему, помогая кисти совершать горизонтальные движения параллельно грифу, а также поднимать локоть или опускать его, помогая кисти совершать вертикальные движения перпендикулярно грифу. Горизонтальное движение кисти должно помогать перемещению пальцев для удобной их постановки в момент прижатия струны. Кисть подносит пальцы к месту прижатия, не допуская их выпрямляющее вытягивание с нажимом на струну серединой подушечки ногтевой фаланги, а создавая им округлую форму, делающую нажим струны верхней частью ногтевой фаланги. Местонахождение во время игры большого пальца на верхней плоскости и основание указательного пальца на нижней плоскости грани шейки грифа определяют положение участвующих в игре остальных пальцев левой руки.

Иначе будет срабатывать «эффект клина», т.е. большее давление на плоскость грани по сравнению с двумя противодействующими давлениями на две грани будет вдавливать угол (находящийся против этой грани) в неудобные для игры контактирующие места пястья.

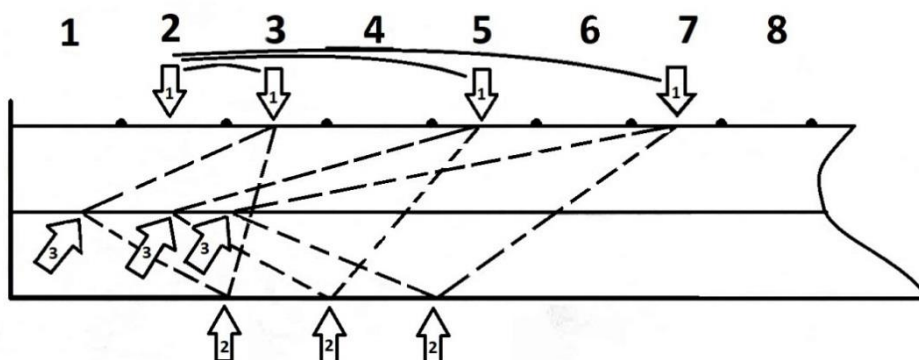
Например, если давление пальцев на ладовую накладку будет больше чем противодействующее давление основания указательного и большого пальца на нижнюю и верхнюю грани, то ребро между вспомогательными гранями упрется в середину ладони, что приведет к торможению работы мышц пальцев. Таким образом, во время игры необходимо оказывать контактирующее давление на плоскости граней, уравновешенное между собой, не позволяющее перейти в контактирующее давление на ребро между гранями.

Правильное распределение контактных точек пястья левой руки на трех гранях шейки грифа дает мышечное уравновешенное состояние кисти при игре на инструменте. На рисунке 5 стрелками обозначены примерные контактные точки вертикального положения при горизонтальном перемещении по вспомогательным граням основания указательного пальца и ногтевой фаланги большого пальца с противодействием четырех пальцев, участвующих в действии на прижатие к ладовой накладке какой-либо струны.



**Рис.5: контактные точки пальцев, прижимающих струны, основания указательного пальца и ногтевой фаланги большого пальца**

На рисунке 6 стрелками обозначены примерные контактные точки горизонтального перемещения по вспомогательным граням основания указательного пальца и фаланги большого пальца, которые противодействуют пальцам, прижимающим струны к ладовой накладке (на указанных цифрах ладах).



**Рис.6: контактные точки**

Контактная точка основания указательного пальца, находясь в связке с указательным пальцем, перемещается по плоскости нижней грани, в зависимости от передвижения указательного пальца по ладовой накладке. В связи с этим, большой палец на своей грани грифа должен перемещаться в точку, находящуюся против центра расстояния между крайними пальцами, прижимающими струны в данный момент игры, чем уравнивает действие всех контактных точек пясти левой руки на три грани шейки грифа.

Когда левая рука свободным движением плеча переносит предплечьем кисть с одного грифа на другой – основание указательного пальца, большой палец и остальные четыре пальца сразу располагаются на трех гранях грифа: основание указательного пальца – под нижней гранью, большой палец мякотью ногтевой фаланги – на верхней грани, остальные четыре пальца на ладах. Все пальцы должны принимать округлую форму, удобную для прижатия струны. Их состояние должно быть «пружинное». Им следует перемещаться в тонусе: «бегать»,

«танцевать», устремляться на струну с конкретной силой прижатия, заранее чувствуя будущий звук. При этом они передают друг другу «эстафету» усилий прижатия струны, согласно образу музыки, как в быстрых контактах пальца и струны, так и в долгих, выдержанных по времени. Ориентация на двух грифах будет способствовать обогащению техники левой руки домриста, развивать ее гибкость, маневренность, позиционную свободу, а целостное восприятие исполнителем одновременно двух грифов – расширять границы аппликатурных вариантов.

Итак, при изучении всех перечисленных вопросов необходимо соблюдать предложенную последовательность излагаемого материала. Постепенное усвоение техники игры пиццикато и медиатором должно происходить с постоянным настроением на конкретное художественное содержание звукового результата. Чёткое выполнение указаний этой работы, позволит осуществить прогресс в процессе освоения игры на нескольких щипковых инструментах при помощи двухгрифовой трёх-четырёхструнной домры и двухгрифовой малой-альтовой домры.

### Список литературы

1. **Дормидонтов А.В.** Двухгрифовая трёх-четырёхструнная домра / А.В. Дормидонтов//Методика игры на двухгрифовой трёх-четырёхструнной домре: учебно-методическое пособие.– Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова, 2018. – 58с.

2. **Дормидонтов А.В.** Двухгрифовая малая-альтовая домра / А.В. Дормидонтов// Методика игры на двухгрифовой малой-альтовой домре: учебно-методическое пособие. – Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова, 2019. – 54с.

УДК 378.011.3-051:78

**Дрепина Ольга Борисовна,**  
доцент кафедры музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук  
*drepinaolga@mail.ru*

### ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СФЕРЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

**Аннотация.** В статье затрагиваются некоторые аспекты проблемы формирования профессионально-педагогической культуры будущего специалиста сферы музыкального искусства как одной из важнейших целей современного музыкального образования.

**Ключевые слова:** профессиональная культура личности, профессионально-педагогическая культуры, будущий специалист сферы музыкального искусства.

**Abstract.** The article deals with some aspects of the problem of forming the professional and pedagogical culture of a future specialist in the field of musical art as one of the most important goals of modern music education.

**Keywords:** professional culture of the individual, professional and pedagogical culture, future specialist in the field of musical art.

Проблема формирования профессиональной культуры личности в современной педагогической науке становится все более актуальной, привлекая внимание исследователей, педагогов. От уровня профессионально-педагогической культуры зависит успешность и результативность профессиональной деятельности будущего специалиста, его профессионализм, его конкурентоспособность.

Сегодня по-прежнему остаются актуальными и требуют разрешения проблемы подготовки творческих кадров к профессиональной деятельности в сфере культуры и искусства и педагогических кадров для системы художественного образования: недооценка в социальной практике роли эстетического сознания, художественной культуры как влиятельных факторов динамического развития общества; культурный нигилизм, проявляющийся в отрицании значительной частью молодежи ценностей культуры и искусства; второстепенная роль, отводимая предметам художественно-эстетического цикла на всех ступенях общего образования; отсутствие научно обоснованных и практически апробированных рекомендаций для эффективного развития художественно-эстетического потенциала студентов [1]. Негативно отражается на освоении будущей профессии, становлении профессиональной и эстетической культуры личности недостаточный уровень готовности к профессиональному воспитанию и самовоспитанию.

Проблеме формирования профессионально-педагогической культуры посвящено значительное количество научных исследований в отечественной науке (В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, О.В. Грибкова, И.Ф. Исаев).

По мнению Е.В. Бондаревской, педагогическая культура – часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов [3].

По определению О.В. Грибковой, профессиональная культура является собой «тип жизнедеятельности, присущий субъекту профессиональной практики и представляющий собой комплекс инновационных идей, обеспечивающий непрерывный процесс исторической преемственности, профессионального развития личности, а также сохранения культурного наследия при постоянном продуцировании творческих процессов, которые определяющим образом влияют на устойчивость сферы его профессиональной жизнедеятельности» [4, с. 4].

Основываясь на научных работах исследователей, исходя из специфики и многогранности профессиональной деятельности специалиста, А.В. Наседкина выделяет следующие функции профессионально-педагогической культуры педагога-музыканта:

коммуникативная, информационно-познавательная, творческая, оценочная, гуманистическая, мотивационная, нравственная, воспитательная, рефлексивная, эстетическая [5, с.151].

Профессиональное воспитание рассматривается учеными на различных уровнях методологического анализа как системный объект исследования, имеющий множество аспектов: социальный, философский, педагогический, психологический, культурологический [2, с. 164].

Следует особо выделить культурологический и психолого-педагогический аспекты, которые играют первостепенную роль в развитии профессиональной культуры личности специалиста, включающей мировоззрение, компетентность,

мотивы, ценностные ориентации, интересы, умственное и физическое развитие, профессиональную мобильность, социальную адаптацию.

Рассматривая художественное образование как процесс овладения и присвоения обучающимся художественной культуры своего народа и человечества, мы характеризуем его как один из важнейших способов развития и формирования целостной личности будущего специалиста, его творческой индивидуальности, его духовной, художественно-эстетической, профессиональной культуры. Деятельность, осуществляемую студентом как будущим специалистом в процессе обучения и воспитания, мы рассматриваем в контексте приобретения им профессионального опыта и формирования профессионально-педагогической культуры.

Процесс профессионального становления будущего специалиста в области музыкального искусства требует от организаторов и всех участников образовательного процесса обеспечения определенных условий для приобретения обучающимися необходимых теоретических знаний, технологических умений и навыков, актуализации их индивидуально-творческих способностей для овладения специальными компетенциями, что обеспечивает высокий уровень готовности выпускников к профессиональной и творческой самореализации.

В процессе обучения в художественно-образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего уровня подготовки будущие специалисты, приходя к полноценной социальной и культурной самоидентификации, осознают свою принадлежность к определенному культурному слою с его особыми художественно-эстетическими представлениями, вкусами, приоритетами. Для освоения содержания художественного образования необходимо соблюдение таких методологических принципов как: комплексный подход к преподаванию художественных дисциплин на основе взаимодействия различных видов искусств; распространение вариативных образовательных программ разного уровня, адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося; внедрение личностно-ориентированных методик художественно-образовательной деятельности, индивидуализированных подходов к различным категориям обучающихся [1].

Будущий специалист сферы музыкального искусства обязан овладеть целым комплексом философских, психолого-педагогических, эстетических, искусствоведческих знаний для последующего применения их в профессиональной деятельности.

Исследователи рассматривают художественно-эстетический компонент в процессе профессиональной подготовки студентов в таких ракурсах, как эстетическое образование и художественно-эстетическое воспитание и развитие (И. Арановская); формирование художественной и эстетической культуры (Л. Рапацкая, Л. Слуцкая); формирование составляющих эстетического сознания (эстетических чувств, эстетического вкуса), накопление студентами педагогических направлений подготовки эстетического опыта (И. Медведева, А. Торопова). Растет научный интерес к интеграции художественно-культурологических знаний в системе профессиональной подготовки в высшей школе (К. Костриков, Т. Шапова, Г. Щедрина).

Профессионально-педагогическая деятельность специалиста сферы музыкального искусства рассматривается в педагогике как синтез педагогических и специальных знаний, умений, навыков. Ключевыми или базовыми профессионально значимыми для личности музыканта-педагога, учителя музыки являются: общепедагогический, музыкально-педагогический, музыкально-

эстетический, художественно-эстетический, психологический, коммуникативный, культурно-просветительский.

Профессия будущих специалистов в сфере музыкального искусства представлена государственным образовательным стандартом высшего образования по целому ряду направлений подготовки, с включенными в них профилями подготовки, в многоуровневой системе реализации основных профессиональных образовательных программ. Не смотря на разнообразие направлений и уровней подготовки, многие из них объединены теми или иными видами профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программы бакалавриата, магистратуры, специалитета.

Объединяющие будущих специалистов в сфере музыкального искусства виды профессиональной деятельности (педагогическая, культурно-просветительская, художественно-творческая, научно-исследовательская, музыкально-журналистская и редакторская, рекламная) предполагают необходимость выполнения предъявляемых к выпускникам требований в решении соответствующих этим видам деятельности профессиональных задач и ориентируют образовательный процесс на овладение выпускниками целым рядом компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных).

Для формирования профессионально-педагогических и культурно-личностных качеств будущего специалиста сферы музыкального искусства необходимо создание целого ряда педагогических условий, основными среди которых могут стать: проектирование творческой образовательной среды образовательного учреждения, на основе его структурно-содержательных компонентов; интеграция психолого-педагогической и специальной музыкально-образовательной подготовки студентов к будущей профессии; обеспечение внедрения в образовательный и воспитательный процесс вуза инновационных форм работы и технолого-эстетических, дистанционных аналогов традиционных форм работы; ведение научного, методического, художественно-творческого диалога и полилога на каждом этапе процесса образовательной и других видов профессионально-творческой деятельности.

Анализ практики профессиональной подготовки специалистов сферы культуры, искусства (в частности, музыкального искусства) в системе художественного образования, результаты собственного многолетнего педагогического опыта автора статьи показывают, что будущая профессия требует от выпускников достижения высокого уровня профессионально-педагогической культуры, творческого подхода и умения в решении социокультурных, образовательных и воспитательных задач, с которыми они сталкиваются не только в организованном пространстве образовательного учреждения, в процессе прохождения педагогической практики, но и в открытом социокультурном пространстве, что предполагает наличие их готовности к профессиональной и творческой самореализации, к созданию социально значимых творческих проектов.

### Список литературы

- 1. Концепция художественного образования в Российской Федерации.** – Режим доступа: <https://infourok.ru/koncepciya-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federacii-1595556.html> – (дата обращения: 25.22.2020).
- 2. Белов В.И.** Профессиональное воспитание в системе современных воспитательных концепций // В.И. Белов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб. – 2006. – Т. 6. – № 14. – С. 163–177.
- 3. Бондаревская Е.В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-н/Д., 2000. – 352 с.

**4. Грибкова О.В.** Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта : автореф. дис. ... д-ра пед. наук (13.00.02) – Москва, 2010. – 45 с.

**5. Наседкина А.В.** Функции профессионально-педагогической культуры в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов // А.В. Наседкина // Вестник ТГПУ.– № 8 (161). – 2015. – С. 150–153.

УДК[378.011.3 – 051:78] – 029:7

**Дудник Елена Владимировна,**  
старший преподаватель кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*dudnikelen@mail.ru*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АРТИСТИЗМ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: ТЕОРИЯ ВОПРОСА**

**Аннотация.** В данной статье автор рассматривает такое профессиональное качество учителя музыки как педагогический артистизм. В тексте обозначены черты, отображающие определённую схожесть между профессиями учителя музыки и актёра. На основании выявленных особенностей сделан вывод о необходимости повышения артистических навыков у педагогов.

**Ключевые слова:** учитель музыки, музыка, творчество, педагогический артистизм, артистизм.

**Abstract.** In this article, the author examines such a professional quality of a music teacher as pedagogical artistry. The text indicates features that reflect a certain similarity between the professions of music teacher and actor. Based on the identified features, it was concluded that it is necessary to improve the artistic skills of teachers.

**Key words:** music teacher, music, creativity, pedagogical artistry, artistry.

Личность учителя и его профессиональные качества играют огромную роль в образовательном процессе. От того, насколько ярко педагог будет преподносить учебный материал и как будет вести себя с учащимися, напрямую зависит результат обучения, качество усвоения детьми полученных знаний.

Учитель музыки не в меньшей степени, а возможно даже и в большей, чем другие учителя, помимо своих знаний, умений и педагогических навыков, должен обладать ещё и другими, специальными навыками. Это творческая профессия, которая требует особого подхода к выполнению работы. Поэтому немаловажно, чтобы учитель музыки был способен дать учащимся не просто нужную информацию, а заинтересовать, представить наглядно и творчески продемонстрировать всю красоту своего предмета и те возможности, которые он раскрывает перед учащимися в будущем. На наш взгляд, именно артистизм как черта характера и педагогический артистизм как профессиональное качество учителя музыки, может справиться с этой задачей и сыграть ключевую роль в разностороннем развитии учеников.

Творческое мышление, педагогическая импровизация, воображение, интеллект и эрудиция, инициативность, целеустремленность, рефлексивность, харизма, осознанная мотивация на творческую педагогическую деятельность, богатство фантазии и интуиция – вот те качества, обладание которыми способствует выработке индивидуального стиля педагогической деятельности,

осознанию собственных музыкальных вкусов и предпочтений, способности творчески подходить к решению педагогических задач.

В последние годы ученые и педагоги вплотную подошли к изучению таких вопросов как особенности формирования профессиональных знаний, умений и навыков будущих учителей музыки в процессе их профессиональной подготовки.

Несомненно, теоретические и методические положения в научных трудах Э.Б. Абдуллина, М.Д. Авазашвили, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Р.Р. Джердималиевой, И.Н. Немыкиной, М.И. Ротерштейн, Г.У. Серикбаева, Э.К. Сэт, С.А. Узакбаевой многих других, находят практическую реализацию в решении важнейших вопросов подготовки будущего педагога-музыканта. Исследования данных авторов связаны с различными сторонами деятельности учителя музыки, формированием его творческой активности, самостоятельности, с поиском оптимизации учебного процесса.

Анализ научно-методической литературы продемонстрировал достаточное количество работ, посвященных проблемам профессиональной подготовки и профессионального становления педагога-музыканта (З.И. Гладких, Н.А. Гончарова, Н.А. Желищикова, Л.А. Исаева, С.Х. Костанян, З.Ш. Магомедова, Т.Ф. Рязанова, П.З. Феттер и др.). Изучению отдельных вопросов профессиональной подготовки будущих учителей музыки посвящены работы таких исследователей, как И.В. Адоевцева, Э.Б. Алиев, Г.А. Гарипова, А.К. Подгорная и другие.

Можно утверждать, что ученые, педагоги высшей школы успешно занимаются изучением таких вопросов, как особенности формирования профессиональных знаний, умений и навыков, необходимых учителю музыки в его профессиональной деятельности.

Среди многих очерченных качеств, которыми должен обладать педагог-музыкант, целесообразно выделить те, которые наиболее ярко демонстрируют уровень его творческого мастерства, в частности: артистизм, фантазия, интуиция, эмоциональность, способность к педагогической импровизации, профессиональная компетентность, креативность.

Артистизм в современном образовательном процессе и воспитании детей приобретает всё большее значение. Особенно на таких уроках как музыка. К тому же, этот образовательный предмет даёт широкий простор для воображения. Можно представить конкретную тему изучения в необычной форме. А осуществить все задуманные и самые разнообразные идеи помогут артистические способности. Как именно они будут применены – это уже решать самому учителю. Главное – уметь использовать творческие навыки так, чтобы ученики прониклись темой, уловили её суть, запомнили необходимые данные, заинтересовались и, возможно, продолжили бы её изучение уже самостоятельно. Поэтому артистизм должен стать профессиональным качеством личности педагога.

В наше время, в педагогическом сообществе далеко не все учителя считают необходимым стремиться к развитию своих артистических навыков. Сегодня отсутствие артистизма у большинства педагогов является одной из актуальных проблем в педагогике [1, с. 196]. Несмотря на то, что к современным учителям предъявляют достаточно серьёзные требования, такого условия как владение артистическими навыками в них нет. Очень немногие считают, что артистизм так же важен в образовательном процессе, как и педагогические навыки. Большинство учителей, по ряду причин, не обладают артистизмом и не имеют к нему особых задатков.

В связи с этим, некоторые учёные считают, что подобные навыки будущим учителям музыки необходимо развивать ещё во время прохождения педагогической практики [2, с. 201] .



Коммуникативный по своей сути, творческий по содержанию процесс педагогической деятельности учителя музыки в школе, предполагает постоянное общение с воспитанниками. От того, насколько учитель расположен к людям, доброжелателен и открыт к общению, зависит взаимное желание учащихся контактировать с ним, а также его возможность самовыражения на публике, в классе, перед учениками.

Многие специалисты считают артистизм в профессиональной деятельности учителя музыки составной и неотъемлемой частью художественной и коммуникативной культуры. Так, А.К. Подгорная отмечает: «Театральная педагогика должна стать подструктурой психолого-педагогической подготовки будущих учителей в целях развития их профессиональной коммуникативной компетенции» [3, с. 169]. Артистизм, в данном случае, является особым качеством, которое соединяет в себе самые разнообразные стороны коммуникативной деятельности: это эмоциональность, экспрессия, художественность и интеллект. В психофизическом, эмоционально-эстетическом и художественно-логическом компонентах артистизма заметна педагогическая направленность.

Артистизм учителя музыки тесно связан с таким важным для творческой деятельности качеством, как воображение. С помощью воображения педагог может представить, как наилучшим образом взаимодействовать с музыкальным произведением. Также воображение является стимулом для творческого вдохновения и критерием эмоциональной целесообразности. Оно подталкивает учителя к тому, чтобы постоянно искать и находить всё новые возможности взаимодействия с аудиторией и способы воздействия на неё [2, с. 268].

Таким образом, в актёрской и педагогической деятельности можно найти много сходных черт. Актёры и учителя выполняют одинаковую социальную функцию воспитания. В основе всего их искусства лежит действие. Оба должны найти подход к своей аудитории и воздействовать на неё. И актёры, и педагоги соединяют в себе и физические, и психологические навыки. Черпают идеи и вдохновение в своём воображении. Обладают хорошей интуицией и умеют импровизировать. А основу их деятельности составляет самостоятельное и свободное творчество [4, с. 184]. На наш взгляд, именно артистические, можно даже сказать актёрские способности существенно влияют на качество работы педагога-музыканта.

Деятельность учителя музыки – это не только педагогическое, но и творческое мастерство, искусство перевоплощения. Педагогическую деятельность даже часто сравнивают с театром, в котором играет лишь один актёр – учитель. Поэтому основы театрального мастерства зачастую приходятся очень кстати в работе педагога. Действительно, профессию учителя музыки с профессией актёра объединяет многое. И те, и другие во многом воспринимают окружающий мир органами чувств. В их памяти хорошо запоминаются впечатления. Оба обладают хорошим воображением и фантазией. Выдающийся русский театральный режиссёр, актёр и педагог К.С. Станиславский рассматривал творческое рабочее самочувствие актёра и учителя как равноценные. Он особо подчёркивал те качества, благодаря которым актер привлекает внимание зрителя: личное обаяние, правильность интонации, дикция, пластичность и красота жеста, способность к характерности, художественный вкус, трудолюбие, любовь к делу [5, с. 129]. Эти качества очень ценны и в педагогической деятельности.

Убедительным, по нашему мнению, является утверждение О.А. Апраксиной о том, что артистизм учителя музыки – не мечта, а насущная необходимость, одна из составляющих его профессионально-творческой деятельности [6, с. 52]. Актуализируя значимость внешних проявлений артистизма (жесты, мимика, речь,

интонация), исследователь акцентирует внимание на глубокой внутренней природе этого феномена. Демонстрируя красоту и богатство внутреннего мира педагога, умение творчески осуществлять поставленные задачи, проектировать будущее, артистизм предстаёт личностным транслятором педагога-музыканта, выявляет его творческую сущность.

По мнению Э.Б. Алиева, артистизм учителя музыки проявляется в исполнительской, коммуникативной и музыкально-организаторской деятельности [2, с. 285]. Важно, чтобы от педагога исходила положительная эмоциональная, эстетическая и душевная энергия, которая бы вдохновляла и заряжала детей. Особенно это необходимо в моменты, когда учитель подготавливает учащихся к прослушиванию того или иного музыкального произведения. То есть, педагог должен подготовить учеников, вызвать в них интерес и желание услышать ту или иную мелодию или песню. То же самое необходимо при исполнении ребятами музыкального произведения или самостоятельном сочинении мелодий.

Схожее с этим мнение высказывает и исследователь И.Н. Немыкина. Она считает, что учитель музыки в школе должен обладать не только педагогическими, музыковедческими знаниями, но также владеть хормейстерскими, музыкально-исполнительскими и исследовательскими навыками. Приветствуется, когда учитель музыки не просто интересно проводит уроки и рассказывает учебный материал, но и умеет образно преподнести информацию, исполнить музыкальное произведение. Можно сказать, учитель музыки в школе соединяет в себе три разных личности, три профессионала: артиста, певца и музыканта [7, с. 134].

В научной литературе исследователь И.В. Адоевцева высказывает мысль о том, что учителя с актёром роднит такое важное умение, как способность удерживать внимание своей публики, чувствовать её настроение и влиять на него. По мнению учёного, «...артистизм – это тонкое мастерство в искусстве и виртуозность в работе. А артист – это творческий работник, занимающийся публичным исполнением произведений искусства: актер, певец, музыкант» [8, с. 43]. Это значит, что артистизм, как профессиональное качество, может быть применим в самых разных сферах деятельности и в педагогической в том числе.

По мнению некоторых учёных-исследователей, артистизм и педагогическое мастерство тесно взаимосвязаны. Мастерство подразумевает под собой не только научные знания, умения и навыки, но и личностные качества учителя. Во многом именно от них зависит уровень профессионального мастерства. Успешное решение педагогических задач и достойная организация учебно-воспитательного процесса являются показателем профессионального мастерства учителя. В свою очередь, личностные качества здесь играют ключевую роль, способствуя развитию и успешности педагогической деятельности. Эти качества представляют собой определённый набор знаний и умений, которые отличают данного учителя среди других коллег, и благодаря которым учитель может найти творческий и эффективный подход к решению своих профессиональных задач [7, с. 153].

Исследователь Г.А. Гарипова также считает, что мастерство учителя музыки достигается целым комплексом различных личностных качеств, свойств и способностей, таких как: психические, педагогические и актёрские. Наличие какой-либо только одной способности не даст возможности профессионального роста. Но для того, чтобы отточить своё педагогическое мастерство, учителям, как и актёрам, требуется упражняться. При этом, упражнения должны быть не шаблонными. Профессия обоих требует постоянного творческого поиска и новаторства [4, с. 352 – 353].

Таким образом, профессию учителя музыки с профессией актёра объединяет очень многое. Деятельность и тех и других тесно связана с творчеством и требует большой самоотдачи. Учителя не меньше чем актёры должны уметь привлечь к себе внимание своей аудитории, уметь его контролировать и удерживать. В связи с этим, артистизм целесообразно рассматривать как качество, интегрирующее все составляющие работы учителя музыки, а также акцентирующее богатство его личностных проявлений, свободу творческого самовыражения и высокий уровень методологической культуры. И именно педагогический артистизм помогает учителю в наиболее полной мере раскрыть творческий потенциал своих воспитанников и привлечь их к совместной деятельности, что способствует дальнейшему развитию и самосовершенствованию учащихся.

### Список литературы

1. **Ражников В.Г.** Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М.: ЦАПИ, 1994. – 402 с.
2. **Алиев Э.Б.** Настольная книга школьного учителя-музыканта / Э.Б. Алиев. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 396 с.
3. **Подгорная А.К.** Педагогический артистизм учителя музыки / А.К. Подгорная. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 471 с.
4. **Гарипова Г.А.** Артистизм в профессии учителя музыки / Г.А. Гарипова. – Донецк, 2015. – 485 с.
5. **Станиславский К.С.** Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – М.: Художественная литература, 1977. – 566 с.
6. **Апраксина О.А.** Методика музыкального воспитания в школе : учеб.пособие / О.А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
7. **Немыкина И.Н.** Основы музыкальной педагогики / И.Н. Немыкина. – Екатеринбург, 1993. – 493 с.
8. **Адоевцева И.В.** Становление элементов педагогического артистизма учителя музыки / И.В. Адоевцева. – Кострома, 2001. – 490 с.

УДК 78:371

**Иванов Глеб Владимирович,**  
магистрант кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*glebivanov1990@yandex. Ru*

### ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ ДЖАЗОВОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

**Аннотация.** В статье рассмотрены основы обучения джазовой импровизации как фактора развития творческого потенциала будущего учителя музыки. Изучение джазовой импровизации стимулирует проявление и развитие творческих навыков студентов, помогает всестороннему и гармоничному развитию их личности.

**Ключевые слова:** джазовая импровизация, джазовое искусство, будущий учитель музыки, студенты, творческий потенциал, профессиональная подготовка.

**Abstract.** The article discusses the basics of teaching jazz improvisation as a factor in the development of the creative potential of a future music teacher. The study of jazz improvisation stimulates the manifestation and development of creative skills of students, helps the comprehensive and harmonious development of their personality.

**Key words:** jazz improvisation, jazz art, future music teacher, students, creative potential, professional training.

Современный уровень развития общества, его экономики, культуры предъявляет новые требования к организации процесса музыкального образования, так как музыкальное искусство во всех его жанрах, видах и разновидностях оказывает формирующее влияние на мировосприятие, жизненные позиции, на духовную сферу, на общую культуру человека.

В этой связи одним из важных моментов является развитие у студентов, будущих учителей музыки приобретений элементарных знаний джазовой культуры, овладения простейшими навыками навыков музыкальной импровизации, сущность которых заключается в непосредственной свободе, раскованности, связанной с особым характером музыкального творчества. Рассматривая джазовое искусство в контексте профессиональной подготовки будущих учителей музыки, необходимо отметить, что сущность этого уникального музыкального явления требует внимательного изучения. История джаза связана с именами великих мастеров, интересных фактов, связанных с ними, увлекательных событий и удивительный процесс возрождения импровизации, преобразовавший весь музыкальный мир XX века.

До сих пор проблемы, связанные с джазовым искусством, освещались преимущественно в искусствоведческих исследованиях западных и отечественных ученых (А. Баташов, К. Берендт, Д. Коллиер, В. Конен, Е. Овчинников, У. Сарджент и др.). Имеется также ряд зарубежных и отечественных методических разработок, связанных с практическим обучением джазовому искусству (И. Бриль, Ли Ивенс, Д. Крамер, Д. Мехеган, Ю. Чугунов, М. Шмитц и др.).

С педагогической точки зрения проблемы, связанные с обучением искусству джазовой импровизации, исследованы недостаточно. Наиболее значимыми можно назвать труды С. Гидрайтиса, Б. Гнилова, А. Никитина, Э. Меркс, О. Хромушина и др., в которых освещаются педагогические аспекты проблемы обучения основам джазовой импровизации, а также исследования Д. Заринь, Э. Кержковской, И. Смирновой, Ю. Шмалько и др., в которых исследуются методические основы обучения импровизации, и джазовой импровизации, в частности.

В связи с этим, цель статьи – рассмотреть основы обучения джазовой импровизации как фактора развития творческого потенциала в профессиональной подготовке будущих учителей музыки.

Когда говорят о специфике, особенностях и содержании джазовой музыки, естественно, в первую очередь, отмечают её импровизационный характер. Спонтанное музыкальное высказывание, непосредственная, сиюминутная реализация музыкальной мысли является определяющим фактором не только в развитии, а зачастую и в изложении музыкального материала. Вместо слова «импровизировать» музыканты часто говорят «adlib», «rid» или «jam», что означает – создание музыки во время игры [1, с. 188]. Многие джазовые произведения создаются спонтанно, не репетируются и не фиксируются в нотах. В результате создается эффект новизны и непосредственности, исполнитель стремится идти новым, непроторенным путем. Даже при записи в студии одна и та же композиция может звучать в нескольких, совершенно разных вариантах. Импровизация – сущность, основа, душа джазовой музыки, когда говорят о джазе, подразумевают импровизацию, говоря об импровизации, подразумевают джаз. По мнению В. Фейертага: «Джаз – это прямое продолжение искусства музыки, создаваемой на видимом отрезке времени – искусство богатой импровизации,

радости владения инструментом, коллективного творчества, песни, танца. И слушая джаз, мы учимся по-новому слушать любую другую музыку» [2, с. 116].

В последнее время развивается тенденция введения в музыкально-образовательный процесс изучения джазовой культуры, джазового музицирования, факультативов джазовой импровизации, джазового ансамбля и т. д.

Изучение и обобщение опыта ведущих специалистов показывает, что правильно организованный учебно-воспитательный и творческий процесс способствует как росту художественно-исполнительского мастерства обучающихся, так и их идейно-нравственному и эстетическому воспитанию. Искусству импровизации можно и нужно учить, и при определенном методическом подходе можно добиться успешного результата, в частности, в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки. Способность импровизировать является характерной чертой музыкального дарования. Вместе с тем, она требует систематического и целенаправленного развития в процессе обучения. Существуют определенные закономерности и приемы, технологии и способы джазовой импровизации. Согласно учебным планам по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыкальное образование», будущий учитель музыки может получить необходимые умения и навыки джазовой импровизации в процессе изучения таких учебных дисциплин, как «Импровизация», «Сольфеджио», «Гармония». Обучение должно базироваться на поливекторном принципе. На практике это означает целенаправленное и систематическое приобретение отдельных навыков и умений в сфере мелодики, гармонии, метроритмики, тембро-динамики и фактуры.

На наш взгляд, необходимыми условиями для приобретения студентами навыков джазовой импровизации определены следующие:

а) достаточная степень природной музыкальной одаренности, основными компонентами которой являются память, чувство ритма, ладогармонический слух, эмоциональные отзывчивость в восприятии музыки;

б) теоретические знания и практические навыки: усвоенный начальный курс джазовой гармонии, умение определять форму произведения, понятие аппликатуры, основных штрихов, навыки чтения с листа;

в) наличие творческой фантазии. Задача педагога – выявить творческий потенциал ученика, пробудить желание работать над импровизацией, избавить от комплексов, вдохновить, и, в конечном счете, вызвать такую любовь к музыке и музицированию, чтобы воспринимать импровизацию, как высшую степень личностной свободы и художественного откровения [3].

Работа со студентами должна основываться на принципе постепенности и последовательности в овладении умениями и навыками импровизации, и быть методически обоснованной и последовательной. Как пишет В. Кузнецов: «Опыт показывает нецелесообразность обучения импровизации на основе полной творческой свободы... Появляется опасность художественной неполноценности импровизации (как часто говорят практики), «игры от фонаря» [4, с. 161].

На первом этапе имеет место процесс сочинения отдельных музыкальных фрагментов. Далее, студент – будущий учитель музыки – соединяет их с импровизацией, и только в последующем можно приступать уже непосредственно к импровизации. В зависимости от способностей студента процесс перехода от одного этапа к другому может быть ускорен или замедлен. Большую пользу приносит прослушивание и анализ звукозаписей с импровизациями выдающихся джазовых мастеров. Постигание стилевых и технологических закономерностей, логики развития музыкальных мыслей, лежащих в основе творчества мастеров джаза – всё это указывает будущему учителю музыки перспективные направления,

по которым ему следует двигаться. «Подражайте большим мастерам и не бойтесь этого, – учил молодёжь Морис Равель. – Если вы не знаете, что и как сказать в своём творчестве – лучшего занятия вам не придумать. Если у вас есть свои идеи, они так или иначе проявятся в вашей деятельности, даже если вам кажется, что вы только подражаете» [5]. Полезно так же записывать по слуху понравившиеся фрагменты импровизаций корифеев джазового исполнительства – подобно тому, как пишут диктанты по сольфеджио. Это помогает глубже вникнуть в изучаемый материал, изучить его содержание. Существует несколько видов джазовой импровизации, и студент должен освоить в меру своих возможностей и способностей каждый из них.

*Мелодическая импровизация.* Необходимо сформировать у студента представление о её специфике, познакомить с орнаментально-фигуративной обработкой мелодической идеи. Одним из правил в мелодической импровизации является сходство темы и ее модификаций. Первоначальные пробы в этой области студент проводит, оперируя сравнительно простыми интонационными оборотами. Затем выходит на уровень более сложных образований – мотив, фраза, предложение. Эффективен метод инициирования творческой деятельности, который можно определить, как «вопрос-ответ»: педагог предлагает начало музыкальной фразы, а студент «с ходу», заканчивает её. Возможен и обратный вариант: начало фразы импровизируется студентом, а завершение – педагогом [5].

*Гармоническая импровизация.* Определяются характерные особенности и свойства этого вида импровизации. Студент изучает джазовую гармонию в различных ее проявлениях (структура, типовые сочетания и последовательности), рассматривает различные варианты гармонизации джазовых мелодий, создаёт те или иные комбинации и сочетания звуков на аккордовой основе. Будущий учитель музыки должен усвоить принцип соответствия, смысловой согласованности мелодики и гармонического сопровождения в процессе импровизации.

*Ритмическая импровизация.* Студент получает от педагога необходимую информацию о ритмической импровизации, её экспрессивных возможностях, о том, в чём она выражается и как сочетается с мелодической и гармонической импровизацией. Полезно создание ритмических рисунков, в которых присутствуют в разных сочетаниях дуоли и триоли. Эффективны практические упражнения, основанные на дроблении крупных длительностей на более мелкие (половинные ноты на четвертные; четвертные ноты на восьмые, те в свою очередь – на шестнадцатые). Этот метод достаточно часто используется в джазовом исполнительстве, придавая музыке большую динамику и усиливая её экспрессию. Целесообразно так же осваивать различные варианты акцентировки (игра акцентов выполняет важные функции во всех джазовых стилях). Полезно так же использовать в работе различные ритмические комбинации с использованием синкоп. Джазовая музыка синкопична по своей природе и на это нужно обратить особое внимание в процессе профессиональной подготовки [5].

*Работа в сфере внутреннеслуховых представлений.* В процессе обучения навыкам импровизации важным фактором является работа внутреннего слуха. Временной интервал между исполнительской задумкой и её реализацией может быть незаметным для музыканта и, тем не менее, он существует. Очень полезен метод пропевания голосом рождающихся в голове мелодий и отдельных интонаций. Снимая неизбежные технические трудности, возникающие у малоопытных исполнителей при игре на музыкальном инструменте, импровизации в их «вокальном варианте» иницируют творческую фантазию и воображение, раскрепощают студента, создают для него благоприятные условия в процессе занятий.

*Тембро-динамическая импровизация.* Колористическая нюансировка, тембродинамика, окрашивание звука в те или иные цвета (матовые – яркие, холодные – теплые) также принадлежат к числу варьируемых компонентов в джазовых композициях. На начальном этапе осознанно, а в дальнейшем – интуитивно он находит красочную палитру и звуко-колористические решения импровизаций в процессе исполнительской практики.

В процессе обучения навыкам импровизации учеником должны быть получены и усвоены знания об основных ее видах и типах (монодической, гомофонной, полифонической), о сольной и коллективной формах импровизации, о наиболее распространенных формах джазовых композиций (трехчастность), о правиле «квадрата», а также изучить особенности и отличительные черты североамериканского и европейского джаза, историю его становления и развития.

О содержании импровизационного процесса, определенных навыках и умениях пишет в своём учебнике В. Кузнецов: «Умение динамизировать материал, то есть по-новому показать только что сыгранную тему таким образом, чтобы новое изложение имело перспективы дальнейшего ее развития; умение извлечь из сложной, родившейся в процессе импровизации музыкальной идеи ее суть в виде яркой, выразительной фразы, которая сама становится исходным моментом дальнейшего развития. Ее закрепление, исполнение в виде секвенции с нарастанием, дроблением, вычленением мотива и т.д.; умение развивать музыкальный материал мелодически и ритмически» [4, с. 165]. Таким образом, обучение основам джазовой импровизации будущих учителей музыки может и должен являться частью учебного процесса в системе высшего профессионального образования. Изучение джазовой импровизации стимулирует проявление и развитие творческих навыков студентов, помогает всестороннему и гармоничному развитию их личности. При соответствующем методическом подходе и творческом компоненте будущие учителя музыки сможет добиться положительных результатов.

Расширение сферы применения знаний, умений и студентов в их будущей профессиональной деятельности, а также овладение навыками создания новой музыкальной ткани в джазовом стиле, пользующимся популярностью среди молодёжи, способствует повышению профессионально-педагогической направленности как личностного качества будущих учителей музыки.

### Список литературы

- 1. Верменич Ю.Т.** Джаз: история, стили, мастера / Ю.Т. Верменич. – СПб. : Планета музыки, 2007. – 608 с.
- 2. Фейертаг В.Б.** Джаз. XX век : энцикл. справочник / В.Б. Фейертаг. – СПб. : Скифия, 2001. – 561 с.
- 3. Овчаров И.В.** Импровизация в музыке: сущность, структура, методы формирования и профессионального совершенствования в процессе музыкальных занятий : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Овчаров Игорь Владимирович. – Белгород, 2011. – 20 с.
- 4. Теория и методика** учебно-творческого процесса в любительских эстрадных оркестрах и ансамблях : Учеб. для вузов искусств и культуры / В.Г. Кузнецов. – М. : Музыка, 2000. – 244 с.
- 5. Основы джазовой импровизации в классе фортепиано** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/metodicheskaya-rabota-osnovi-dzhazovoy-improvizacii-v-klasse-fortepiano-247887.html> (дата обращения: 10.11.2020).

**Камынин Виталий Евгеньевич,**  
преподаватель кафедры профессионального  
мастерства, дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*kamynintomorrow@yandex.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ВИЗАЖА**

**Аннотация:** статья посвящена влиянию эстетической культуры на формирование эстетического и художественного вкуса у студентов посредством визажа и его роль в воспитании личности.

**Ключевые слова:** эстетический вкус, эстетическое воспитание, визажистика, художественный вкус.

**Abstract.** The article is devoted to the influence of aesthetic culture on the formation of aesthetic and artistic taste in students through make-up and its role in the education of the individual.

**Key words:** aesthetic taste, aesthetic education, make-up, artistic taste.

На протяжении двадцать первого века происходит множество перемен, касающихся социальной и экономической сферы жизни, что заметно сказывается на профессиональном образовании, которое в настоящее время серьезно модернизируется. Изменения затрагивают содержание основных образовательных программ, функции образовательных организаций и условия воспитания, что вызывает потребность и необходимость реализации новых форм и методов учебно-воспитательной деятельности. Именно поэтому многие образовательные организации уделяют большое внимание формированию художественно-эстетического вкуса у студентов.

В данной статье раскрыты подходы к формированию основ эстетического и художественного вкуса у студентов посредством визажа.

Эстетический и художественный вкус у студентов – это разные наименования одного и того же явления или это две разные модификации некоего психического механизма.

Эстетический вкус формируется в процессе художественно-эстетического воспитания студентов. Художественно-эстетическое воспитание – это формирование у студентов художественно-эстетического отношения к окружающей его действительности и включение его в творческую деятельность, подчиняясь канонам красоты [1, с. 45]. Большое количество задач ставили и ставят перед собой исследователи, работающие над темой формирования художественно-эстетического вкуса, но уже в первых работах на данную тему, были четко сформулированы предпосылки последующих работ: «Существует хороший вкус, и только он хорош, – по словам Шарля Бате. – В чем же он состоит? От чего зависит? От объекта или гения, оперирующего этим объектом? Существуют ли вкусовые критерии? Что является его органом – ум или сердце, или то и другое?» [2, с. 25]. Развитие художественно-эстетического вкуса, безусловно, сложная задача, успешная реализация которой может повлиять на последующее всестороннее развитие студента. С появлением художественно-эстетического вкуса у студентов идет постепенная социализация, их принципы и установки превращаются в более глубокие, а основательные художественно-эстетические убеждения, превращаются в привычки.



А.К. Дремов полагал, что «художественно-эстетический вкус – это способность непосредственно, по впечатлению, без особых усилий чувствовать, различать подлинно прекрасное, истинные достоинства явлений природы и искусства, общественной жизни» [1, с. 15].

Ученые Д.С. Лихачев и В.Д. Лихачева считают, что только целеустремленное педагогическое эстетико-воспитательное влияние, включение студентов в разнообразную художественную, творческую деятельность, способно развивать их сенсорную сферу, обеспечивать фундаментальными познаниями в области эстетических свойств и явлений, а также способствовать пониманию настоящей, подлинной красоты [5, с. 20].

Таким образом, художественно-эстетическое воспитание – это, во-первых, процесс целеустремленного воспитания чувства прекрасного. Во-вторых, это формирование способностей видеть красоту и акцентировать свое внимание на искусстве, красоте в жизни и быту, и проводить оценочные действия над ней. В-третьих, суть основной задачи художественно-эстетического воспитания в полноценном формировании художественного вкуса. И, в-четвертых, – это развитие способностей к самостоятельной творческой деятельности.

Художественно-эстетическое воспитание формирует художественно-эстетический вкус, подготавливая студента к самостоятельному осознанию прекрасного в искусстве.

На кафедре профессионального мастерства, дизайна имиджа и стиля в процессе преподавания специальных дисциплин: декоративная косметика и грим, визажистика, боди-арт у студентов формируется эстетический вкус и эстетический идеал. Прекрасно развитый художественно-эстетический вкус у студентов помогает разбираться в сложном визажном искусстве. Совершенствование художественно-эстетического вкуса может проходить в общении студентов с искусством, чтение художественной литературы, посещение картинных галерей, концертов, театров, конкурсов красоты.

В высших учебных заведениях, строится такой подход к художественно-эстетическому воспитанию, в котором происходит взаимосвязь между собой таких компонентов, как обновление содержания образования; создание благополучных условий для эстетического воспитания; правильная организация учебно-воспитательного процесса; связь высшего учебного заведения с другими учреждениями.

Взаимосвязь педагогов и студентов строится с приоритетом на дифференцированный подход обучения, который включает в себя многообразие форм сотрудничества: занятия, праздники, мероприятия, развлечения, игры разных видов (дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые и др.), выставки визажных работ.

Становление и формирование художественно-эстетического вкуса у студентов посредством визажа проходит в течение многих лет. Свое начало берет в школьный период. Педагогу-психологу школьного образования не доставляет большой трудности акцентировать внимание ученика на художественные и эстетические свойства и явлений природы и искусства.

Будущие визажисты очень часто используют в своей практике изобразительные средства макияжа, законы живописи. Благодаря художественно-образной форме воспроизведения реальности произведения живописи, не только с помощью воздействий вызывают у студента множество эмоций, но еще они учат эстетически воспринимать реальный мир.

Данный педагогический подход обеспечивает развитие устойчивого интереса у студентов к изобразительной деятельности, эмоционально-эстетические чувства, вкуса.

Обоснование студентам того, что искусство изображает окружающую действительность, и мастер визажа воссоздает ее в своих макияжах, акцентирует внимание студентов на то, что искусство повсюду, во всем, что нас окружает.

Знакомство студентов с разными жанрами изобразительного искусства учит сравнивать, анализировать, синтезировать, классифицировать художественные образы, воспроизведенные разными видами искусств.

Наряду с основными программами в образовательном процессе используют парциальные программы, и рассмотрим некоторые из них, в которых приоритетным является художественно-эстетическое воспитание.

При анализе парциальных программ («Гармония», «Художественное творчество»), было выявлено то, что большой потенциал для художественно-эстетического развития студентов предоставляют в ходе такой непосредственно-образовательной деятельности, при которых студенты выполняют тематические работы при помощи визажа. Данная образовательная деятельность способствует развитию восприятия, воображения, фантазии, художественно-эстетического вкуса. Помогая студентам перенестись в мир прекрасного, что, несомненно, способствует возникновению такого чистого чувства, как любовь к визажному искусству.

Преподаватели визажного искусства, при реализации непосредственной образовательной деятельности в высших образовательных учреждениях используют разнообразные формы работы с будущими визажистами. К примеру, в программе «Гармония» описано создание художественной галереи. Создание коллекции произведений живописи, отображающие реалистические течения в искусстве, основано определенными методическими требованиями. Знакомство студентов с живописными приемами макияжа учит синтезировать и классифицировать жанры визажного искусства, пейзажного искусства.

Эстетический вкус имеет также и особую модификацию – художественный вкус. Развивается он на базе эстетического и влияет в свою очередь на него. Художественный вкус формируется только через общение с миром искусства и в значительной мере определяется художественным образованием, то есть знанием истории искусства, законов формообразования различных видов искусства, знакомством с литературно-художественной критикой. Но поскольку содержанием искусства является все та же система общественных ценностей, только представленная в художественной форме, то, как и эстетический, художественный вкус становится предметом споров, по крайней мере, с тех пор, как возникло само понятие вкуса. Этот спор не может быть только возможным, но и необходимым именно потому, что касается ценностей, которые касаются самой духовной структуры человеческой личности, то есть ценностей личностно значимых и определяющих не только характер личностного самосознания, но и характер индивидуальной жизнедеятельности. Поэтому личность как общественное существо заинтересована в общественном признании тех ценностей, которые определяют систему его духовности, ее ориентиры и жизненные потребности.

В такой же мере, как и по отношению к личности, эстетический и художественный вкус могут характеризовать страсти, симпатии и антипатии социальной группы или класса. Эстетический вкус обусловлен всем комплексом общественных условий, и в классовом обществе он всегда несет на себе отпечаток классовых предпочтений, целей и ценностей. Единых эстетических вкусов и норм, пригодных для всех времен и народов, для всех общественных групп, не существует. Поэтому необходимо приучать студентов тактично и терпимо

относиться к мнению других людей, признавая за ними равное право на самостоятельный поиск и самостоятельную мысль, личный эстетический и художественный вкус, другими словами формировать мнение эстетического вкуса. Мнение эстетического вкуса – это оценка действительности в соответствии с эстетическими чувствами, потребностями, интересами и мировоззрением людей, эстетический вкус является единством объективного и субъективного мнением. Мнение эстетического вкуса основано на особом интеллектуальном механизме – эстетической интуиции, включающей такой способ познания, как творческое воображение, охватывающей образ «целого», не предвзято его логическому расчленению, аналитическому действию ума.

Эстетический и художественный вкусы не остаются неизменными на протяжении всей жизни человека. Возраст, жизненный путь, богатство художественного опыта личности не только оттачивают и шлифуют его вкус, но и способны консервировать его преимущества или наоборот делать его терпимым и многогранным.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что при изучении визажа, заключающие в себе большие возможности для становления личностного эмоционально-оценочного отношения к воспринимаемому произведению, возможно, использовать при формировании художественно-эстетического вкуса у студентов.

#### Список литературы

1. Дремов А.К. Основы эстетического воспитания / А.К. Дремов. – М. : Высшая школа, 1975. – 327 с.

2. Лихачева В.Д. Художественное наследие Древней Руси и современность / В.Д. Лихачева, Д.С. Лихачев. – М. : Наука, 1971. – 120 с.

УДК 378.091.2:005.42

Кийко Владислав Владимирович,  
магистрант кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
Nekitoviikit47@gmail.com

#### УСЛОВИЯ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрываются условия оптимизации социокультурной среды учреждения высшего образования как сложного многокомпонентного явления, под влиянием которого формируются установки и ценности личности, развиваются ее профессионально-личностные качества.

**Ключевые слова:** социокультурная среда, профессионально-личностное становление, условия оптимизации, гармонизация, инновационная деятельность.

**Abstract.** The article reveals the conditions for optimizing the socio-cultural environment of a higher education institution as a complex multicomponent phenomenon, under the influence of which the attitudes and values of a person are formed, and his professional and personal qualities develop.

**Key words:** socio-cultural environment, professional and personal development, conditions for optimization, harmonization, innovation.

Образовательный процесс учреждения высшего образования происходит непосредственно в социокультурной среде, являющейся мощным фактором образовательной деятельности. Социокультурную среду отличает в широком смысле связь с воспитательным процессом, что предопределяет необходимость наличия в ней благоприятных условий для личностных проявлений в процессе субъектного становления, предполагающего возможность освоения многообразных социокультурных практик. В связи с этим, социокультурная среда учреждения высшего образования имеет для ее субъектов личностную значимость.

Основные цели и задачи современной системы образования могут быть достигнуты при условии организации благоприятной социально-культурной среды образовательного учреждения, в которой происходит профессионально-личностное становление студентов, реализация их творческих способностей и личностного потенциала.

Социокультурная среда учреждения высшего образования создает условия для насыщенных взаимодействий между ее субъектами – преподавателями, студентами, администрацией, социальными партнерами. Понимаемая подобным образом социокультурная среда является условием формирования у студентов необходимых компетенций, определяющих общекультурный и профессиональный статус будущего специалиста. Эти условия создают возможности для управления реализацией личностных потребностей всех субъектов, функционирующих в социокультурной среде. Поэтому проблема оптимизации социокультурной среды учреждения высшего образования является актуальной.

Отметим, что в последние десятилетия интерес к изучению социокультурной среды значительно возрос. Развитие социокультурной среды образовательного учреждения исследуется Л.П. Буевой, Т.Т. Ворониной, Т.В. Кузнецовой, В.И. Орловой, В.С. Садовской, В.И. Чижиковым. Проблема социально-педагогического воздействия на элементы социокультурной среды с целью ее оптимизации рассмотрена в исследованиях С.Б. Брижатовой, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, О.В. Ромах.

На наш взгляд, недостаточно исследований посвящено выявлению возможностей социокультурной среды учреждения высшего образования и использованию ее потенциала для оптимизации процесса воспитания будущих специалистов.

Цель статьи – рассмотреть сущность социокультурной среды учреждения высшего образования и выявить условия ее оптимизации.

Социокультурная среда учреждения высшего образования представляет собой систему деловых и межличностных взаимоотношений, выступающую условием и критерием развития человека в интеллектуальной, социально-профессиональной и личностной сферах [1, с. 46]. Как система, социокультурная среда учреждения высшего образования представляет собой открытое, саморазвивающееся, динамичное образование, взаимодействующее с внешней средой.

Социокультурная среда образовательного учреждения включает в себя воспитательно-образовательную деятельность и характеризуется активностью ее участников. В социокультурной среде формируется нравственно-психологическая атмосфера университетского социума, содействующая развитию духовно богатой, социально интегрированной и профессионально направленной личности студента [3, с. 108].

Оптимизация социокультурной среды учреждения высшего образования представляет собой систему организационных изменений, ведущих к повышению качества управления социокультурной средой. На наш взгляд, возможности

оптимизации социокультурной среды учреждения высшего образования определяются внедрением современных образовательных технологий, гармонизацией социально-психологического климата и организационной культуры образовательного учреждения, направленностью образовательного процесса на самореализацию личности педагогов и студентов. Оптимизация социокультурной среды образовательного учреждения представляет собой процесс, включающий аналитику (развитие оптимизационного процесса, анализ достигнутых положительных эффектов и особенностей этого процесса, анализ реально существующей ситуации, выявление потенциала социокультурной среды) и выстраивание стратегии и тактики реализации этого процесса. Среди условий оптимизации социокультурной среды в учреждениях высшего образования мы выделяем социально-педагогические, организационно-педагогические и психолого-педагогические условия.

Социально-педагогические условия оптимизации обеспечивают развитие социокультурной среды как пространства личностного становления ее субъектов, среди которых:

- интеграция инновационной деятельности всех субъектов образовательного пространства;
- разработка и реализация совместных проектов с социальными партнерами;
- обеспечение широкой информационной открытости социокультурной среды, позволяющей охватить широкие круги заинтересованной общественности (студентов и их родителей, педагогическое сообщество, кадровые службы работодателей и т.д.);
- обмен опытом с другими образовательными учреждениями;
- формирование благоприятного организационного климата, способствующего эмоциональному и интеллектуальному развитию всех субъектов образовательного процесса, достижению максимального успеха в раскрытии личностного потенциала.

Организационно-педагогические условия оптимизации социокультурной среды предполагают ее активное освоение субъектами образовательной деятельности, которое включает:

- участие студенческой молодежи в деятельности социально-культурных объединений, развитие социально-инициативной деятельности;
- социальную адаптацию студенческой молодежи; самореализацию, самоактуализацию;
- использование современных образовательных технологий: личностно ориентированного обучения, обеспечивающего стимулирование и поддержку образовательной активности и инициативы студентов; проектных технологий, обеспечивающих создание собственных проектов деятельности, а также предоставляющих молодежи возможность участия в социально значимых событиях; социально-педагогических технологий, предполагающих организацию различных видов тренингов и организационно-деятельностных игр; технологий дистанционного обучения, обеспечивающих передачу знаний и доступ к разнообразной информации, интерактивное общение между обучающимися, ускоренное овладение новыми социально-профессиональными ролями [2];
- преобладание позитивных, эмоционально привлекательных форм активной культуротворческой деятельности студентов;
- развитие студенческого самоуправления и командообразование, являющихся важным фактором творческого, духовно-нравственного развития личности.

Психолого-педагогические условия оптимизации социокультурной среды направлены на активизацию саморазвития и самосовершенствования студентов и преподавателей, среди которых:

- гармонизация социокультурной среды, усиление факторов позитивного влияния, сведение к минимуму факторов негативного влияния;
- педагогическая рефлексия, которая рассматривается нами как необходимый компонент оптимизации социокультурной среды;
- психолого-педагогическое сопровождение педагогов в социокультурной среде, создание условий для их эффективной профессиональной деятельности;
- участие педагогов в конкурсах профессионального мастерства, научно-практических конференциях, реализация различных образовательных проектов.

Таким образом, оптимизация социокультурной среды учреждения высшего образования способствует улучшению эмоционально-психологического климата в коллективе, укреплению внутриорганизационных связей, развитию навыков успешного руководства процессом распределения командных ролей и выявления лидерского потенциала студенческой молодежи.

Эффективность процесса оптимизации социокультурной среды учреждения высшего образования в значительной степени зависит от качества управления ею. А результативность управления, в свою очередь, зависит от профессиональных качеств руководителя образовательного учреждения. Умение точно и правильно определить цели и задачи, оценить обстоятельства, при которых будет проводиться оптимизация социокультурной среды, выбрать наиболее целесообразные формы и методы, научно и обоснованно спланировать работу – это те важнейшие требования, которые ставятся перед руководителем учреждения высшего образования.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в необходимости изучения проблемы качества социокультурной среды учреждения высшего образования.

### Список литературы

**1. Демкина Е.В.** Социокультурная воспитывающая среда вуза как условие профессионального становления личности будущего специалиста / Е.В. Демкина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 7. – С. 45 – 51.

**2. Рихновец А.А.** Культурно-нравственное воспитание студентов вуза / А.А. Рихновец // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 2 (29). – С. 13 – 17.

**3. Сенашенко В.С.** Социально-воспитательная среда вуза как основа воспитания и социализации студенчества / В.С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 103 – 113.

**Коломойцев Юрий Алексеевич,**  
старший преподаватель кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*jury100@mail.ru*

## **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

**Аннотация.** В статье раскрыта сущность понятий «инновация», «инновационная деятельность будущего учителя музыки», рассмотрено содержание инновационной деятельности будущего учителя музыки как составной его социокультурной компетентности. Предложены инновационные методы, приёмы, формы работы с учащимися среднего и старшего школьного возраста, направленные на использование компьютерных технологий на уроках музыки. Знание рассмотренных методов и приёмов в учебном процессе эффективным образом повлияет на раскрытие творческого потенциала каждого школьника среднего звена образования. Определены перспективы дальнейших поисков в русле данной проблематики, которые будут касаться других интересных инновационных методических находок.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, социокультурная компетентность, профессиональная подготовка, инновационные методы, приёмы, формы обучения, компьютерные технологии, ученики, будущий учитель музыки.

**Abstract.** The article reveals the essence of the concepts "innovation", "innovative activity of the future music teacher", considers the content of innovative activity of the future music teacher as a component of his professional training.

Innovative methods, techniques, and forms of work with middle and high school students aimed at using computer technologies in music lessons are proposed. Knowledge of the considered methods and techniques of work will effectively affect the disclosure of the creative potential of each secondary school student. The prospects for further research in line with this issue, which will concern other interesting innovative methodological findings, are determined.

**Key words:** innovative activity, innovation, professional training, innovative methods, techniques, forms of education, computer technologies, students, future music teacher.

Развитие музыкального и художественного образования определяется в общем контексте евразийской интеграции, ориентацией на фундаментальные ценности и новейшие технологические процессы человечества. В связи с этим, актуальной проблемой современности является модернизация современной образовательной системы, обновление её содержания и организационных форм обучения и воспитания, которая является важнейшим фактором интеграции инновационных технологий, направленных на повышение результативности формирования социокультурной компетентности и обучения студентов. Реформирование высшего образования в этом контексте связано с повышением качества подготовки будущих специалистов и изменениями в системе оценивания студентов.

Современная высшая школа имеет значительные достижения в области профессиональной подготовки, формировании социокультурной компетентности будущих учителей в сфере музыкального искусства, в частности, в процессе музыкально-педагогической деятельности (Л.А. Баренбойм, М.М. Бахтин, А.Б. Гольденвейзер, Г.М. Коган, В.Г. Ражников, С.И. Савшинский, Ю.А. Цигарелли, А.М. Цукер и др.), но вместе с этим, нынешние специалисты недостаточно осведомлены в инновационных методиках обучения учащихся разных возрастных категорий.

Инновационная деятельность преподавателя в современном образовании – важная составляющая образовательного процесса. К рассмотрению данной научной дефиниции обращается много современных учёных, таких как: В.А. Адольф, Н.А. Алексеев, О.С. Гребенюк, В.Н. Гуров, В.А. Кузнецов, И.М. Кунгурова, И.П. Подласый, Э.Г. Скибицкий, Д.В. Сухоруков и др.

Инновации в образовании – естественная и необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями человека и общества. Способствуя, с одной стороны, сохранению непреходящих ценностей, с другой стороны инновации несут в себе отказ от всего устаревшего и отжившего, а именно закладывают основы социальных преобразований.

Учёные рассматривают различные подходы к определению сущности инновационной педагогической деятельности и её структуры. Некоторые из них считают инновациями только то, что вносит радикальные изменения в определённую систему, другие – даже незначительные нововведения [1, с. 2].

Цель статьи – расширить осведомлённость будущих учителей музыки в инновационных методиках работы со школьниками:

1) определить сущность инновационной деятельности будущего учителя музыки как составляющей его социокультурную компетентность и профессиональную подготовку;

2) предложить инновационные методы и приёмы, формы работы со школьниками, которые помогут будущим учителям осовременить уроки музыки.

В педагогике инновационная деятельность рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта посредством сравнения и изучения учебно-воспитательного процесса с целью достижения высоких результатов, получения новых знаний, внедрение новой педагогической практики; это творческий процесс планирования и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования [2, с. 17]. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал каждого педагога. Инновационная деятельность и её процесс во многом зависят от инновационного потенциала педагога.

Под готовностью педагога к инновационной деятельности принято понимать должный уровень формирования у него необходимых для этой деятельности личностных (большая работоспособность, умение выдерживать действие сильных раздражителей, высокий эмоциональный статус, готовность к творчеству) и специальных качеств (знание новых технологий, овладение новыми методами обучения, умение разрабатывать проекты, умение анализировать и выявлять причины недостатков).

Инновационная деятельность преподавателей имеет свою специфику. Она предполагает наличие определённой степени свободы действий у соответствующих субъектов. В силу специфики новаторской, поисковой работы она осуществляется очень часто на ощупь, за пределами существующего опыта и частично может регулироваться и контролироваться действующими институтами. Поэтому



общество вынуждено доверять исследователю, новатору, считая, что в процессе свободного поиска истины, новых решений и способов реализации, поставленных перед обществом задач он не сделает действий, способных в дальнейшем нанести ущерб интересам общества. Итак, свобода творчества должна сочетаться с высокой личной ответственностью субъекта инновационного поиска.

Необходимым условием успешной реализации инновационной деятельности педагога является умение принимать инновационное решение, идти на определённый риск, успешно решать конфликтные ситуации, возникающие при реализации нововведения, снимать инновационные барьеры.

Современный учитель музыки должен быть одновременно и преподавателем, и воспитателем, и организатором педагогического процесса, а также консультантом для родителей. В процессе музыкального обучения учитель должен сформировать у школьника стремление быть неповторимой личностью в музыкальном искусстве, помочь найти оригинальное, самобытное решение музыкально-творческих задач. Свободно реализовывать свои творческие возможности для себя и окружающих человек сможет только при наличии веры в самого себя [4, с. 210]. Немало научных дискуссий среди профессорско-преподавательского состава и специалистов вызывает информатизация образования. О.А. Бекетова считает, что внедрение инновационных технологий – это процесс поиска, который тесно связан с развитием нетрадиционных форм, методов и средств обучения, основанных на преимуществах инфокоммуникационных технологий. Он отличается многогранностью теоретических взглядов и опыта внедрения педагогических инноваций.

Значимость инноваций трудно переоценить поскольку современные педагогические исследования и практика отечественного педагогического образования свидетельствует о растущем интересе к использованию компьютерных технологий в художественном образовании. Стоит отметить, что компьютер и компьютерные музыкальные программы могут применяться как вспомогательные технические средства для будущих художников в профессиональной деятельности и в процессе обучения школьников [1. с. 2.].

По мнению Т.В. Гильмидиновой, инновация – это конечный метод, принцип, новый порядок, изобретение нового продукта, процесс, качественно отличный от предыдущего аналога, является результатом интеллектуальной деятельности, законченных научных исследований и разработок [3. с. 106]. На уроках музыки уместно предлагать ученикам приложение «Овладение элементарными навыками работы на музыкальном (нотной) редакторе». Во время работы над данным приложением школьники учатся как коллективно, так и самостоятельно нотами записывать и создавать собственные вокальные (одноголосные) композиции. Также можно воспользоваться и таким методом как привлечение к созданию музыки в стиле разучивали произведений с помощью компьютерного «нотного редактора» и приложением «Прослушивание вокального образца в нотном редакторе и написание собственного музыкального примера». Суть этого метода и приложения заключается в прослушивании на занятии одного из вокальных произведений, например, конца XIX – начала XX века, воспроизводимого в компьютерном нотном редакторе, и создании учениками самостоятельных собственных музыкальных композиций. Мы предлагаем ученикам подобрать литературный текст или стихотворение, создать собственную мелодию на подобранные слова и воспроизвести её в нотном редакторе.

Создание коллективной песни на уроке является примером для решения этого задания. Учитель объясняет и показывает, как благодаря музыкальному редактору на компьютере создаются вокальные произведения. Ученики с помощью

учителя пытаются вместе создать вокальную композицию. Этот креативный метод заинтересует своей новизной многих учеников среднего и старшего школьного возраста и может быть воспринят очень положительно. Нотный редактор Finale Printmusic 2008 является помощником в решении очерченных задач. Он предназначен для широкого круга пользователей: учащихся, студентов и преподавателей музыкальных учебных заведений и позволяет без труда создавать, прослушивать и печатать ноты с полиграфическим качеством. Введение нот на нём осуществляется с помощью мыши, компьютерной клавиатуры или Midi-клавиатуры. Расширить осведомлённость учащихся в вокальной, инструментальной музыке на уроках музыкального искусства поможет метод использования компьютерных проектов информационного, исследовательского, творческого направления. Мы предлагаем следующие разновидности компьютерных проектов: информационные – живая музыкальная газета, музыкальный справочник, виртуальная экскурсия в мир вокальной или инструментальной музыки и исследовательские проекты – собственное открытие – исследования творческого наследия композитора, нахождение интересных вокальных произведений, обоснование их значимости для слушателей; научный доклад или статья; творческие проекты – «живая» газета, тематические вокальные вечера для школьников и тому подобное.

Вышеупомянутые методы, приёмы, формы работы, направленные на сочетание эмоционального, эстетического и рационального сегмента в обучении, эффективно разовьют не только творческую индивидуальность любого ученика, но и будут способствовать «вооружению» будущего учителя музыки новейшими технологиями в музыкально-образовательной индустрии, формировании его социокультурной компетентности и профессиональной подготовки.

#### **Список литературы**

**1. Бекетова О.А.** Инновация в образовании: понятие и сущность / О.А. Бекетова // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб. : СатисЪ, 2014.– С. 1–2.

**2. Болотов В.А.** О построении общероссийской системы оценки качества образования / В.А. Болотов // Вопросы образования. – 2005.– № 4 – С. 16–21.

**3. Гильмидинова Т.В.** Содержание инновационной деятельности педагогов в учреждении дополнительного образования детей Т.В. Гильмидинова // Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза; Семипалатинск: Социосфера, 2011.– С. 105–108.

**4. Прищепа Т.А.** Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук, 13.00.08. – Томск, ТГПУ, 2010 – 210 с.

**Кондратенко Анна Павловна,**  
декан факультета музыкально-  
художественного образования  
имени Джульетты Якубович  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
*annakondratenko@rambler.ru*

## **ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА**

**Аннотация:** В статье раскрывается сущность и специфика интегративного подхода к проблеме духовно-нравственного воспитания молодежи средствами искусства, проанализированы приоритетные направления деятельности факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович Луганского государственного педагогического университета по организации духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи средствами искусства.

**Ключевые слова:** интегративный подход, картина мира, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, эстетическое воспитание, педагогика искусства.

**Abstract.** The article reveals the essence and specificity of an integrative approach to the problem of spiritual and moral education of youth by means of art, analyzed the priority directions of the activity of the Faculty of Music and Art Education named after Juliet Yakubovich of the Luhansk State Pedagogical University on the organization of spiritual and moral education of students by means of art.

**Key words:** integrative approach, worldview, spiritual and moral education, spiritual and moral values, aesthetic education, art pedagogy.

Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения имеет чрезвычайную значимость; ее, без преувеличения, можно назвать одной из самых приоритетных, от решения которой в значительной степени зависит будущее нашего государства.

Тенденции глобального масштаба – урбанизация, загрязнение окружающей среды, цифровизация и информатизация, привели к возникновению кризисных явлений в духовно-нравственной сфере личности, что сказалось на развитии качеств, определяющих человеческую сущность: способности к состраданию и милосердию, к самостоятельному мышлению и принятию решений, творчеству и созиданию.

Именно образование призвано отвечать на запросы времени, определяя такие формы и методы воспитания, которые конструктивно влияли бы на формирование духовности молодых людей. Способность аналитически мыслить, более углубленно воспринимать окружающий мир позволяет молодежи вырабатывать свое, особое отношение к социокультурной среде, критически относиться к явлениям жизни, задумываться о своем месте в сложном, изменчивом мире.

На сегодняшний день развитие высшего образования основывается на концепции гуманизации, призванной создавать условия для формирования духовной личности. Цель воспитания в гуманистической педагогике – наиболее

полное всестороннее развитие человека, способного к духовному и физическому саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации.

Духовно-нравственное развитие и воспитание человека является сложным многоплановым процессом. В эпоху глобализации, новых технологий и инноваций, нового мышления и нового отношения к происходящим переменам оно неотделимо от жизни во всей ее полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества, страны проживания и культурно-исторической эпохи, формирующей образ жизни и сознание личности. Безусловно, процесс духовно-нравственного развития оказывает влияние на все стороны жизнедеятельности личности – интеллектуальную, эмоционально-эстетическую, этическую, определяет практическую деятельность, выбор ценностных ориентиров и целевых установок.

Именно поэтому важно создать эффективно функционирующую систему духовно-нравственного воспитания молодежи в образовательных учреждениях, построенную с учетом новых условий и методик обучения, которые являются основой современной образовательной парадигмы. Эта система должна базироваться на ценностях традиционной духовной культуры, отвечающей потребностям личности и направленной на телесное, психическое и духовное развитие человека, способного к непрерывному обновлению своих знаний и применению своих способностей для успешной жизни в быстро меняющемся мире.

Необходимость духовно-нравственного воспитания личности в учреждении высшего образования продиктована тем, что оно подготавливает молодого человека к наиболее гармоничному чувственно-эмоциональному и интеллектуальному включению в жизнь общества. На наш взгляд, методологической основой духовно-нравственного воспитания и обеспечения целостности этого процесса является интегративный подход, определяющий единство целей, задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия.

Научное обоснование интегративного подхода в образовании мы находим в работах Е.О. Галицких, Е.А. Ермолинской, Е.А. Захаровой, Е.П. Кабковой, Е.Ф. Командышко, Л.Г. Савенковой, Г.К. Селевко, Т.И. Суховой, Б.П. Юсова и др. Вопросы интегративной сущности духовно-нравственного воспитания рассмотрены Т.А. Ильиной, Н.М. Колесниковой, Т.К. Мухиной и др.

Целью статьи является анализ интегративного подхода к организации духовно-нравственного воспитания молодежи средствами искусства, что предусматривает реализацию следующих задач:

- выявление интегративной специфики духовно-нравственного воспитания молодежи;

- анализ приоритетных направлений духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи средствами искусства в деятельности факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович Луганского государственного педагогического университета.

Методологической основой принципа интеграции в образовании является философская идея целостности человека и многомерности его развития. С философско-педагогической точки зрения интеграция рассматривается как механизм, обеспечивающий гармонизацию индивидуального уровня мышления и уровня развития сознания человечества, определяемого понятием «ноосфера» [3, с. 60]. Учение В.И. Вернадского о ноосфере (сфере разума, новом состоянии биосферы) является закономерным итогом эволюции гуманистических и космологических тенденций мировой науки и мировоззрения. Чтобы стать «сферой разума» и устранить негативные последствия технического прогресса, научная

мысль планеты должна иметь гуманистическую направленность, создавать благоприятные условия для расцвета всех сторон общественной жизни.

Сущность принципа интеграции в образовании заключается в стремлении к созданию интегрированных систем знаний, позволяющих обучающимся иметь представление о целостной картине мира [2, с. 152].

Интегративный подход определяется как результат систематизации более высокого порядка, проявляющейся в преобразовании всех компонентов образовательной системы в направлении объединения, обобщения, разработки интегративных образовательных программ, учебных курсов, воспитательных концепций, обеспечивающих целостное познание мира и способность человека системно мыслить, создающих условия для становления целостной картины мира и постижения себя в этом мире.

Формирование целостной картины мира, определяющей активность, жизненные приоритеты личности, направленность деятельности, происходит в процессе духовно-нравственного воспитания. Под духовно-нравственным воспитанием понимается процесс духовного становления человека, формирования у него нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма), нравственного облика (терпения, милосердия), нравственной и эстетической позиции (способности к различению добра и зла, пониманию красоты, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний), нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления послушания, доброй воли).

Педагогика искусства определяет формы и методы использования педагогического потенциала искусства в духовно-нравственном развитии личности. Являясь сферой научной деятельности по выработке и теоретической систематизации знаний об использовании дидактического, воспитательного и развивающего потенциала искусства в образовании, а также сферой практической художественно-педагогической деятельности человека, педагогика искусства направлена на организацию учебно-воспитательной работы в различных образовательных учреждениях.

Специфика духовно-нравственного воспитания молодежи средствами искусства заключается в необходимости интеграции художественно-эстетического и духовно-нравственного содержания образования, в реализации принципов педагогики искусства (Е.А. Ермолинская, Е.П. Кабкова, Е.Ф. Командышко, Л.Г. Савенкова, Б.П. Юсов), среди которых:

- приобщение к искусству как к духовной культуре;
- воспитание культуры творческой личности;
- активизация мотивационно-потребностной сферы личности.

Мы исходим из того, что общение с искусством представляет собой особый тип духовного взаимодействия, которое стимулирует активность личности, провоцируя акт сотворчества (М.М. Бахтин, А.Н. Леонтьев, М.С. Каган) [1, с. 4]. Являясь своего рода инструментом самовыражения, постижение искусства представляет собой значительный фактор становления духовно-эстетического опыта личности.

Под содержательной интеграцией в контексте исследования мы понимаем интеграцию духовно-нравственного воспитания с другими видами воспитания: эстетическим, интеллектуальным, экологическим, трудовым, физическим, в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Отметим, что эстетическое воспитание имеет наибольший интеграционный потенциал среди всех видов воспитания и может своими средствами выполнять задачи других видов воспитания (А.И. Буров, Н.И. Киященко, В.И. Самохвалова, С.Х. Раппопорт).

Мы рассматриваем интегративный подход как организационную форму управления духовно-нравственным воспитанием молодежи средствами искусства. На наш взгляд, условием единства обучения и воспитания в целях гармонизации личностного и профессионального становления педагога являются межпредметные связи, позволяющие раскрыть связь эстетики и науки, эстетики и нравственности, эстетики и профессиональной деятельности, что обеспечивает единство эстетического, экологического, интеллектуального, духовно-нравственного и трудового воспитания студентов.

В этой связи, проанализируем приоритетные направления деятельности факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович Луганского государственного педагогического университета по организации духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи средствами искусства.

Одно из приоритетных направлений деятельности факультета – разработка содержания духовно-нравственного воспитания и образования средствами искусства, способствующая формированию целостного мировоззрения, созданию нравственно и эстетически полноценной среды общения с искусством во всем многообразии его видов.

Система духовно-нравственного воспитания реализуется с использованием различных организационных форм и методов. Духовно-нравственное воспитание в процессе учебной деятельности осуществляется в рамках преподавания дисциплин гуманитарного и художественно-эстетического циклов путем расширения и углубления в содержании лекционных и практических занятий духовно-нравственных аспектов.

Дисциплины общей гуманитарной подготовки, в том числе, дисциплины художественно-эстетического цикла: «Мировая художественная культура», «История искусств», «История музыки», «Культурология» имеют значительный потенциал для духовного, нравственно-эстетического, творческого развития студентов. Освоение эстетических ценностей, заключенных в явлениях художественной культуры, всегда сопровождается эмоционально-духовной активностью сознания личности – в этом заключается сущность воздействия искусства на человека. В произведениях искусства содержится духовно-эстетическая ценность, которая и определяет оценочную реакцию человека в ситуации встречи с искусством, сопровождающуюся эмоциональной окраской [4, с. 11].

Назначение искусства – не просто «отобразить», а выразить суть явления в его эмоционально-нравственных оценках. Искусство, используя смысловую символику образов, открывает реальность в таких категориях, как добро и зло, жизнь и смерть, любовь и ненависть и т.д., и оценивает реальность на категориальном уровне: возвышенное и низкое, красивое и отвратительное, смешное и трагическое. Искусство не только способствует диалогу эпох, но и диалогу человека с самим собой, со своим «Я», стимулирует познание собственного духовного мира, а, значит, и духовного мира других людей.

Художественно-эстетические ценности, по убеждению В.В. Ванслова, стимулируют становление целостной личности, развивают интеллект человека, его образное мышление, воображение, эстетический вкус, формируют эмоциональную культуру, духовный мир, обогащая процесс учебной деятельности [2, с. 60].

Одним из средств духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи является музыкальное творчество – уникальный источник сохранения духовно-культурных связей поколений. В нем в концентрированной форме выражены нравственные идеалы и ценности как важнейший источник духовно-нравственного воспитания личности.

Деятельность творческих коллективов факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович – смешанного хора, вокального ансамбля, оперной студии, – вносят свой вклад в духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения и являются одним из средств разностороннего развития: музыкально-творческого и личностного. Таким образом, музыка является прекрасным средством духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

На факультете музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович разрабатываются проблемы музыкально-художественного образования и эстетического воспитания молодежи, осуществляется научно-методическая поддержка педагогов общеобразовательных, средних специальных учреждений и учреждений дополнительного образования. В этой связи, одним из направлений деятельности факультета по реализации духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи средствами искусства является деятельность:

- научно-образовательного центра художественно-эстетического воспитания;

- культурно-просветительского центра «Оперная студия»;

- культурно-просветительского центра «Педагогическая филармония».

В процессе деятельности научно-образовательного и культурно-просветительских центров решаются разнообразные задачи, среди которых:

- организация работы научной и методической площадок для обмена опытом в сфере духовно-нравственного и художественно-эстетического воспитания и образования;

- участие педагогов и студентов в художественно-образовательных проектах, конференциях, мастер-классах, развивающих тренингах и др.;

- организация научно-методических конференций, мастер-классов, семинаров для учителей с целью повышения уровня преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла;

- организация творческой деятельности: проведение музыкально-художественных конкурсов, фестивалей, конкурсов педагогического мастерства;

- повышение профессионального мастерства студентов и педагогов факультета в процессе активной концертно-просветительской деятельности;

- популяризация лучших образцов мировой музыкальной классики.

Деятельность научно-образовательного и культурно-просветительских центров факультета способствует формированию духовно-нравственной, профессиональной и жизненной позиции молодежи на принципах творческого взаимодействия, при реализации которых возможны диалог и сотворчество, необходимые в общении с искусством.

Таким образом, в процессе духовно-нравственного воспитания развиваются способности личности к диалогу, сотрудничеству и сотворчеству. Реализация перечисленных выше положений по организации духовно-нравственного воспитания молодежи средствами искусства является условием целостности учебно-воспитательного процесса и гармонизации личностного, духовного и профессионального становления будущих специалистов.

Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка модели духовно-нравственного воспитания молодежи на основе интегративно-педагогического подхода.

### Список литературы

1. Берулава М.Н. Гуманистическое образование в условиях информационной цивилизации / М.Н. Берулава // Педагогика. – 2008. – №7. – С. 3–7.

**2. Командышко Е.Ф.** Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход / Е.Ф. Командышко. Монография. – М. : Издательство «ИХО РАО», 2011. – 292 с.

**3. Семенов В.М.** Духовность и ценности в системе ноосферного образования / В.М. Семенов // Среднее профессиональное образование. – 2008. – №5. – С. 59–61.

**4. Соловцова И.А.** Духовное воспитание: система понятий / И.А. Соловцова // Педагогика. – 2008. – №4. – С. 11–17.

УДК 373.091.113:316.62

**Кондратенко Антон Павлович,**  
директор ГУ ЛНР «Луганское учебно-  
воспитательное объединение «ВОСТОК»,  
*kucher0095@mail.ru*

### **УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ПО ГАРМОНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность технологии гармонизации социально-психологического климата учебно-воспитательного объединения, выделены ее этапы и механизм реализации, а также рассмотрены основные направления управленческой деятельности руководителя по гармонизации социально-психологического климата коллектива.

**Ключевые слова:** гармонизация социально-психологического климата, руководитель учебно-воспитательного объединения, социально-культурная среда, эмоциональная атмосфера, диалоговое взаимодействие, инновационная технология.

**Abstract.** The article reveals the essence of the technology of harmonization of socio-psychological climate in the educational association, highlights its stages and implementation mechanism, as well as considers the main areas of management of the head of the harmonization of socio-psychological climate of the team.

**Keywords:** harmonization of the socio-psychological climate, the head of the educational association, the socio-cultural environment, the emotional atmosphere, the dialogue, the innovative technology.

Проблема повышения эффективности образовательного процесса, воспитания культурной, высоконравственной личности, формирования ее системы ценностей, готовности к самореализации является в современной психолого-педагогической науке приоритетной. Сегодня на первый план выдвигаются задачи гармонизации взаимоотношений педагогов и обучающихся, эмоционального настроения детей и родителей. Это, в свою очередь, требует от руководителя умения предвидеть последствия преобразования педагогической действительности и знания основ педагогических технологий. Проектирование процесса формирования благоприятного социально-психологического климата в образовательном учреждении позволяет педагогически грамотно, т.е. технологично, его осуществлять.

Для раскрытия особенностей технологии формирования оптимального социально-психологического образовательного учреждения важными являются научные труды Т.Ю. Базарова, В.В. Бойко, А.И. Донцова, А.Л. Журавлева, А.Г. Ковалева, И.Н. Носс, Б.Д. Парыгина, А.А. Русалиновой, Ш.В. Саркисян и др.



Несмотря на огромный интерес исследователей и значимость полученных к настоящему времени результатов, проблема педагогического проектирования социально-психологического климата образовательного учреждения в достаточной степени не решена. Актуальность исследования связана с реализацией права каждого ребенка на социально-комфортные условия пребывания в образовательном учреждении в атмосфере эмоционально-доброжелательных отношений. Следует констатировать, что в современном обществе нередки случаи семейного насилия над детьми, школьного кибербуллинга и других негативных и опасных социальных явлений. Внедрение инновационных учебно-воспитательных технологий и эффективных механизмов управления учебно-воспитательным объединением способствует гармонизации социально-психологического климата, развитию духовно-моральной, культурной и физически здоровой личности, способной к творческой самореализации.

Цель статьи: раскрыть сущность технологии гармонизации социально-психологического климата в учебно-воспитательном объединении, выделить основные направления управленческой деятельности руководителя по гармонизации социально-психологического климата в ГУ ЛНР «Луганское учебно-воспитательное объединение «ВОСТОК».

Социально-психологический климат организации ученые рассматривают как феномен, который отражает уровень комфортности существования личности в совместной деятельности, в групповом взаимодействии [1, с. 71]. Исследованию социально-психологического климата образовательного учреждения посвятили свои работы О.С. Анисимов, Т.В. Дуткевич, Л.М. Карамушка, А.Н. Лутошкин, Б.Д. Парыгин, К.К. Платонов, А.Л. Свенцицкий и др.

Уровень сформированности социально-психологического климата является одним из показателей успешной деятельности руководителя образовательной организации. Так, Б.Д. Парыгин отмечает, что социально-психологический климат – это «один из решающих факторов успешной деятельности человека во всех сферах жизни общества» [2, с. 14].

Отметим, что социально-психологический климат учебно-воспитательного объединения характеризуется межличностным взаимодействием, которое опосредуется не только межличностными воздействиями, но и влиянием окружающей среды. Социально-психологический климат – качественная сторона отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

В контексте проблемы формирования социально-психологического климата учебно-воспитательного объединения актуальны идеи, имеющие существенный воспитательный потенциал, среди которых:

- идея воспитания личности в коллективе, гармонизации личных и коллективных линий развития (А.С. Макаренко);
- идея понимания человеческих взаимоотношений как «среды, которая дает наглядные уроки нравственности, раскрывает смысл моральных понятий и истин» (В.А. Сухомлинский);
- идея использования потенциала социокультурной среды, «педагогизации среды» (С.Т. Шацкий).

Следует обратить внимание на то, что в социально-культурной среде учебно-воспитательного объединения должен быть создан особый микроклимат. Это связано с тем, учебно-воспитательное объединение представляет собой целостную, динамическую и открытую педагогическую систему, включающую подготовку к начальной школе, общее и профессионально-техническое образование

в тесном взаимодействии с дополнительным. Благоприятный социально-психологический климат в учебно-воспитательном объединении характеризуется эмоциональным благополучием (преобладанием в процессе жизнедеятельности позитивных эмоций), позитивной Я-концепцией личности (положительным самовосприятием, самоотношением, самооценкой), благополучием и успешностью в сфере общения и взаимоотношений (принятием ребенка родителями, сверстниками и педагогами), успешностью в сфере деятельности [3, с. 50].

Именно от руководителя, от его профессиональных знаний и умений, душевных качеств зависит качество социально-психологического климата коллектива педагогов и обучающихся. Руководитель учебно-воспитательного объединения является своеобразным «творцом» познавательно-активного поля, которое можно обнаружить с помощью чувств и эмоций, переживаемых всеми участниками учебно-воспитательного процесса. В зависимости от того, какие чувства переживают педагоги и воспитанники, – положительные (радость, подъем, творческий успех, воодушевление, вдохновение) или отрицательные (страх, унижение, насилие, собственное бессилие) – можно определить энергетический потенциал поля – положительный или отрицательный. По нашему мнению, отрицательный энергетический потенциал поля может быть одним из факторов негативного социально-психологического климата образовательного учреждения.

Среди основных механизмов управленческой деятельности руководителя учебно-воспитательного объединения, направленных на формирование социально-психологического климата, выделим:

- определение ведущей деятельности, значимой для всего коллектива, построенной на доверии друг к другу;
- совместное проведение времени, участие в совместной деятельности, объединяющей педагогов, обучающихся, родителей;
- формирование позитивного отношения к творчеству; стремление к самопознанию, раскрытию своих внутренних резервов.

На наш взгляд, особую группу воспитательных технологий, используемых для гармонизации социально-психологического климата образовательного учреждения, составляют диалоговые технологии, применение которых связано с необходимостью развития и формирования социального опыта воспитанников, предоставлением возможностей реализации различных социальных ролей.

Основными задачами технологии гармонизации социально-психологического климата в ГУ ЛНР «Луганское учебно-воспитательное объединение «ВОСТОК» являются:

- обеспечение субъектности в общении, выработка умений взаимопомощи участников учебно-воспитательного процесса;
- привлечение родителей и воспитанников к различным видам деятельности для формирования благоприятного социально-психологического климата;
- развитие способности педагогов и сотрудников к нравственному выбору в пользу проявления великодушия, тактичности, товарищества путем целенаправленного воздействия на их познавательно-эмоциональную сферу.

Для внедрения технологии гармонизации социально-психологического климата были разработаны следующие организационно-педагогические условия:

- использование потенциала социокультурной среды образовательного учреждения в процессе формирования социально-психологического климата;
- обеспечение активной позиции педагогов, родителей, воспитанников в учебно-воспитательном процессе;

– использование различных форм, методов и приемов, способствующих формированию социально-психологического климата.

Технология гармонизации социально-психологического климата в ГУ ЛНР «Луганское учебно-воспитательное объединение «ВОСТОК» построена на принципах гуманизма, субъект-субъектного взаимодействия, педагогического сотрудничества. Она предусматривает три взаимосвязанных этапа:

– мотивационный (овладение знаниями по формированию социально-психологического климата; внимание педагогов акцентируется на сущности взаимоотношений, построенных на понимании, взаимопомощи и уважении);

– имитационно-моделирующий (создание максимально приближенных к жизненным реалиям ситуаций, решение которых позволяет воссоздать соответствующий стиль поведения. На этом этапе предусмотрено внедрение тренинговой программы для педагогов: «Гармонизация благоприятного социально-психологического климата в коллективе»;

– практический (организация собственной профессиональной деятельности, диалоговое взаимодействие с обучающимися и родителями с применением коллективных форм работы).

Отметим, что умение предотвращать и устранять конфликты, возникающие в работе с родителями, является показателем уровня профессионализма руководителя и важным фактором гармонизации социально-психологического климата образовательного учреждения. Руководитель должен помочь родителям вовремя устранить назревающие конфликты и проблемы, не допуская их углубления и развития. Теория предотвращения конфликта, на первый взгляд, не сложна, но на практике необходимо четко определять причину конфликта, выявить его суть и пути разрешения. Среди наиболее распространенных трудностей в работе с родителями можно отметить проблемы в установлении контакта, неумение понять претензии родителей, непонимание их внутренней психологической позиции.

На наш взгляд, руководителю учебно-воспитательного объединения следует соблюдать основные правила в работе с родителями: не допускать резких замечаний и обвинительного тона в беседе, общении; обоснованные факты предъявлять в мягкой, тактичной форме; проявлять доброжелательность, лояльность; инициировать совместные размышления над проблемой, поскольку любая беседа должна происходить только в позитивном ключе.

Итак, среди основных направлений управленческой деятельности руководителя учебно-воспитательного объединения по гармонизации социально-психологического климата, выделим:

– формирование положительной эмоциональной атмосферы в образовательном учреждении;

– создание условий эффективного взаимодействия педагогического и ученического коллектива;

– преобладание демократического стиля общения с обучающимися, направленного на становление личности в системе общечеловеческих ценностей;

– нейтрализация негативных воздействий социума на субъекты образовательного процесса;

– применение инновационных технологий и программ, максимально учитывающих новейшие достижения психолого-педагогических наук;

– совместное включение педагогов, обучающихся и их родителей в разнообразные виды творческой деятельности;

– организация взаимодействия с различными социальными институтами в целях гармонизации с внешним социальным окружением.

Отметим, что развитие социально-психологического климата в коллективе воспитанников и развитие социально-психологического климата в коллективе педагогов и родителей – тесно связанные феномены. Внутреннюю сущность благоприятного социально-психологического климата коллектива воспитанников отражают такие показатели, как наличие положительной перспективы для группы и каждого ее индивида; взаимодействие; свободное выражение собственного мнения, отсутствие давления формальных лидеров, достаточная осведомленность о целях и задачах деятельности. Включение всех членов коллектива: педагогов, родителей, обучающихся в процесс формирования социально-психологического климата благоприятно на него влияет, снижая степень стихийности. С другой стороны, необходима целенаправленная работа руководителя, направленная на гармонизацию социально-психологического климата в коллективе.

Таким образом, гармонизация социально-психологического климата, определение новых путей профессионального роста и личностного саморазвития педагога, диалогового способа взаимодействия с обучающимися – важнейшая задача руководителя учебно-воспитательного объединения, в решении которой для него открываются возможности профессионально-личностной рефлексии, переоценки и переосмысления опыта управленческой деятельности.

Перспективы дальнейшей разработки проблемы мы видим в исследовании влияния личности руководителя на социально-психологический климат в коллективе, в реализации воспитательных возможностей социально-психологического климата коллектива.

#### **Список литературы**

**1. Казакова О.И.** Гармонизация социально-психологического климата в коллективе / О.И. Казакова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2016. – № 4. – С. 70–74.

**2. Парыгин Б.Д.** Социально-психологический климат в коллективе. Пути и методы изучения / Б.Д. Парыгин. – Л. : Наука, 1981 – 192 с.

**3. Сбитнева Е.С.** Управление созданием благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе в обеспечении мотивации / Е.С. Сбитнева // Молодой ученый. – 2019. – № 47. – С. 50–51.

**УДК 373.5.016:784**

**Костенко Татьяна Васильевна,**  
магистрант кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВПО ЛНР «ЛГПУ»,  
*tanya.kostenko.1@mail.ru*

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕВЧЕСКИХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ ВОКАЛА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ**

**Аннотация.** В статье охарактеризованы педагогические условия, способствующие развитию музыкально-певческих навыков у детей среднего школьного возраста на уроках вокала в ДШИ; охарактеризован методический инструментарий реализации разработанных педагогических условий; конкретизированы перспективы использования обозначенных педагогических условий на уроках вокала в ДШИ.

**Ключевые слова:** вокальные методики, упражнения, творческая среда, концерты, самосовершенствование, музыкальные способности, профессионализм.

**Abstract.** The article describes the pedagogical conditions that contribute to the development of musical and singing skills in children of secondary school age in vocal lessons at the Children's School of Arts; the methodological tools for the implementation of the developed pedagogical conditions are characterized; specific possibilities of using the indicated pedagogical conditions in vocal lessons at the Children's Art School.

**Key words:** vocal techniques, exercises, creative environment, concerts, self-improvement, musical abilities, professionalism.

Новейшие научные исследования в области музыкальной педагогики и опыт работы многих школ, а также исторический опыт свидетельствуют, что вокальное воспитание оказывает влияние не только на эмоционально-эстетическое развитие личности ребенка, но и на умственное. Достаточно указать на то, что воспитание слуха и голоса сказывается на формировании речи, а речь, как известно, является материальной основой мышления. Занимаясь на уроках вокала в детской школе искусств и приобретая музыкально-певческие навыки, дети эстетически развиваются, самоутверждаются, что способствует гармоничному развитию личности в целом. В связи с этим, проблема развития музыкально-певческих навыков у детей среднего школьного возраста имеет особую актуальность. Достаточномногоотечественныхпедагогов-исследователейзанималисьвопросомразвитиямузыкально-певческихнавыков, в частности: Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, Л.Б. Дмитриев, В.В. Емельянов, В.В. Кирюшин, Д.Е. Огороднов, Г.П. Стулова и др. Специфические особенности музыкально-певческого развития детей среднего школьного возраста рассматривали Е.И. Алмазова, В.А. Багадуров, И.И. Левидова, А.Г. Менабени, В.П. Морозов, Н.Д. Орлова, Г.И. Шатковский и др. Изучением проблемы создания творчески ориентированной среды в процессе обучения детей занимались такие исследователи, как: Л.С. Выготский, Л.Н. Горюнова, Т.Р. Космачева, Б.М. Теплов и др.

Несмотря на неугасаемый интерес учёных к проблеме развития музыкально-певческих навыков у детей среднего школьного возраста в системе дополнительного образования, проблема остаётся актуальной. Целью данной публикации является обоснование и разработка педагогических условий развития музыкально-певческих навыков у детей среднего школьного возраста на занятиях по вокалу в детской школе искусств.

Не вызывает сомнений тот факт, что успешность функционирования какой-либо педагогической системы зависит от точности соблюдения определённых условий. В качестве педагогических условий развития музыкально-певческих навыков у детей среднего школьного возраста на уроках вокала в детской школе искусств нами были определены такие, как:

- использование традиционных, а также инновационных методик и технологий;

- создание творчески-ориентированной среды;
- непрерывное профессиональное самосовершенствование педагога.

Охарактеризуем каждое из разработанных условий.

Содержание первого педагогического условия конкретизировано вокальными методиками Д.Е. Огороднова, Л.Б. Дмитриева, Г.П. Стуловой, Н.Н. Добровольской, С.Е. Максимова и др.

Методика комплексного музыкально-певческого воспитания Д.Е. Огороднова – научный труд, как нельзя лучше отвечающий духу нашего

времени. Эту методику можно назвать кодексом музыканта. Исходные позиции его методики предполагают использование всех внутренних ресурсов разных сторон способностей детей в их взаимодействии, чему в значительной мере способствует система записи вокально-ладовых упражнений. Запись позволяет наглядно и чётко выразить действия ребёнка при выполнении им вокального упражнения и, таким образом, «алгоритмизировать» процесс выработки основных вокальных навыков. В результате, все стороны музыкального воспитания удаётся объединить в единый педагогический процесс, осуществляя этим один из самых важных принципов педагогики – принцип комплексного воспитания. Песня и выучивается гораздо скорее, и помнится лучше, когда «при работе над вокальной стороной включаются в действие многие и разнообразные «рычаги»: эмоциональность, воображение, сознательность, не говоря уже о главном – правильной и полноценной работе голосового аппарата» [1, с. 34].

Методика предлагает 6 видов художественных музыкальных движений в коллективной хоровой работе:

1. Художественное тактирование.
2. Работа по алгоритму постановки голоса и воспитания вокальных навыков и музыкальности.
3. Ладово-вокальные жесты.
4. Декламация с жестиком.
5. Вспомогательные движения при вокальной работе над песней.
6. Поиски выразительных движений во время слушания музыки.

Первые три вида движений мы называем дидактическими, поскольку каждый из них строго регламентирован и требует точности в выполнении их формы. Следующие за ними три вида, носят творческий характер, поскольку являются импровизационными по форме и по эмоциональному содержанию. Д.Е. Огороднов составил комплекс упражнений, который рассчитан на более подвижный состав детей-певцов. Он охватывает вокальную работу над всеми гласными, которые появляются в порядке нарастающей трудности.

Упражнения систематизированы интонационно, поэтому они разучиваются в строгой последовательности, одно за другим. Каждое упражнение отрабатывается сначала на нон-легато (стаккато) с постепенным повышением тональности и ускорением темпа. Достаточно эффективными оказались вокальные упражнения Л.Б. Дмитриева [2], способствующие развитию вокального голоса ученика, формированию вокального слуха, развитию дыхания, певческой опоры, артикуляции. Упражнение на буквы (и, о, а, о, у) предназначается для выработки правильной атаки звука, певческого тона, устойчивой интонации, единого звучания всех гласных. Некоторые упражнения способствуют выравниванию гласных, правильной дикции и артикуляции гласных (а, и), единому певческому тембру на протяжении всего упражнения.

В целях развития чистоты интонирования, можно воспользоваться практическим опытом Г.П. Стуловой, систематизированным в авторской монографии «Развитие детского голоса в процессе обучения пению» [3]. Рекомендуемые автором упражнения способствуют развитию навыка чистого интонирования, музыкально-слухового представления [3, с. 118].

Некоторые упражнения предназначены для отработки точного интонирования октавного хода, умения коротко произносить согласные звуки в пределах возможностей ритма исполняемой мелодии, момента задержки дыхания, в течение которого готовится «в уме» представление первого звука и последующего звучания.

Методика Н.Н. Добровольской основана на изучении, освоении, овладении такими навыками, как певческое дыхание, звукообразование и дикция. В своих трудах она утверждает, что «без этих основных навыков, без этой вокальной основы пение не может быть художественным ни в ансамбле, ни в хоре, ни соло». [4, с.4]. В своей методике Н.Н. Добровольская часто использует упражнения на формирование высокой певческой позиции, на развитие плавного, напевного, округленного звука. Примером такого упражнения является «Весенняя песенка» Ц. Кюи и русская народная песня «Уж как я ль мою коровушку люблю». Для выработки легкого, полетного звука, навыка пения «слигованных» нот композитор использует такие упражнения: «Весна» Э. Грига, «Весенняя песня» М. Ковальи, русская народная песня «Я на камушке сижу». Особое значение Н.Н. Добровольская придает развитию четкой дикции и артикуляции. Примером служат упражнения «До чего же хорошо кругом» И. Дунаевского и немецкая народная песня «Вчера в лесу».

Вокальные упражнения С.Е. Максимова, главным образом, нацелены на развитие у детей певческих навыков, музыкального слуха и на усвоение основ музыкальной грамоты.

В целях активизации процесса музыкально-певческих навыков у детей был разработан также авторский комплекс творческих домашних упражнений, ориентированных на развитие вокальной дикции и артикуляции, кантилены, певческого дыхания, музыкального слуха, ладового чувства, музыкальной памяти, певческой опоры, звукообразования, координации слуха и голоса. При выполнении этих заданий задействуются различные способности детей в их взаимодействии. Например, изобразительные, сочинительские, интеллектуальные, двигательные, дикционные, сенсорные, мыслительные, слуховые. Конкретизацией разработанного комплекса явились следующие задания:

1. Сочинить попевку на заданный текст, используя интервалы или небольшой мотив из разучиваемого произведения.
2. Изобразить лесенкой с названием ступеней мелодии разучиваемой песни.
3. Изобразить цветными карандашами динамическое развитие песни.
4. Научиться показывать жестом руки динамическое развитие песни.
5. Показать без слов характер песни, используя мимику и жесты.
6. Показать собственную интерпретацию разучиваемого произведения.
7. Изобразить в рисунке строение музыкальной формы разучиваемого произведения.
8. Внятно и выразительно читать текст разучиваемой песни.
9. Придумать движения и жесты на текст разучиваемой песни.
10. Записать ритмический рисунок разучиваемой песни.
11. Пропеть песню со своим ритмическим аккомпанементом.
12. Петь мелодию песни чередуя пение вслух и про себя.
13. Подбор на фортепиано или другом музыкальном инструменте мелодии разучиваемой песни.

Второе педагогическое условие – создание творчески ориентированной среды. Для того чтобы успешно развивать у учащихся музыкально-певческие навыки, поддерживать интерес к пению, необходимо создать творчески ориентированную среду. В данном исследовании творчески ориентированную среду мы определяем как среду, отличающуюся высокой внутренней мотивированностью деятельности, эмоциональным подъемом, позитивным оптимистическим настроением, уважением к человеческой мысли. Такая среда влияет на активность в освоении и преобразовании окружающего мира, открытость,

свободу суждений и поступков, ориентацию личности на саморазвитие, самореализацию, т.е. определение творческой среды связано с определением развития личности и индивидуальности, предполагающих развитие способностей, потребностей, системы мотивов, присущих конкретному человеку [5, с.26]. Творчески ориентированная среда предполагает: участие в концертной деятельности; участие в конкурсах, фестивалях; встречи с известными певцами и музыкантами и др.

Выступления учащихся в конкурсах и концертах являются стимулом к дальнейшим занятиям по вокалу, развитию музыкально-певческих навыков, стремлению к более высокому мастерству в исполнении вокальных произведений, а также к сценическому мастерству, умению владеть собой, контролировать свое выступление. Благодаря концертным выступлениям, у юных артистов возрастает самооценка, растет умение переносить удачные и неудачные моменты выступлений. Большое значение имеет во время конкурса прослушивание участниками других конкурсантов (анализ и обсуждение их достоинств и недостатков). Следует отметить, что во время концертных и конкурсных выступлений у детей развивается чувство поддержки друг друга, взаимопомощи, ответственности за общее дело, дисциплинированность. Важнейшим педагогическим условием музыкально-певческого развития детей является непрерывное профессиональное самосовершенствование педагога. Прежде всего, педагог должен быть личностью, педагогом-профессионалом, влюбленным в свое дело, способным увлечь за собой учеников. Помимо профессиональных качеств настоящий педагог должен уметь принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть способным к сотрудничеству, развивать социально-коммуникативные навыки, умение работать в коллективе единомышленников. Профессиональная компетентность педагога-музыканта – результат его непрерывного самообразования. Одной из актуальных задач современного музыкального профессионального образования является формирование информационной компетентности. Информационная культура и компетентность для современного педагога являются показателем его профессиональной эрудиции и основой для роста педагогического мастерства.

Таким образом, охарактеризовав разработанные педагогические условия, можно сделать вывод о том, что данные условия способствуют системному развитию певческого дыхания, певческой установки и позиции обучающихся; активизируют процесс развития качественного звукообразования, артикуляции, дикции, слуховых навыков. В целях повышения уровня развития музыкально-певческих навыков у детей среднего школьного возраста на уроках вокала в детской школе искусств, разработанные педагогические условия могут быть внедрены в учебно-воспитательный процесс детской школы искусств.

### Список литературы

1. **Огороднов Д.Е.** Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: метод. пособие / Д.Е. Огороднов. – 3-е изд. – К.: Муз. Украина, 1989. – 165 с.
2. **Дмитриева Л.Г.** Методика музыкального воспитания в школе [Текст]: учебное пособие для учащихся педучилищ / Л.Г. Дмитриева, Н.М. Черноиваненко. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
3. **Стулова Г.П.** Развитие детского голоса в процессе обучения пению [Текст] / Г.П. Стулова. – М.: Прометей, 1992. – 132 с.



4. Добровольская Н.Н. Вокальные упражнения в хоре подростков / Н.Н. Добровольская. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 110 с.

5. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды/ В.А. Ясвин, М.А. Ушакова – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

УДК 378.091.2:378.015.31

**Кривуля Инна Алексеевна**

Старший преподаватель  
Кафедры профессионального  
мастерства, дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**Кривуля Роман Евгеньевич**

преподаватель кафедры профессионального  
мастерства, дизайна имиджа и стиля  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

## ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Аннотация:** В статье рассматривается современное состояние и перспективы творчества в мировом пространстве и в образовательном процессе. Проанализированы взгляды различных ученых на влияние творчества на процесс формирования профессиональных компетенций обучающихся. Приведены основные направления внедрения творчества в педагогический процесс и проанализировано его влияние на экономические и социальные сферы с точки зрения подготовки будущих специалистов.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, творчество, творческая деятельность, творческие способности, навыки, социальная сфера, экономическая сфера, педагог, обучающийся.

**Abstract:** The article examines the current state and prospects of creativity in the world space and in the educational process. The views of various scientists on the influence of creativity on the process of forming students' professional competencies are analyzed. The main directions of introducing creativity into the pedagogical process are given and its influence on the economic and social spheres from the point of view of training future specialists is analyzed.

**Key words:** professional competence, creativity, creative activity, creativity, skills, social sphere, economic sphere, teacher, student.

Проявление творчества в любой деятельности становится социальной потребностью общества, решающим условием его эффективности и прогресса. В соответствии с корректировкой социального заказа и цели учения, определяемой в настоящее время как непрерывное развитие личности, изменяются концептуальные основы процесса обучения, организационно-педагогические условия, технологии педагогического обеспечения рационального его функционирования. В число особо приоритетных качеств личности включается инновационный стиль мышления, постоянный поиск нестандартных способов решений, высокого качества и новизны в любой деятельности [2, с. 5].

На сегодняшний день творчество рассматривается как полезный, перспективный ресурс профессионального образования для развития личных,

профессиональных и социальных навыков трудовой деятельности. Сознвая данную полезность, мы предлагаем рассмотреть систему внедрения творчества в образовательный процесс для формирования профессиональных компетенций обучающихся как личностных, так и коллективных. Опыт педагогов по внедрению творчества в образовательный процесс показал, что благодаря ему у обучающихся формируются, и далее активно развиваются, творческие и профессиональные способности.

Так же благодаря творчеству в образовательном процессе у обучающихся раскрываются и укрепляются способности сощательного и аргументированного потенциала наряду с умением слушать, так как любая свободная форма взаимодействия между обучающимися и преподавателем подразумевает творческий подход к осмыслению и дальнейшему процессу рассуждения по заданной теме занятия или проекта. Обучающиеся проявляют данные способности, как на индивидуальном уровне, так и на уровне коллектива. Процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания и организуется в многообразных формах поисковой, проектной, мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс[3, с. 70].

Если преподаватель применяет творческое направление проведения занятия, то этим он оказывает содействие пониманию и присвоению творческих навыков обучающимся во время образовательного процесса. Так же преподаватель должен понимать, что при таком подходе ему необходимо оказывать сопровождение обучающегося до, во время и после творческого взаимодействия с ним для того, чтобы заставить студента задуматься о своих профессиональных компетенциях с творческой точки зрения.

Хотя о полезности взаимосвязи творчества и профессиональных компетенциях ученые к единому мнению до сих пор не пришли. Компетентность – это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен. Компетентный человек – знающий в данной области деятельности. Компетентность находится в вероятностных отношениях с креативностью. Установлена тесная, но неоднозначная связь знаний и творчества. С одной стороны, чем больше знает человек, тем более разнообразными подходами он владеет при решении новых задач. С другой стороны, знания могут ограничивать стремление человека к разрушению стереотипных моделей, к поиску новых путей решения. Отсюда и отношение к компетентности у ученых разное. Знаменитый русский физиолог Н.Е. Введенский настоятельно рекомендовал своим молодым ученикам, берущимся решать какую-то проблему, не читать литературу по ней, поскольку считал, что может возникнуть неверная установка, будто все уже изучено. В противоположность этому академик А.А. Ухтомский (кстати, ученик Н.Е. Введенского) требовал от учеников тщательного изучения литературы по проблеме, прежде, чем приступать к экспериментальному исследованию, чтобы не «открывать Америку» [1, с. 35].

Для того чтобы лучше понять что такое творчество, обратимся к формулировкам ведущих деятелей науки. Так Карл Роджерс, творчество определяет, как способность производить инновационные (оригинальные, неожиданные) идеи. С точки зрения трудовой деятельности творчество заключается в том, чтобы производить новые и полезные идеи для решения выявленной профессиональной проблемы. Таким образом, можно сказать, что творчество – это способность человека погрузиться в неведомое мысленное пространство, чтобы в процессе рассуждения создать что-то новое. В педагогической мысли эта формулировка означает компетентность, то есть способность эффективно мобилизовать знания, личностные, профессиональные или

методологические способности в учебных или рабочих ситуациях для профессионального и личностного развития.

Также современные педагоги формулируют творчество как навык, который помогает формировать организованный набор знаний, позволяющий выполнять определенные профессиональные задачи инновационным способом, который превосходит стандартный набор действий. Каждый человек имеет более или менее развитые творческие способности. Поэтому внесение в образовательный процесс творческого компонента приводит к формированию профессиональных компетенций обучающихся.

В последние годы в мире все больше признают достоинства творчества. Поэтому его внедрение в образовательный процесс различных дисциплин приводит к развитию совместных общих и профессиональных компетенций, которые напрямую связаны с развитием инноваций в будущей профессиональной деятельности. В подтверждение данного размышления говорит то, что на последнем мировом экономическом форуме было заявлено о том, что творчество как ресурс инновационного развития входит в список потребностей мирового рынка 2020-2021 года, то есть его ввели в классификацию «Человеческий капитал» потому что в профессиональной деятельности творчество позволяет более эффективно решать сложные профессиональные задачи.

Наряду с экономическими подходами, которые рассматривают творчество с точки зрения производства (для предприятий, города или государства) или как ресурс развития сегмента рынка (отдельной компании или целого направления), альтернативный подход предлагает рассмотреть идею социального творчества. Более грамотно в этом направлении рассуждала Э. Уиннер, профессор Бостонского колледжа. Она писала: «Социальное творчество скорее понимается как жизненное проявление нашего существования, связанное со строительством новых способов жизни. Социальное творчество возникает и раскрывается в практике повседневной жизни. Таким образом, мы говорим о небольших микро локационных взаимодействиях, которые умудряются переворачивать и преобразовывать нашу собственную социальную реальность».

С этой точки зрения в перспективе творчество может стать на службу социальных инноваций как творческий способ внести свой вклад в благосостояние отдельных лиц и групп. Так же с точки зрения западных ученых социальное творчество является ресурсом для удовлетворения социальных ожиданий, вступая в борьбу с неудовлетворительными условиями и принимая участие в улучшении политики целых государств. Социальное творчество позволяет жить вместе людям межпоколенческого происхождения, позволяет уважительно сосуществовать представителям различного социального или этнического происхождения.

Поэтому с позиции современного понимания мировых тенденций и перспектив творческие изменения должны происходить в сфере образования, особенно в сфере высшего образования. С учетом мировых ожиданий от квалифицированного и профессионального будущего специалиста, творчество должно пронизывать все образовательные программы, что будет способствовать формированию профессиональных компетенций обучающихся через их творческую деятельность.

Как мы знаем самой большой проблемой в образовании на сегодняшний день выступает разница в восприятии и понимании информации между педагогами и обучающимися. Поэтому для большей эффективности их взаимодействия между собой необходимо вводить творческий компонент в педагогическую деятельность, так как именно творчество позволяет рассуждать на «одной волне» представителям совершенно различных социальных групп. Таким образом, мы становимся

свидетелями появления нового витка развития в сфере образования, в котором высшее образование обучает своих студентов развитию своих творческих навыков с помощью самих форм обучения: творческих и инновационных. Развитие творческой деятельности обучающихся удовлетворяет сразу тройную потребность: первая – экономического мира в стремлении к гибкости и инновациям; вторая – социального мира в стремлении к коллективному благополучию; третья – мира образования, склонного к обновлению его педагогики в пользу формирования профессиональных компетенций обучающихся.

Основной путь творческой деятельности обучающихся для формирования профессиональных компетенций заключается в создании педагогом проблемных ситуаций, постановке творческих задач и формировании такой общей профессиональной структуры опыта студента и его способов творческой деятельности, которые благоприятствуют самостоятельному поиску и выделению обучающимся в окружающей действительности проблемных ситуаций и проблемных задач. Ключевым моментом формирования профессиональных компетенций через творческую деятельность студентов заключается в создании особой структуры его опыта – профессиональной структуры. Данная структура выступает как продукт определенным образом организованной деятельности обучающихся.

Подводя итог можно сказать, что на сегодняшний день образовательный процесс без творческого подхода будет отставать от мировых тенденций, а соответственно и от мировых потребностей, которые предъявляются уже сегодня к выпускникам образовательных учреждений. И только через творческую деятельность обучающиеся могут сформировать на очень высоком уровне свои профессиональные компетенции, которые помогут им стать конкурентно способными специалистами на рынке труда.

#### **Список литературы**

- 1. Ильин Е.П.** Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
- 2. Катханова Ю.Ф.** Творческие способности и их развитие в графической деятельности: монография / Ю.Ф. Катханова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 140 с.
- 3. Хаустов С.Л.** Творческие проекты как средство активизации учебной деятельности: монография / С.Л. Хаустов, С.К. Савицкий. – Ульяновск: Зебра, 2015. – 72 с.

**УДК 378.011**

**Кривцун Евгения  
Павловна,**  
аспирант кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*evgesha\_trofimova95@mail.ru*

#### **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье проанализирована сущность понятия «мировоззренческое самоопределение», рассмотрены условия формирования

мировоззренческого самоопределения личности. Подчеркнута значимость проектной деятельности в формировании мировоззренческого самоопределения будущего педагога начального образования на примере реализации проекта «Православие Луганщины от А до Я».

**Ключевые слова:** мировоззренческое самоопределение, проектная деятельность, будущий педагог начального образования.

**Abstract.** The article analyzes the essence of the concept of "worldview self-determination", considers the conditions for the formation of the worldview self-determination of the individual. The importance of project activities in the formation of the ideological self-determination of the future teacher of primary education is emphasized on the example of the implementation of the project "Orthodoxy of the Luhansk region from A to Z".

**Key words:** ideological self-determination, project activity, future teacher of primary education.

Рост глобализации всех сфер общественной жизни, ускорение темпов социального развития привели к тому, что современный человек постоянно находится в потоке различных мнений, взглядов, убеждений, являясь субъектом взаимодействия многих социальных институтов и культур. Именно поэтому в условиях современного информационного общества проблема мировоззренческого самоопределения личности значительно усложняется и становится все более актуальной.

Вопрос формирования мировоззренческого самоопределения личности рассматривался в исследованиях С.Э. Берестовицкой, А.В. Позняк (мировоззренческое самоопределение школьников); С.И. Ануфриева, Т.А. Костюковой, Е.Э. Кривоносковой, Е.В. Магомедовой, И.А. Остапенко (мировоззренческое самоопределение личности в современном обществе); А.Н. Огнева (психологические основы формирования мировоззренческого самоопределения) и др.

Целью статьи является анализ сущности мировоззренческого самоопределения личности и условий его формирования, а также выявление значимости проектной деятельности в формировании мировоззренческого самоопределения будущего педагога начального образования на примере реализации проекта «Православие Луганщины от А до Я».

По отношению к другим видам самоопределения, мировоззренческое самоопределение занимает главенствующее место, интегрируя личностное, жизненное, ценностное и другие виды самоопределения. Эта интеграция, по мнению С.Э. Берестовицкой, связана с определением позиции по отношению к себе, жизни, социуму, ценностям, религии, выбору профессии, семье, экологии, информации и реализацией этой позиции в образе жизни – построении собственного мировоззрения [1, с. 79].

Исследователь И.Е. Осипова описывает мировоззренческое самоопределение как процесс определения личностью собственных непротиворечивых взглядов на мир и приведение этих взглядов в некую систему [1, с. 78].

А.В. Позняк определяет гуманистическое мировоззренческое самоопределение личности как процесс и результат обретения человеком способности интерпретировать и оценивать явления природного, социокультурного и личного бытия в свете гуманистических установок и гуманистической трактовки назначения человека [4, с. 204].

По мнению ученых, формирование мировоззренческого самоопределения невозможно без правильно организованных педагогических условий. Так, исследователь А.В. Позняк, опираясь на представление о сущностных характеристиках мировоззренческого самоопределения личности, определяет основные направления, в рамках которых должна осуществляться педагогическая поддержка мировоззренческого самоопределения в юношеском возрасте:

- актуализация мировоззренческого компонента содержания учебного предмета на основе интеграции знаний метапредметного уровня;
- реализация потребности обучающихся в самостоятельном смысложизненном поиске на основе интеграции социального и индивидуального опыта и формирования у обучающихся навыков построения стратегии своей жизни [4, с. 205].

Также исследователь указывает на основные условия эффективности осуществления педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения: направленность учебного процесса на развитие субъектности обучающихся; опора на самостоятельность учебно-познавательной деятельности; обеспечение диалогизма в процессе педагогического взаимодействия; обогащение эмоционального опыта обучающихся гуманистическими переживаниями.

Отметим, процесс мировоззренческого самоопределения личности может разворачиваться успешно лишь в рамках концепции, в основе которой лежат гуманистические принципы личностно ориентированного образования, среди которых уважение к личности воспитанника, учет в содержании образования его духовного потенциала, его потребности в становлении как субъекта жизненного самоопределения, способного к самореализации.

На наш взгляд, важным условием формирования мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования является проектная деятельность.

Проектная деятельность – конструктивная и продуктивная деятельность личности, направленная на решение жизненно важных проблем, достижение конечного результата в процессе целеполагания, планирования и осуществления проекта. Проектная деятельность относится к уникальным способам человеческой практики, связанной с предвидением будущего, созданием его идеального образа, осуществлением и оценкой последствий реализации замыслов. В современных условиях проектирование выступает как творческая, инновационная деятельность, поскольку всегда направлена на создание объективно и субъективно нового продукта (М. Уйсимбаева) [5, с. 259].

В современной педагогической науке широко раскрыты взгляды на содержание, структуру, типологию проектов, этапы и специфику реализации проектов в образовательном процессе (Л.В. Зазулина, Е.Н. Пехота, Е.С. Полат, А.Я. Савченко, К.Ф. Скиба, С.М. Шевцова и др.).

Достаточно содержательный анализ подходов к определению содержания понятия «проект» представлены в исследованиях С.С. Избаша. Проект рассматривается ученым как совокупность определенных действий, документов, план, замысел реализации будущей деятельности. И.В. Петрова рассматривает проект как комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение поставленных целей при ограниченных временных, бюджетных, кадровых и других ресурсах [5, с. 260].

В процессе проектной деятельности происходит стимулирование интереса студентов к определенным жизненным проблемам и решение данных проблем через деятельность. Под влиянием среды и специально организованных условий

именно в деятельности формируются определенные черты личности, которые закрепляются в поведении, поступках и действиях.

Одной из задач проектной деятельности является ориентация студентов в современном водовороте событий и явлений – социальных, экономических, информационных, а также помощь в овладении жизненным опытом. Все это предполагает не пассивную адаптацию в социуме, а развитие активного творческого самоутверждения личности с целью ее развития и самосовершенствования.

В ходе научного исследования на тему «Формирование мировоззренческого самоопределения будущего педагога начального образования в процессе профессиональной подготовки в педагогическом колледже» на базе Стахановского педагогического колледжа нами был реализован проект под названием «Православие Луганщины от А до Я».

Луганщина полна уникальными личностями, которые почитаются русской православной церковью, славится святыми местами, богата духовными традициями. К сожалению, мы редко обращаемся к ним, и это большая общественная, педагогическая и личностная проблема. На сегодняшний день в образовательных учреждениях недостаточно информационных ресурсов и справочных материалов, раскрывающих историю возникновения православия на Луганщине. Наличие данной проблемы позволило предположить, что именно поисково-исследовательская деятельность по изучению истории возникновения православия, а именно реализация проекта «Православие Луганщины от А до Я», активизирует процесс формирования мировоззренческого самоопределения личности студентов.

В ходе реализации проекта студенты совместно с преподавателем кафедры общественных дисциплин и социальной работы Стахановского педагогического колледжа Луганского государственного педагогического университета Кривцун Е.П. проводят поисково-исследовательскую работу по созданию информационного справочника, где будет собрана информация о святых Луганской земли, о храмах, монастырях Луганщины и ее традициях. Справочник включает 3 раздела: святые Луганской земли, храмы и монастыри Луганщины, православные традиции Луганщины.

Работа над данным проектом позволила продолжить работу по формированию ценностно-смысловой сферы обучающихся, популяризировать православные традиции среди студентов, расширить их мировоззренческий горизонт, развить навыки исследовательской работы, воспитать стойкую гражданскую позицию, гордость за свою малую Родину.

Отметим, что творческая работа над информационным справочником повышает познавательную активность студентов, создает условия для актуализации научного поиска студентов, вооружения их способами и приемами активного мышления. Реализация данного проекта позволила продолжить работу над формированием картины мира студентов и их мировоззренческих ориентиров. Отметим, что данный вид деятельности дает возможность прикоснуться к прошлому и настоящему родного края. Ведь народ жив до тех пор, пока жива память поколений, пока живет уникальная культура, проявляющаяся в силе и душе народа.

Таким образом, проектная деятельность является важным условием формирования мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования. Именно проектная деятельность предусматривает интеграцию и непосредственное использование студентами знаний и умений, направленных на приобретение личного жизненного опыта. В ходе проектной

деятельности создаются условия для творческой самореализации, определяется отношение будущих педагогов начального образования к миру, обществу и себе.

### Список литературы

1. Берестовицкая С.Э. Система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников / С.Э. Берестовицкая // Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 74 – 80.

2. Лукьянова Л.Л. Технология организации проектной деятельности / Л.Л. Лукьянова // Имидж современного педагога. – 2009. – № 10. – С. 16 – 21.

3. Позняк А.В. Искусство практического человековедения: прогр.-метод.комплекс / А.В. Позняк. – Минск : БГПУ, 2006. – 43 с.

4. Позняк А.В. Психолого-педагогические условия формирования гуманистического мировоззрения личности в учебном процессе / А.В. Позняк // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15–16 дек. 2005 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; отв. ред.: А.В. Торхова, З.С. Курбыко. – Минск, 2005. – С. 203–205.

5. Уйсимбаева М. Проектная деятельность: теоретические аспекты / М. Уйсимбаева // Истоки педагогического мастерства. – 2014. – № 13. – С. 258 – 262.

УДК 378.016:78

Лабинцева Лариса Павловна,  
и.о. заведующего кафедрой  
культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент  
*larissa.labintseva@mail.ru*

### ТЕХНОЛОГИЯ ФАСИЛИТАЦИИ «МИРОВОЕ КАФЕ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

**Аннотация.** В статье рассматривается технология фасилитации «Мировое кафе» как альтернативный способ обсуждения и решения проблем, который мобилизует активное привлечение участников педагогического процесса. Данная технология способствует раскрытию индивидуальности каждого студента, кооперации деятельности будущих учителей музыки, активизации коллегиального сотворчества.

**Ключевые слова:** педагогическая технология, мировое кафе, будущие учителя музыки, профессиональная подготовка.

**Abstract.** The article discusses the facilitation technology the «World cafe» technology as an alternative way to discuss and solve problems, which mobilizes the active involvement of participants in the pedagogical process. This technology helps to reveal the individuality of each student, cooperation of future music teachers, and activation of collective co-creation.

**Key words:** educational technology, world cafe, future music teachers, professional training.

В современной образовательной системе в последнее время приобретают большую популярность педагогические технологии работы с большими и малыми



группами. Особенно активно данное направление разрабатывается зарубежными учеными и психологами: MarvinWeisbord (МарвинВайсборд), Ron Lippity (РонЛиппیتی), EvaSchindler-Reinman (Ева Шиндлер-Рейнман), Eric Trist (Эрик Трист), FredEmari(Фред Эмари) и др.

С 2000-х гг. становятся известными такие методы фасилитации как «Технология открытого пространства», «Поиск будущего», «Динамическая фасилитация», «Мировое кафе». Достаточно часто данные технологии используются на психологических и бизнес-тренингах, а также хорошо адаптируются к учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений.

Известно, что технология «Мировое кафе» – как технология сфокусированного неформального обсуждения – разработана DavidIsaacs (ДевидомАйзексом) и Juanita Brown (Хуанитой Браун), главной целью которой является создание необходимой атмосферы для творческого роста и развития участников. Технология применяется для решения комплексных проблем, получения ответа на несколько вопросов, принятия нестандартных решений, объединения нескольких точек зрения, планирования групповой работы, подведения итогов проекта, конференции, обучения, года, обмена опытом.

Традиционно учебный процесс организуется на репродуктивной основе, и предусматривает пассивное созерцание и безынициативное присутствие студентов в аудитории. Современные потребности общества требуют от педагогов высших учебных заведений использования активных методов и технологий обучения.

Актуальность использования педагогических технологий обуславливается несколькими факторами:

- потребность в создании оптимальных условий для самореализации участников педагогического процесса;
- современный педагог должен ориентироваться в современных тенденциях развития образования, теоретических и практических аспектах учебных технологий, внедряемых в учебно-воспитательный процесс;
- необходимость в умении интерпретировать современными педагогами сущности новых документов об образовании, осмысливать технологические схемы, что предлагает литература, а также анализировать конкретные методы, методики, учебные ситуации, используемые на практике.

В условиях гуманизации, гуманитаризации, личностно ориентированного подхода в художественном образовании особое значение приобретает реализация различных интерактивных, диалоговых технологий в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения. Так, актуальным нам видится применение технологии «Мировое кафе», (TheWorldCafé), в подготовке будущих учителей музыки.

Формат «Мирового кафе» – альтернативный способ обсуждения и решения проблем, который мобилизует активное привлечение участников педагогического процесса. Участники не являются пассивными наблюдателями и слушателями, а становятся непосредственными участниками и создателями всего происходящего «здесь и теперь». Принцип присутствия и включенности в процесс – один из ключевых в таком методе работы с обучающимися, как «Мировое кафе».

«Мировое кафе» – это очень простой процесс взаимодействия, направленный на широкий обмен мнениями, идеями и опытом. Участники садятся за столы, на каждом из которых листок ватмана, маркеры. Выбирается модератор (фасилитатор) – хозяин каждого стола. Предоставляются задания-вопросы для обсуждения для каждого стола. После этого происходит общение за столами, результаты записываются маркерами на ватмане. Через определенное время, по

сигналу, группы перемещаются к другому столу, при чем фасилитаторы столов остаются на месте. Они знакомят участников новой группы с предыдущими наработками и организуют дальнейшую дискуссию на заданную тему. Таким образом участники должны менять столы, обсудить все темы. После этого результаты дискуссий модераторы представляют в целом [1].

Такие раунды обсуждений создают живую «сеть» обмена мнениями, расширяют и углубляют коллективные знания. Метафорическое отождествление «Мирового кафе» подчеркивает важность сети коммуникативного обмена и личных взаимоотношений, которые создают условия для познания и открытия новых идей. Эта технология предполагает, что участники уже имеют представление для решения даже самых трудных задач, а в дальнейшем имеют возможность получать и использовать глубокие знания о сущности вещей.

«Мировое кафе» может быть использовано:

- для активизации и выявления коллективного интеллекта, который превосходит любую отдельную теорию или интеллект любого отдельного участника процесса (обмен знаниями);

- для исследования участниками вопросов, имеющих важное значение;

- для нахождения решений проблемных ситуаций;

- для создания возможностей выявления новых оригинальных идей;

- для стимулирования осмысленного взаимодействия между выступающими и аудиторией;

- для стимулирования активности участников;

- для обмена опытом и мнениями.

Для того, чтобы процесс организации такой активной формы работы был успешным, необходимо до начала мероприятия: определить цель (для чего организуется «Мировое кафе», какие параметры важны для достижения целей); подготовить вопросы (открытые, на которые предполагается развернутый ответ, а не только «да/нет»); хороший вопрос дает шанс обнаружить новые идеи и возможности. Во время мероприятия важно объяснить цель и технологию проведения «Мирового кафе».

Опыт педагогов, которые использовали такую технологию обучения, в частности, А.В. Мартынова, свидетельствует о том, что на проведение данного мероприятия стоит отводить не менее 60 минут, лучшие результаты можно получить при участии более 12 слушателей; нужно периодически напоминать участникам, чтобы они записывали и схематически представляли основные идеи [2].

Несмотря на распространенность в последнее время данной педагогической технологии во время проведения различных семинаров, конференций, круглых столов и т.п., можно сделать вывод, что «Мировое кафе» может быть эффективным способом обсуждения разнообразных актуальных вопросов современного образования, воспитания, искусства и т.д.

Данная технология имеет значительный потенциал, поскольку способствует раскрытию индивидуальности каждого студента, стимулированию их развития в соответствии со способностями и возможностями, кооперации деятельности будущих учителей музыки, активизации коллегиального сотворчества. Такая форма общения создает комфортные условия для выражения своих мыслей, позволяет каждому из участников общения быть услышанным. Кроме того, «Мировое кафе» побуждает участников быть не только креативными, изобретательными, красноречивыми, но и прислушиваться к ответам других, выстраивать свои аргументы в соответствии с услышанным.

К примеру, во время изучения методики музыкального образования и воспитания с помощью «Мирового кафе» удобно обсуждать вопросы, касающиеся взаимозависимости цели музыкального воспитания и обучения, путей обеспечения дифференциации и метапредметности на уроках музыки, реализации личностно ориентированного подхода в учебно-воспитательном процессе, использование активных методов обучения и инновационных технологий во время изучения профессиональных дисциплин.

Использование «Мирового кафе» во время изучения мировой художественной культуры будущими учителями музыки позволяет обсудить роль и место дисциплин художественного цикла в различные исторические эпохи, особенности осуществления художественно-эстетического воспитания выдающимися педагогами разных времен.

В ходе изучения основ профессионально-педагогического мастерства будущих учителей музыки современная технология обучения позволяет обсудить сильные и слабые стороны педагогической деятельности, искать различные варианты решения педагогических ситуаций, путей взаимодействия в конфликтах и т.п.

Изучение истории зарубежной и современной музыки с использованием «Мирового кафе» позволит студентам выразить свое отношение к различным видам искусства, их значение в воспитании подрастающего поколения.

Таким образом, проблема применения технологии фасилитации «Мировое кафе» в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки требует дальнейшего исследования и практической реализации. В связи с этим, перспективой наших дальнейших научных поисков является совершенствование методики проведения данной технологии с использованием медиа технологий.

### Список литературы

**1. Принципы проведения world cafe** Всемирного (интернационального) кафе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.theworldcafe.com/translations/worldcafe-principles-rus.pdf> (дата обращения: 01.12.2020).

**2. Мартынова А.В.** Фасилитация как технология организационного развития и изменений / А.В. Мартынова // Организационная психология : журнал Национального исследовательского ун-та «Высшая школа экономики». – 2012. – № 2. – С. 53–91.

УДК 378.1

**Ляшенко Наталья Александровна,**  
аспирант кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
[liashenkovn@mail.ru](mailto:liashenkovn@mail.ru)

### ОЦЕНОЧНЫЙ КРИТЕРИЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Аннотация.** В данной статье автор даёт определение понятию «экзистенциальная компетенция», раскрывает суть данного понятия, даёт характеристику оценочного критерия сформированности экзистенциальной компетенции в процессе профессиональной подготовки будущих лингвистов. Также автор предлагает методики и показатели оценочного критерия, согласно

которым можно определить уровень сформированности экзистенциальной компетенции будущего лингвиста.

**Ключевые слова:** экзистенциальная компетенция, критерии, методики и показатели, лингвисты, уровень сформированности экзистенциальной компетенции.

**Abstract.** In this article the author gives a definition of the term “existential competence”, reveals the main essence of that term, defines criteria for the formation of existential competence in the process of professional training of future linguists. The author also suggests methods and indicators according to which it is possible to define the level of the formation of existential competence.

**Key words:** existential competence, criteria, methods and indicators, linguists, the level of formation of existential competence.

Становление общества на современном этапе активно выдвигает новые требования к личности будущего специалиста современного вуза, в том числе с позиции его успешной социализации и профессионализма, а также, обуславливает внедрение личностно-ориентированного подхода в обучении. Учёные переосмысливают цели, задачи, содержание, методы и приемы обучения, уточняют структуру и содержание курса иностранного языка и, в частности, лингвистической компетентности как образовательной составляющей. Усовершенствованию профессиональной подготовки будущих лингвистов посвящены исследования И. Алексеевой, Л. Бархударова, Е. Беляковой, Е. Бреуса, В. Вилса, В. Виноградова, Р. Миньяр-Белоручева, И. Халеевой, А. Швейцера и др.

Проблемы освоения иностранного языка в высшей школе рассматриваются в рамках теоретического обучения иностранным языкам и в работах, посвященных профессиональной подготовке лингвистов по различным профилям (Н. Гальскова, Н. Гез, М. Давыдова, И. Денисова, Г. Китайгородская, Е. Соловова, С. Тер-Минасова, М. Фаенова, И. Цантурова, и др.) [2].

В научной литературе отсутствует единое мнение о значении термина «лингвистическая компетентность», часто это понятие употребляется в качестве синонима коммуникативной компетенции. В структуре лингвистической компетентности выделяют экзистенциальную компетенцию (индивидуальные характеристики человека, его черты характера, взгляды, интровертность/экстравертность, а также способность учиться), что создает предпосылки для овладения языком и возможность влиять на результат этого процесса [4, с. 23].

По мнению О. Савиной, экзистенциальная компетенция – это совокупность индивидуальных особенностей человека, его качеств характера, мнений о себе и окружающей его действительности, стремление к взаимодействию в социуме. Данная компетенция обусловлена не только комплексом определённых качеств и характеристик человека. Она также включает факторы, которые являются результатом воспитания, и может модифицироваться [4, с. 26].

В монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», которая отражает результаты работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, по различным аспектам обучения/изучения иностранных языков, экзистенциальную компетенцию рассматривают как коммуникативную деятельность студента, который исследует язык. Данная компетенция характеризуется индивидуальными особенностями человека, его взглядами, мотивацией его поступков, ценностями, убеждениями, типом познавательной способности, типом личности. Все это в целом составляет экзистенциальную компетенцию, а именно:

- 1) взгляды и отношения;
- 2) мотивация;
- 3) ценности, например, этические и нравственные.
- 4) убеждения, например, религиозные, идеологические, философские.
- 5) тип познавательной способности.
- 6) личностные качества [3, с. 98–107].

Основной задачей формирования экзистенциальной компетенции в профессиональном образовании лингвистов является формирование стойкого интереса к познавательной деятельности, в частности, умения мотивировать себя к овладению английским языком.

Решению данной задачи способствуют:

- соответствие содержания курса «Иностранный язык» профессиональным интересам, потребностям и возможностям будущих лингвистов;
- широкое использование наглядности, аудиосопровождения и интерактивных ресурсов в ходе занятий по английскому языку;
- учет различных учебных стилей, включая моделирование реального общения, самовыражение через выполнение творческих заданий, портфолио на занятиях по английскому языку;
- целенаправленное использование воображения и творческих способностей студентов на уроках иностранного языка [3, с. 97].

Цель данной статьи:

- определить показатели и уровни оценочного критерия в ходе формирования экзистенциальной компетенции в процессе профессиональной подготовки будущих лингвистов.

Уровень сформированности экзистенциальной компетенции будущего лингвиста мы предлагаем определять по нескольким критериям: оценочным, личностно-мотивационным, когнитивным и креативным. В данной работе будет выполнена характеристика оценочного критерия.

Показателем оценочного критерия предлагается считать представления студентов об их будущей профессиональной деятельности, их самооценку, а также представления студентов о личности профессионала, об объекте своей будущей профессии и особенностях взаимодействия с этим объектом.

Термин «самоэффективность» (self-efficacy) был предложен А. Бандурой и является одним из важнейших компонентов его социально-когнитивной теории. Идея А. Бандуры состоит в том, что вера в эффективность (результативность) личных действий (иными словами, самоэффективность) может существенно влиять на поведение самой личности.

Тот факт, что вера в самоэффективность имеет серьёзное влияние на поведение человека, Бандура комментирует следующим образом: человек боится и старается избегать тех социальных ситуаций, в которых, по его мнению, он не сумеет правильно себя вести, в то же время, активно и целеустремлённо он ведет себя в том случае, когда он уверен в себе и своих способностях и верит в то, что его собственные действия могут иметь успех [5, с. 244]. Согласно теории и исследованиям Бандуры и его приверженцев и сотрудников, самоэффективность проявляется в способах людей чувствовать, думать и действовать.

В терминологии чувств низкий уровень самоэффективности ассоциируется с депрессией, беспокойством и чувством беспомощности. У таких личностей часто выявляется заниженная самооценка, пессимистические размышления о собственных успехах.

В сфере мышления высокая самооэффективность делает процесс принятия решений лёгким и проявляется в различных общих способностях, куда относятся и академические достижения.

Самооэффективность может оказывать влияние на повышение или снижение мотивации к выполнению активных действий, особенно, если речь идёт о трудных ситуациях. Личности с высокой самооэффективностью предпочитают более сложные задачи простым, они ставят перед собой более высокие цели и проявляют больше упорства в ходе их достижения.

Оптимистические или пессимистические варианты развития событий у индивидов также возникают согласно уровню их самооэффективности.

Оценку общей самооэффективности студента можно выявить в ходе проведения тестирования Р. Шварцера, М. Ерусалема «Оценка общей самооэффективности». Данное тестирование направлено на определение у студентов субъективного ощущения личностной эффективности в рамках авторской концепции [5, с. 243].

Представления студентов об их будущей профессиональной деятельности, о личности профессионала, об объекте своей будущей профессии и особенностях взаимодействия с этим объектом можно определить, используя опросник Т. Дубовицкой, направленный на изучение представлений студентов о своей будущей деятельности [1].

Целью данной методики является мониторинг уровня профессиональных устремлений студентов, который проявляется в степени выраженности желания получить профессию и работать по специальности. В опросном листе предлагаются 20 суждений и варианты ответов. Для оценивания реальности результатов, в опросник включено равное количество положительных и отрицательных ответов: варианты «да» и «нет» по каждой шкале имеют одинаковое количество вопросов.

В рекомендации указывается общественно значимая цель, важность достижения которой понимает каждый испытуемый; предложены дополнительные вопросы, суть которых соответствует цели исследования, указанной в инструкции. Тест рекомендуется проводить анонимно. В отличие от традиционных вариантов ответа типа «да» и «нет», которые часто вызывают у испытуемых трудности при выборе ответа вследствие своей категоричности, в опросном листе предлагается более развёрнутый выбор возможных ответов: «верно», «пожалуй, верно», «пожалуй, неверно», «неверно». В процессе обработки результатов, предоставленные испытуемыми ответы объединяются в две категории: положительные ответы («верно»; «пожалуй, верно») и отрицательные («пожалуй, неверно»; «неверно»).

В целях поиска средств модернизации подготовки специалистов, в частности, чтобы обеспечить каждого человека возможностью приобрести желаемую профессию и трудоустроить его по специальности, будущим специалистам-лингвистам предлагается принять участие в нашем исследовании.

Подведение итогов опросного листа производится согласно ключу, где «Да» означает положительные ответы (верно; пожалуй, верно), а «Нет» – отрицательные (пожалуй, неверно; неверно).

За каждое совпадение с ключом участник получает один балл. Чем выше сумма баллов, тем считается выше уровень профессиональной направленности. Ответы на вопросы 1 и 20 при обработке результатов не учитываются.

Высокие показатели по итогам тестирования свидетельствуют о том, что студент стремится овладеть избранной профессией, получаемая им специальность нравится ему; у него есть желание в дальнейшем работать и совершенствоваться по данной специальности; даже имея свободное время, посвящает его делам,

относящимся к будущей профессии; имеет круг знакомых – специалистов в сфере выбранной деятельности; считает данную специальность делом своей жизни.

Низкие показатели указывают на то, что студент обучается по данной специальности по принуждению; выбор определённого учебного заведения обусловлен не интересом к выбранной профессии и желанием работать по данной специальности, а другими причинами, например, подчинением требованиям родителей, близостью к дому и др.; студент не находит удовлетворяющих аспектов для себя в будущей профессии; приобретаемая профессия ему малоинтересна либо неинтересна вовсе; при возможности хочет сменить специальность, получить другую профессию и в дальнейшем работать по ней [1].

Следует отметить, что формирование экзистенциальной компетенции в процессе профессиональной подготовки будущего лингвиста является неотъемлемой частью подготовки будущего профессионала. Данная компетенция позволяет выявить уровень готовности будущего специалиста по многим параметрам профессиональной деятельности, а также определить трудности, с которыми сталкивается преподаватель и будущий специалист в ходе подготовки к профессиональной деятельности.

Анализ научно-методических источников даёт основания сделать вывод о том, что для будущего лингвиста очень важна эмоциональная мотивация в отношении материала, который предлагается изучить. Важным фактором в формировании экзистенциальной компетенции будущего лингвиста является осознание им целей и задач обучающего процесса, а также способность правильно оценить свои возможности в их достижении и построить собственную линию продвижения к предполагаемой цели. Индивидуальные учебные планы предоставляют возможность активного включения студента в формирование целей и задач обучения. Следует отметить, что студенты первых курсов находятся на этапе перехода от привычной системы школьного образования к особенностям процесса обучения в высшем учебном учреждении.

Для юношеского возрастного периода характерны: психологический страх, мотив избегания неудач, боязнь сделать ошибку (языковой барьер), неуверенность в собственных силах и будущих результатах обучения иностранному языку; отсутствие или слаборазвитые навыки самоорганизации, самостоятельной учебной деятельности, которые важны для успешного прохождения обучения в высшем учебном заведении, для изучения иностранного языка и подготовки к самостоятельной взрослой жизни уже за пределами стен учебного заведения в качестве профессионала. Студент может просто не владеть навыками работы с текстом, с активной лексикой, не умеет писать сочинения и эссе на иностранном языке, не знает и/ или не нашел подходящей для себя техники запоминания лексических единиц [4, с. 297–298].

На наш взгляд, важно обратить внимание особенно на тот факт, что обучающийся не имеет навыков работы с текстовым материалом. Становится ясно, что студент не может получать удовольствие от процесса изучения иностранного языка, если он не понимает, как изучать язык. По нашим наблюдениям, отсутствие или слаборазвитые навыки самостоятельной работы в ходе овладения английским языком ведут к низкой успеваемости, плохой посещаемости занятий и, следовательно, к отсутствию внутренней (познавательной) мотивации учебной деятельности. Преподавателю нужно оказать помощь своим студентам на начальном этапе их студенческой жизни, разъяснить, как стать самостоятельными, как правильно практиковать свой язык, использовать его в повседневной и профессиональной сферах деятельности.

## Список литературы

1. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://psyjournals.ru/files/1159/psyedu\\_2004\\_n2\\_Dubrovitskaya.pdf](https://psyjournals.ru/files/1159/psyedu_2004_n2_Dubrovitskaya.pdf). – (дата обращения: 24.09.2020).

2. Куликова И. В. Экзистенциальная и аналитическая парадигмы философии языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/ekzistentsialnaya-i-analiticheskaya-paradigmy-filosofiiyazyka>. – (дата обращения: 25.10.2020).

3. **Общеввропейские компетенции** овладения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург – Москва: Департамент по языковой политике, 2003. – С. 11–107.

4. Савина О. Ю. Основы лингводидактики. Средства контроля уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции: Учеб.-метод. пособие для студентов направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика». – Тюмень. Изд-во Тюменского государственного университета, 2016. – 26 с.

5. **Современные теории** и методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы межвузовской научно-практической конференции (24 мая 2016 года). – Ч. I. – М.: [Б.и.], 2017. – 324 с.

УДК 378 : 65541

**Мала Татьяна Васильевна**,  
доцент кафедры графического дизайна  
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия  
культуры и искусств им. М. Матусовского»,  
кандидат педагогических наук,  
*tanya.malaya2012@yandex.ua*

## СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОФОРМЛЕНИЯ ДЕТСКИХ КНИГ С ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ КОНСТРУКТИВНЫМИ ЭЛЕМЕНТАМИ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме особенностей оформления конструкций детских книг с познавательными качествами. Такие конструкции через игровые моменты отображают серьезные воспитательные, эстетические и художественные задачи. Повышение активности восприятия книги ребенком, заострение его внимания, привлечение элементов самостоятельного мышления, творчества, усиление функциональной роли книжной конструкции – дело важное и далеко не «развлекательное». Игровые элементы конструкций книги – это своеобразный способ приобщения детей творчеству, мышлению, смекалке, находчивости.

**Ключевые слова:** оригинальная конструкция, книжная конструкция, детская книга, дизайн, проектирование.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the design features of the designs of children's books with cognitive qualities. Such constructions through playful moments reflect serious educational, aesthetic and artistic tasks. Increasing the activity of a child's perception of a book, sharpening his attention, attracting elements of independent thinking, creativity, strengthening the functional role of a book structure is an important and far from "entertaining" business. The game elements of the book's



designs are a kind of way to familiarize children with creativity, thinking, ingenuity, resourcefulness.

**Key words:** original design, book design, children's book, design, projection.

Дизайн детской книги предусматривает свои возможности не только в процессе обычного художественного конструирования, то есть макетирования, верстки страниц с текстом и иллюстрациями, создания остальных элементов оформления. Такое художественное проектирование осуществляется в рамках обычной традиционной книжной формы. В современном книгоиздании для детей, кроме поисков новых способов верстки, макетирования, более выразительной, функционально эффективной интерпретации текста печатными и изобразительными средствами, стало заметно стремление в ряде случаев изменить саму материальную конструкцию книги или ее элементов.

При сравнении изданий для взрослых с детскими наблюдается, что в последних представлен более активный поиск новых конструкций. Ведь современное образование ощущает острую потребность в книжках с оригинальными конструкциями, которые активизируют, стимулируют желания детей учиться, развивать задатки, познавать мир.

Образность книжного дизайна, а в частности самой конструкции книги, невероятно влияет на ребенка эмоционально, ведь, как подчеркивал К. Ушинский, ребенок «мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще». У детей большая потребность игровой деятельности обусловлена психофизическими особенностями возраста, а специальные книжные конструкции способны детерминировать реализацию этой проблемы. Чтение любого вида детской литературы связано у ребенка с необыкновенно активным познанием мира, окружающей действительности, получением всевозможной информации. Отсюда желание издательств ввести дополнительную информативность, заложенную в новой конструкции книги, усилить с помощью конструкции познавательные качества издания. Наконец, условия пользования детской книгой очень специфические. Книга часто выступает у детей в каких-то новых качествах – как элемент забавы, предмет игрушечного интерьера, иногда как объект активного творческого влияния (раскрашивание рисунка, вырезание, дорисовывание) и в любом случае поддается больше механическому влиянию, чем книга для взрослых читателей. Отмеченные особенности восприятия детской книги и условия пользования ею детерминируют дизайнеров искать соответствующие конструктивные формы и материалы книжной конструкции. В связи с этим приходится констатировать, к сожалению, что детские книжки необычных, нестандартных конструкций остаются за полем зрения исследователей и ученых.

Данная проблема в целом малоизучена. Следует отметить, что только некоторые ученые прошлых десятилетий касались анализа определенных аспектов конструкций детской книги с познавательными функциональными качествами, среди них Е. Адамов, Ю. Баг, И. Баренбаум, В. Быкова, Е. Ганкина, В. Глоцер, А. Гончаров, В. Жихарев, А. Серебряков.

Однако ни один из отмеченных ученых не рассматривал проектирование детских книг с познавательными конструкциями целостно. Тем более, что эти труды застарели и мало актуальны в наше время новых технологий книгопроизводства и высоких темпов научно-технического процесса. Вместе с тем, информация, полученная из исследований выше отмеченных ученых, для нас будет очень ценна.

Все вышеотмеченное свидетельствует о недостаточной исследованности проблемы и позволяет сформировать тему статьи: «Особенности конструкций детских книг с познавательными функциональными качествами».

Таким образом, целью стать является раскрытие особенностей конструкций детских книг с познавательными функциональными качествами.

Итак, прежде всего, рассмотрим возможности использования полиграфических материалов в создании книги-вещи. Так, активное механическое влияние на книгу в процессе пользования вызвало необходимость делать страницы значительно крепче. Такие странички могут делаться в виде «раскладушки», «гармошки», «ширмочки». А повысить гигиенические качества и прочность можно с помощью лакировки, ламинирования страниц. Прочность книжки для маленьких читателей считается настолько важным функциональным качеством, что обусловила создание довольно сложных и дорогих конструкций. Проблема прочности тесно связана с материалом, из которого создана детская книга. Традиционный материал – бумага – непрочный: страницы легко рвутся, выпадают. Другой материал – картон – требует дополнительной оклейки бумагой, что делает книгу тяжелой и толстой. Целесообразнее использовать специальные твердые сорта бумаги с глянцевой поверхностью и припрессовывание пленок повышенной прочности.

Иногда печатают книги на крепких пластмассовых пленках – заменителях бумаги, которые ей идентичны по толщине и жесткости, где можно применять разноцветную красочную печать. Так, в современной промышленности применяется поливинилхлоридная белая пленка.

Пленки, которые не такие жесткие, как бумага, легкогибаются и скручиваются в рулон, не мнутся, наделены такими пластическими свойствами, которые дают возможность ее в отдельных случаях использовать в форме книги-свитка: пленка во время чтения легко перекручивается с одного валика на другой (развлекательный момент) и благодаря своей прочности не рвется. Это книга как наглядное пособие показывает, как книгами пользовались люди в прошлом.

Приступим к описанию более популярных конструкций детской книги. Например, «книжка-гармошка» в виде сумочки, где первая и последняя картонные страницы «гармошки», служащие переплетом, сделаны больше других. На выступах переплета высечены проемы отверстия, создающие ручки, за которые можно носить сумку.

Можно сделать конструкцию детской сумочки-футляра из прозрачной пластмассы, имеющей четыре отделения для четырех маленьких книжечек, объединенных общей темой.

Другой вид конструкции издания (кулисные книжечки) с объемно-пространственными элементами может усиливать зрелищность содержания, посредством создания театральной «кулисности». Здесь можно выйти за границы страничной площади и попробовать передать эти объемы несколькими планами нарисованных высеченных и выпуклых элементов иллюстрации. Ассоциация с театральной обстановкой сама собой уже способна усилить интерес к такой книжке. Часто такие «объемные» книжки-декорации дополняются движущимися элементами (персонажи). Для таких изданий используют плотную ламинированную бумагу, различные высечки сложной конфигурации, специальное склеивание и сшивание страничек.

В современной промышленности книжки-декорации стали делать вместо бумаги, картона из более крепких синтетических материалов.

Следует отметить, что и в обычной «плоской» конструкции детской книги можно делать всевозможные высечки-окна, через которые просматривается

рисунок следующего разворота. Важно при этом, чтобы такие высечки вносили необходимый смысловой, игровой, функциональный элемент.

Иногда текст автора наталкивает дизайнера на мысль вместо обычной прямоугольной формы книги создать форму сложную. Тут используется образ с помощью специального фигурного ножа (высечки).

Например, книжка «До-ре-ми-фа- соль-ля-си» имеет форму рояля (вид сверху) [2, с. 120].

Можно при обычной форме книги в целом предвидеть фигурную высечку отдельных страниц. Странице можно придать форму нарисованного на ней предмета. При перелистывании перед нами также появится изображение, ранее прикрытое фигурной страничкой. Целесообразнее не каждую страницу книги делать фигурной, а вшивать между двумя страницами каждого обычного разворота, страничку сложной конфигурации: на одной ее стороне, например, изображен царь на троне, а на другой – тыльная часть трона, за которой прячется шут. Появляется своеобразная стереоскопия восприятия предмета, его движение на фоне разворота.

Еще одним приемом конструирования детской книги является зафальцовывание клапанов страниц. Разворачивая клапан, читатель осуществляет определенное движение внутрь разворота, на котором изображено продолжение иллюстрации. В некоторых случаях целесообразно делать определенные странички укороченными.

Все вышеописанные конструкции объединяет одно: они не требуют от читателя какой-то творческой деятельности, кроме самочтения, разглядывания рисунков, листания страниц. Однако ребенок не всегда бывает доволен таким обычным восприятием книги. Он часто начинает, например, дорисовывать и раскрашивать иллюстрации. В ответ на эту потребность детей возникли специальные книжечки для раскрашивания, вырезания, решения игровых задач, т.е. книжки, предусматривающие активное сотворчество читателя. Существуют такие конструкции детской книги, в которых странички словно разрезаны горизонтально на 2-3 части и листаются самостоятельно. Задание читателя-зрителя заключается в том, чтобы, листая эти части, составлять из фрагментов, напечатанных на них рисунков, цельное осмысленное изображение. Авторы таких книжечек рассчитывают на юмористический эффект объединения несоответствующих фрагментов [1, с. 120].

Другой вид книги с оригинальной конструкцией с познавательными игровыми качествами, адресован дошкольникам, где текст читают взрослые, а дети, слушая должны подобрать иллюстрации по смыслу текста. Например, можно стихи размещать на левой стороне разворотов под рисунками. Правые странички разворотов не запечатаны изображением, на них есть только рамки для рисунка. К книжке прилагается приложение из 6-ти иллюстраций, напечатанных на 6 листах. Необходимо обрезать белые поля вокруг иллюстраций, оставив сверху и снизу выступы, отмеченные пунктиром. На страницах с пустыми рамками прорезаны линии для того, чтобы вставить иллюстрацию по смыслу. После игры иллюстрации вынимаются и вкладываются в конверт, прикрепленный к левой страничке форзаца в начале книги.

Более сложное задание предстоит выполнить детям в книге «На помощь», где текст дополнен рисунками с изображением транспортных средств, на которых отсутствует какая-то деталь, часть, без которой нельзя дальше ехать. Эти отсутствующие детали отпечатаны на дополнительных листах. Они вырезаются со специальными выступами, которые вставляются в прорези на страничных рисунках. Так, ребенок должен определить, какая деталь отсутствует, и прийти на

помощь водителю. Т.е., происходит внимательное ознакомление читателя с основными элементами средств транспорта и их ролью в общей конструкции.

Описанные примеры свидетельствуют о широких возможностях интересного решения различных сюжетных ходов в книжках с дополнениями. Подбор иллюстраций и их фрагментов активизирует восприятие текста и иллюстраций.

Дополнительные рисунки печатаются на листах такого же или чуть меньшего формата, что и книжные страницы и вкладываются под приклеенную ленту бумаги на внутренней стороне переплетной крышки или форзаца.

Термин «книжка-игрушка» не совсем правильно отображает те серьезные воспитательные, эстетические и художественные задания, которые должен решать этот жанр. Повышение активности восприятия книги ребенком, заострение его внимания, привнесение элементов самостоятельного мышления, самостоятельного творчества, усиление функциональной роли книжной конструкции – дело важное, полезное, далеко не «развлекательное». Приставка «игрушка» к книжке – это только своеобразный «хитрый» способ приобщения детей к творчеству, мышлению, смекалке, находчивости. Поэтому, следует помнить, что игрушка – это серьезный объект работы специалистов, поскольку имеет важное предназначение.

Таким образом, можно сделать вывод обобщающего характера. Детские книги с познавательными функциональными качествами конструкции в дизайне, а прежде всего в современной книжной культуре несут очень серьезную воспитательную и развивающую роль в жизни подрастающего поколения. Ведь проектируя познавательные качества конструкции любого издания, дизайнер через игровые, оригинальные элементы мотивирует каждого ребенка к активному восприятию мира, окружающей среды, развивает память, внимание, воображение, фантазию, творческие способности и стремление к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Учитывая вышеотмеченные задачи, дизайнер обязан нести полную ответственность за процесс и результаты собственной деятельности, которая прямо воздействует на создание уровня культуры современного общества. Ведь спроектированная каждая конструкция должна быть небездушным развлечением, а нести серьезный познавательный смысл.

Данная статья не исчерпывает всех аспектов отмеченной проблемы, дальнейшего развития требует изучение технологии и методики работы дизайнеров над созданием конструкций книги с познавательными функциональными качествами для детей разных возрастных категорий.

#### **Список литературы**

**1. Ганкина Э.** Художник в современной книге / Э. Ганкина. – М.: Современный художник, 1987. – 215 с.

**2. Ляхов В.О** художественном конструировании книги: системное проектирование/ Воля Ляхов. – М.: Книга, 1975. – 320 с.

## СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается дефиниция «готовность руководителя к эффективному управлению». Автором выделяются компоненты готовности руководителя общеобразовательного учреждения к осуществлению эффективного управления, представляется их характеристика.

**Ключевые слова:** компоненты готовности, руководитель образовательного учреждения, управление образовательным учреждением, образовательная практика.

**Abstract.** The definition of «the readiness of a leader for effective management» – is considered in the article. The author stands out the components of the head's readiness of a general educational institution to implement effective management, their characteristics are presented.

**Key words:** the readiness components, the head of an educational institution, to management of an educational institution, an educational practice.

Управление общеобразовательным учреждением, как социальной системой предусматривает наличие у руководителя знаний о принципах современных педагогической технологий управления, а также принципов социального управления: открытости, вариативности, взаимосвязи с другими учреждениями, общественными объединениями и т.п.

Для эффективной организации управленческой деятельности в общеобразовательном учреждении, должны быть реализованы следующие условия: индивидуальный подход к каждому из подчиненных; учет уровня и потенциальных возможностей учреждения; учет квалификационного уровня преподавательского состава; умение, верно делегировать полномочия, информировать подчиненных; обеспечение гласности в коллективе; неприемлемость командно-административных методов руководства, создание атмосферы сотрудничества; учет условий конкретной ситуации; проявление уважения и доверия к подчиненным, обеспечение оптимистичного настроения в коллективе партнерских отношений; создание условий для реализации творчества каждым подчиненным и т.п.

Из вышесказанного, можно сделать вывод, что общей тенденцией управления есть демократизация стиля руководства, учет руководителем личностно-психологических особенностей коллег. Директор общеобразовательного учреждения должен помнить, что основным императивом руководителя является понимание собственной ответственности перед людьми, стремление обеспечить их удовлетворенность от работы, реализацию творческого потенциала с использованием возможностей общеобразовательного учреждения и своих личных. Проведенный анализ научных источников, позволил нам выделить основные компоненты готовности руководителя общеобразовательного учреждения к осуществлению эффективного управления:

1. Гностический компонент управления предусматривает овладение руководителем научными основами управления общеобразовательным учреждением. Это определение процесса управления, его принципов, закономерностей, функций, цикличности, критериев эффективности.

2. Проектировочный компонент управленческой деятельности, характеризуется умением прогнозировать развитие учреждения, как открытой системы, в условиях конкретного социума. Руководитель должен постоянно проводить мониторинг образовательных запросов и потребностей участников учебно-воспитательного процесса, определять стратегию развития педагогической системы школы, учитывая динамику ученического коллектива, повышать квалификацию преподавательского состава, находить возможности обновления материальной базы [3, с. 88].

3. Конструктивный компонент представлен стремлением и умением руководителя обеспечить взаимодействие школы с органами власти, общественными объединениями, культурно-просветительскими центрами, другими объектами социального окружения.

4. Коммуникативный компонент. От личностно-коммуникативных качеств руководителя общеобразовательного учреждения во многом зависит авторитет учреждения. Руководитель с развитыми коммуникативными умениями, конструктивно взаимодействует с родителями учеников, с готовностью сотрудничает со средствами массовой информации, уделяет внимание привлечению общественности к проведению массовых мероприятий, освещает достижение коллектива и отдельных учеников [2, с. 46].

5. Организационный компонент, проявляется в умении воссоздать весь управленческий цикл, обеспечить соответствующую расстановку педагогических кадров, создать совокупность условий для эффективного функционирования учреждения [2, с. 93].

Педагогическая система каждой школы может рассматриваться, как оригинальная образовательная практика, которая определяется особенностями учебного плана, применением педагогических технологий, традициями, объединением отдельных элементов учебно-воспитательного процесса и внеклассной работы. Руководитель в практической деятельности направляет усилия всего коллектива на создание оригинальной образовательной практики школы. Комплекс знаний и умений по теории управления, овладение инновациями – это все, что оказывает содействие обновлению образовательной практики. Современные педагогические технологии побуждают руководителя к саморазвитию, делают его субъектом повышения собственного профессионализма. Соответственно объективные требования стимулируют разработку и апробирование новых направлений развития профессионализма руководителя общеобразовательного учреждения – научно-методического сопровождения всего учебно-воспитательного процесса [1].

### Список литературы

1. Деркач А.А. Формирование эффективного стиля управленческой деятельности руководителя / А.А. Деркач. – М. : Б.И., 2015. – 103 с.
2. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2010. – 224 с.
3. Лебедева В.И. Психология управления / В.И. Лебедева. – М. : Просвещение, 2014, – 211 с.

Мамсурова Наталья Григорьевна,  
магистрант кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
nmamsurova@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Аннотация.** В статье характеризуются особенности музыкально-исполнительского мышления студентов в процессе профессиональной подготовки. Автор рассматривает музыкально-исполнительское мышление студентов как целостный структурный процесс, который предполагает реализацию принципов развития и саморазвития личности, субъектности, эмоциональности и вариативности обучения.

**Ключевые слова:** музыкально-исполнительское мышление, музыкальное мышление, студент, профессиональная подготовка, исполнительство.

**Abstract.** The article describes the features of musical and performing thinking of students in the process of professional training. The author considers the musical and performing thinking of students as a holistic structural process that involves the implementation of the principles of development and self-development of the individual, subjectivity, emotionality and variability of learning.

**Key words:** musical and performing thinking, musical thinking, student, professional training, performance.

Одной из актуальных проблем в современной музыкальной педагогике является проблема исследования музыкально-исполнительского мышления как феномена. Важность развития способности мыслить художественно-звуковыми образами в отличие от понятийного мышления, неоднократно подчеркивалась ведущими специалистами в области музыкальной педагогики и исполнительства. Высказанная Б.В. Яворским идея создания единого музыкально-исполнительского мышления наметила важный, основополагающий принцип: овладение основами мышления «звучащим веществом» (Б.В. Асафьев) является основой, необходимым условием профессионального развития студентов.

Феномен музыкального, и, в частности, музыкально-исполнительского мышления получил широкое освещение в искусствоведческой литературе (Б.В. Асафьев, М.Г. Арановский, М.Ш. Бонфельд, В.В. Медушевский, С.Ю. Шип, Б.Л. Яворский и др.); в музыкальной психологии (Л.Л. Бочкарев, В.И. Петрушин, Г.С. Тарасов, Б.М. Теплов, Ю.А. Цагарелли и др.), в теории и педагогике исполнительства (Д.В. Волков, Р.Н. Гржибовская, В.Ю. Григорьев, Г.Л. Ержемский, А.И. Корженевский, Г.М. Цыпин и др.).

Несмотря на то, что в теории исполнительства достаточно основательно освещены вопросы, касающиеся проблемы музыкально-исполнительского мышления, исполнительское музыкальное мышление остается на сегодняшний день мало исследованной сферой.

Научно-методические труды в области искусствоведения и музыкальной педагогики, посвященные проблеме развития музыкального мышления студентов, фокусировались на формировании художественно-образного, вербального интерпретационного исполнительского мышления (М.Ш. Бонфельд, В.Н. Холопова, Б.А. Циммерман и др.), музыкально-аналитических умений как его

составного компонента (Э.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова, А.Б. Гольденвейзер, Г.Г. Нейгауз и др.).

На основе вышесказанного, целью статьи является исследование особенностей музыкально-исполнительского мышления студентов в процессе профессиональной подготовки. Теоретический анализ научной литературы по проблеме музыкально-исполнительского мышления дает основания толковать этот феномен как активное эмоциональное познание субъектом личностно значимого художественного смысла, выраженного в акустической форме. В связи с этим, музыкально-исполнительское мышление студентов представляется нами как целостный структурный процесс, который предполагает реализацию принципов развития и саморазвития личности, субъектности, эмоциональности и вариативности обучения. Последовательное использование этих принципов будет побуждать к познанию и развитию особенностей мыслительных процессов к расширению интеллектуального потенциала и обогащению субъективного музыкального опыта студентов в целом.

Руководствуясь положениями К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна, мы считаем, что успешному формированию музыкально-исполнительского мышления студентов способствует проектирование индивидуального развития его творческой личности и нуждается в:

- вариативном моделировании личностно-ориентированных педагогических ситуаций, как в учебной, так и в концертной деятельности;
- обеспечение равноправного диалогического общения на занятии и на репетиции;
- межпредметной интеграции знаний в системе профессиональной подготовки.

Формирование музыкально-исполнительского мышления студентов в значительной мере зависит от развития потребности в музыкально-исполнительской деятельности и отношения к ней как способа личностного самовыражения. В связи с этим, эффективным вариантом эмоциональной саморегуляции личностного развития студента исполнителя можно назвать предложенную Ю.М. Орловым методику обучения «саногенному мышлению» [1], адаптированной в исследованиях А.Н. Савостьянова и Ю.Л. Трофимова. «Саногенным» исследователи называют «мышление, которое уменьшает внутренний конфликт, психологическое напряжение исполнителя и позволяет ему контролировать свои эмоции, потребности и желания, лучше осознавать мыслительные операции» [1, с. 141].

Развитие музыкально-исполнительского мышления студентов, по мнению Г. Римана, происходит через ряд познавательных этапов в исследовании данного текста путем его тщательного анализа и последующего синтеза отдельных частей в целостные построения (Г. Рима́н). Сравнивая музыкальное произведение с архитектурным произведением, Г. Рима́н пишет: «Рассматривая любое архитектурное произведение, мы, как правило, охватываем его взглядом во всей его целостности и только потом переходим аналитически к изучению деталей. Наоборот, понимание музыкальных произведений достигается совершенно противоположным путем; даже напечатанная пьеса, что лежит перед нами, не может быть воспринята сначала в целом, а затем в подробностях, поскольку даже читатель (который также испытывает силой воображения) лишь постепенно, с небольших, которые следуют друг за другом, отрывков строит более значительные по размерам разделы. Понимание целого является, таким образом, результатом непрерывного синтеза» [2, с. 10–11].



В свою очередь, Н.И. Голубовская замечает, что «чем богаче слуховой опыт, тем легче мысленное слуховое восприятие поэтического замысла нотной записи будет опережать его звуковую реализацию и, следовательно, диктовать рукам движения, которые необходимы для воплощения эмоционально-образных представлений» [3, с. 91]. Прочитать нотный текст, по мнению Н.И. Голубовской, значит мысленно его услышать.

Исполнительское прочтение нотного текста имеет характер глубоко творческого процесса, поскольку является своеобразной трансформацией нотной записи в так называемый «исполнительский текст» (термин Ю.Л. Кочнева). На наш взгляд, создание «исполнительского текста» является творчеством, поскольку: а) составляет часть общего интерпретационного процесса (который, в свою очередь, является художественно-творческим актом) и б) возможно лишь при условии привлечения творческих механизмов музыканта в процессе перевода им нотных символов в звуко-пространственные, фактурно-объемные, тембродинамические представления.

Вариативность интерпретации объясняется неперенным присутствием импровизационности в структуре музыкально-исполнительского мышления студента. Рассматривая импровизационность как одну из составляющих музыкально-исполнительского мышления, музыкальной формы и специфики музыкального исполнительства, В.Ю. Григорьев выделяет несколько возможных направлений ее воплощения: 1) внутренне-текстовая импровизационность, связанная с линейностью развертывания художественного образа во времени. В этом случае импровизационность выступает как «комплекс подвижных исполнительских структур» в нотной записи, когда ее закономерности лежат в основе природы музыки как временного искусства; 2) контекстная импровизационность, «обусловленная многомерностью замысла, расширением смыслового поля решений, как бы пространственным раскрытием художественного замысла»; 3) импровизационность как специфический способ поведения исполнителя, когда сливаются в одно целое технологическое владение инструментом, типичными формулами музыкального развития и навыками художественно-концепционного развертывания содержания и формы произведения» [4, с. 72].

Для развития мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, которые используются будущими музыкантами-инструменталистами в процессе художественно-интерпретационной деятельности, можно применять методики «выделения существенных признаков», «исключения понятий», адаптированных к музыкальной деятельности В. Пихтар. В них, в частности, предложено применение комплекса средств активизации возможностей правополушарного мышления (по исследованиям И. Шамеса и В.И. Петрушина). Одним из активных методов формирования музыкально-исполнительского мышления студентов, мы считаем использование видеопрактикума. Сущность использования этого метода заключается в том, что студенты при просмотре записанных на видео концертов, репетиций оркестра, проведенных занятий на педагогических и исполнительских практиках непосредственно обнаруживают и открыто обсуждают проблемы собственной исполнительской и педагогической деятельности, определяют собственную позицию в ходе дискурсивного обсуждения. Это, безусловно, активизирует мыслительные процессы и развивает музыкально-исполнительский опыт личности.

Таким образом, музыкально-исполнительское мышление студентов представляется как целостный структурный процесс, который предполагает реализацию принципов развития и саморазвития личности, субъектности,

эмоциональности и вариативности обучения. Успешному формированию музыкально-исполнительского мышления студентов способствует индивидуальное развитие его творческой личности и необходимость вариативного моделирования личностно-ориентированных педагогических ситуаций как в учебной, так и в концертной деятельности; обеспечение равноправного диалогического общения на занятии и на репетиции; межпредметной интеграции знаний в системе профессиональной подготовки.

#### Список литературы

1. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
2. Риман Г. Систематическое учение о модуляции как основа учения о музыкальных формах / Г. Риман. – М. : Гос. изд-во, муз. сектор, 1929. – 242 с.
3. Голубовская Н.И. О музыкальном исполнительстве / Н.И. Голубовская. – Л. : «Музыка» Ленингр. отд-ние, 1985. – 143 с.
4. Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада / В.Ю. Григорьев. – М. : Классика-XXI, 2006. – 151 с.

УДК 378.016:78-021.121 «202»

**Михайлова Ольга Николаевна,**  
заместитель декана по учебной работе  
факультета музыкально-художественного  
образования имени Джульетты Якубович  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*olga-mikhaylova-82@mail.ru*

#### АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

**Аннотация.** Статья посвящена актуальным задачам современного профессионального музыкального образования. Раскрываются мотивы, играющие решающую роль в выборе профессии музыканта. Рассматриваются причины кризиса современной системы высшего и среднего специального образования, намечаются пути его преодоления.

**Ключевые слова:** музыка, искусство, музыкальное искусство, творческое развитие, духовная культура, художественное мышление.

**Abstract.** The article is devoted to the urgent tasks of modern professional music education. The motives that play a decisive role in the choice of the profession of a musician are revealed. The reasons for the crisis in the modern system of higher and secondary specialized education are considered, ways of overcoming it are outlined.

**Key words:** music, art, musical art, creative development, spiritual culture, artistic thinking.

Современная система музыкального образования находится на переломном этапе своего развития, переживает один из сложных и непростых эпизодов своей истории. Этот период характеризуется реформированием, противопоставлением теорий, взглядов установок, поиском новых технологий, форм, методов обучения в области музыкального образования. Нельзя сказать, что в сфере музыкального образования нет определенных успехов и достижений. Однако вместе с тем

обнажились и некоторые противоречия. Социально-исторические реформы всегда в той или иной мере изменяют сложившиеся представления о многих категориях музыкальной эстетики. Существующие противоречия становятся очевидными при сравнении эстетических взглядов на одни и те же парадигмы или явления музыкальной культуры представителей разных поколений. Наиболее отчетливо значительность этой дистанции обозначилась в конце XX – начале XXI столетия.

Процесс обновления концептуальных основ системы образования обусловлен тенденциями развития общества. Вследствие этой исторически сложившейся закономерности за последние десятилетия активно корректируются принципиальные установки как общей, так и отраслевой педагогики. Наиболее существенным изменениям подвергаются методики обучения гуманитарным наукам и дисциплинам эстетического цикла. Именно поэтому проблема совершенствования методологии преподавания музыки в общеобразовательной школе в настоящий период остается чрезвычайно важной. Обоснованность ее значимости подтверждается гиперкоммуникативными и воспитательными свойствами музыкального искусства, их определяющей ролью в духовно-нравственном формировании личности. Прагматизм мышления людей стал причиной возникновения глубокого дисбаланса между рациональными и эмоциональными приоритетами в иерархии их жизненных идеалов. При этом именно установка на развлекательные формы массовой культуры нанесла наибольший ущерб детскому дошкольному и школьному музыкально-эстетическому образованию.

В условиях массового преобладания музыкального ширпотреба искажается художественный и музыкальный вкусы подрастающего поколения, что приводит к формированию потребительского отношения к искусству. Возможность музыкального искусства влиять на духовное совершенствование человека общеизвестна [1; 2]. Мысли и переживания, воплощенные в музыке, наполняют неповторимым колоритом все сферы жизни. Однако этот неограниченный потенциал музыкального искусства реализуется недостаточно.

Истинное музыкальное восприятие характеризуется как прочувствованный и осмысленный акт, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен. Несмотря на эзотеричность музыкального восприятия, в процессе слушания художественного произведения человек становится естественным, независимым от стереотипов мышления и воздействия многочисленных субъективных факторов.

Подобное состояние не всегда может совпадать с традиционными представлениями общества об эстетических идеалах и нравственной культуре. Подтверждением этому является, с одной стороны, массовое стремление детей и подростков к участию в музыкальных шоу-программах и мероприятиях, с другой, зачастую, их снисходительное отношение к высокохудожественной музыке как виду искусства, в котором запечатлен духовный опыт человечества, как к форме общественного сознания. Причины, вероятно, кроются в психолого-возрастных особенностях, присущих подростковому возрасту, а также несформированностью у младших школьников навыков осмысленного истинно музыкального восприятия. Все это свидетельствует о степени важности общего музыкального образования.

Сложившаяся по объективным причинам заниженная социальная оценка предметов области «Искусство» в иерархии школьных предметов активизирует представителей педагогической науки на поиск нетрадиционных путей приобщения обучающихся к мировой художественной культуре, в т.ч. музыкальной. Компетентное решение этих задач в контексте идеи гуманизации учебного процесса становится главным смыслом профессиональной деятельности

преподавателей предметов художественно-эстетического цикла и уроков музыки в частности. Созданная в 70-е годы XX в. коллективом педагогов под рук. Д.Б. Кабалева программа «Музыка», представляла на тот период системный путь преобразований в музыкальной педагогике. Основные методологические принципы данной программы и на современном этапе остаются актуальными. Однако заявленная в программе цель: формирование музыкальной культуры как части общей духовной культуры, к сожалению, на практике реализовалась не в полной мере. Школьники не только не приобретали музыкальной грамотности, но даже не овладевали элементами музыкальной грамоты, т.к. в программе раздел «Музыкальная грамота» отсутствовал. Что нужно делать, чтобы получить качественный рост музыкальной культуры выпускников школы? Вопрос, который волнует ни одно десятилетие педагогов-музыкантов.

Во-первых, одним из значимых недостатков можно считать отсутствие диагностики уровня образованности выпускника школы по предмету «Музыка». Традиционная система оценок не отражает реальный уровень овладения обучающимися предметными, метапредметными и личностными результатами. Во-вторых, несомненно, за годы работы по программе Д.Б. Кабалева удалось поднять и престиж учителя музыки, и сам урок музыки в школе, но, на современном этапе необходимо критически осмыслить проблемы музыкального образования в резко изменившейся социокультурной среде, искать пути его обновления. По-прежнему актуальными остаются вопросы: как сделать урок музыки уроком искусства? Какая роль отводится в этом процессе самой музыке, учителю, ее преподающему, и ребенку, ее постигающему? В-третьих, в последние годы содержание музыкального образования в основном обновлялось по пути расширения направлений музыкального искусства: введение фольклора, духовной музыки, новых произведений и жанров, привлечение других видов искусства (так называемые интегрированные уроки).

Новая программа по музыке, созданная под руководством Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской, Т.С. Шмагиной, разработанные к ней учебники, фонохрестоматии, аудиокассеты является необходимым и значимым для профессионального преподавания урока «Музыка». Однако это обновленное содержание остается отчужденным от ребенка, поскольку по-прежнему преобладают информативные методы обучения: все продолжает держаться на учителе, а ребенок не «проживает» полученные знания и, значит, не понимает смысла своей деятельности [3; 4]. Время предъявляет совсем другие требования к уроку музыки: важнейшая роль отводится чувствам и эмоциям; комплексному воздействию на учеников (на их психику, моторику, физиологию); единству эмоционального, художественного и сознательного отношения к музыке. Эффективность уроков музыки зависит не столько от программы и методик, сколько от особенностей личности педагога, его профессиональных знаний и педагогического мастерства. Помимо этого назревала необходимость актуализации таких факторов учебного процесса как перспективность использования компьютерных технологий преподавания музыки и возросшее влияние молодежной музыкальной субкультуры на эстетические представления учащихся.

К принципиальным программным изменениям относится пересмотр концептуальных позиций в отношении более углубленного изучения особенностей национального музыкального фольклора, использования художественного репертуара, интонационно близкого традиционной музыкальной культуре народа. Расширилась возможность наполнения программы по музыке библиографическими и архивными находками, ранее не представленными в достаточной мере, но имеющими несомненную историческую, эстетическую и практическую значимость.

При этом необходимо сохранить паритет между образцами мирового художественного наследия и шедеврами национальной народной и классической музыки. Вследствие обогащения репертуарного списка произведений как для слушания, так инструментального и вокально-хорового исполнения, существенно упростилась работа учителя в подборе музыки к уроку. Важным фактором решения проблемы престижности музыкальных занятий в современной общеобразовательной школе представляется реализация идеи гуманизации музыкального образования детей и подростков. Осуществление данной идеи возможно через:

- мотивацию школьников к самостоятельному изучению музыкального искусства (использование электронно-учебного пособия, метода проектной деятельности).

- реализацию эстетических потребностей и музыкальных предпочтений детей;

- выявление в музыкальном произведении Человека и сущности его бытия (это положение отражает результирующий смысл педагогического сотворчества учителя и учащихся на уроке);

- внедрение в учебный процесс инновационных методов преподавания и новейших технических средств обучения (проведение занятий на основе компьютерных технологий видится большой резерв их привлекательности для учащихся);

- создание «педагогического комфорта» для личностного постижения художественного содержания музыки ребенком (важным условием сотворческой деятельности учителя и учащихся является преодоление влияния факторов императивности и субъективизма).

Концепция модернизации российского образования выдвигает новые критерии качества образования. Выпускник школы должен получить систему универсальных знаний, которые помогут ему успешно адаптироваться на рынке труда; обладать высокой креативностью мышления, позволяющей творчески подходить к решению проблем; быть зрелой личностью, способной критически оценивать окружающую действительность и поступающую извне информацию. В реализации этих задач большую роль призваны сыграть предметы художественно-эстетического цикла и уроков музыки в частности, поскольку творческое развитие обучающихся выступает как одна из главных задач предметов области «Искусство».

Одним из значимых направлений в музыкальной педагогике последнего десятилетия является развитие креативности, которое определяется как уникальное качество, как структурно-уровневое образование личности, включающее три взаимосвязанных компонента: мотивационный, операционный и рефлексивный. В музыкальной педагогике креативность рассматривается как значимый компонент музыкальной культуры ребенка и определяется, как умение ребенка воспроизводить, интерпретировать и переживать музыку. Поэтому развитие креативности на музыкальных занятиях связывают, прежде всего, с активизацией музыкально-творческой деятельности ребенка. Известно, что все виды музыкальной деятельности относятся к разряду творческих, поскольку музыка в каждом из них оказывает креативное воздействие на ребенка: «слушатель» (креативно воспринимает, интерпретирует музыку), «исполнитель» (творчески, оригинально воспроизводит музыкальный текст), «композитор» (создает художественный образ, в котором выражает свое отношение к реальности). Поэтому содержательная совокупность возможностей музыкального искусства для развития креативности ребенка заключается не только в воздействии на

эмоциональную сферу ребенка, а также на его интеллектуальное, познавательное и физиологическое развитие.

В настоящее время в практике музыкального образования довольно слабо используются достижения отечественной научной школы, способствующие развитию музыкального творчества младших школьников. Анализ современных программ по музыкальному образованию показал, что в большинстве из них отмечаются лишь некоторые технологические аспекты развития креативности. Все это указывает на необходимость разработки педагогической технологии музыкального образования младших школьников, обеспечивающей развитие креативности детей и качество их музыкального образования.

Опираясь на современные исследования в области теории педагогических технологий (В.М. Монахов, В.Г. Селевко и др.), можно определить специфику педагогической технологии музыкального образования школьников, в которой именно художественно-творческая деятельность является ключевой позицией объединяющей художественно-творческое познание ребенком ценностей музыкального искусства, специфику детского восприятия, погружение ребенка в интеллектуально-эмоциональное пространство, пронизанное музыкально-творческим содержанием. Содержание музыкальных занятий базируется на современных научных подходах к творческому освоению музыкального искусства, адекватных самой музыке и закономерностям психического развития детей. Организация включенности детей в творческую музыкальную деятельность предполагает игровую и проблемную стратегию педагогического процесса с использованием педагогом традиционных и инновационных форм, методов и средств развития креативности. При таком подходе к конструированию педагогического процесса формируются конкретные способы созидательной деятельности, создается ситуация успешности, за счет реального проживания учащимися себя в искусстве. Одним из способов погружения школьника в эмоционально смысловое пространство искусства является проблематизация знания. Появление проблематизации как средства приобщения, введения ребенка в музыку с одной стороны дает возможность приблизить его к музыке, к пониманию ее интонационной природы, специфики ее воздействия на человека, особенностей ее возникновения и бытия. С другой стороны, проблематизация является условием обеспечения деятельностного подхода на музыкальных занятиях художественного по своему содержанию и учебного по форме. Погружение ребенка в проблемную ситуацию, требующую поиска путей ее решения, способствует приобретению детьми знаний, накоплению умений, совершенствованию навыков. В чем заключается суть проблематизации на уроках музыки как средства стимулирующего развитие креативности ребенка. Первое с чего необходимо начать это проживание ребенком на уроке того пути, которое прошло человечество, создавая музыку. Именно через погружение ребенка в проблемное поле создания музыки как искусства, опредметившего в себе духовный опыт человечества он сможет проникнуть в природу музыки, понять, почему музыка сложилась именно в таком виде, именно с такими особенностями и таким механизмом воздействия на человека. Второй содержательный аспект заключается в осознании учащимися обобщенного образа музыканта в слиянии трех видов деятельности (исполнителя, композитора, слушателя).

Создавая проблему рождения музыки, важно обратить внимание на то, что все эти три вида деятельности существует в каждом из детей, и что все они рождены жизнью. Композитор, сочиняя музыку, слушает жизнь и, переосмысливая, воплощает ее в художественных образах. Исполнитель старается услышать жизнь в

сочиненном композитором произведении, а слушатель узнать жизнь через произведение сочиненное композитором и исполненное исполнителем.

Таким образом, именно жизнь, ее слышание является тем звеном, которое связывает композиторскую, исполнительскую и слушательскую деятельность. Проблематизация реализуется даже в такой однозначно сформулированной теме, касающейся двух важнейших функций музыкального искусства, как изобразительность и выразительность. Внимание детей в данном случае обращается на то, что композитор, отображая жизнь в музыке, всегда дает свою эмоциональную оценку изображенному явлению. Еще один важный аспект необходимости введения проблематизации – это осознание детьми первопричины возникновения искусства, почему человек не может обходиться без искусства. Поиск ответа на этот вопрос должен привести учащихся к выводу о том, что человек в отличие от других живых существ на земле наделен особым поэтическим сознанием, способностью понимать, ценить красоту и воплощать ее в образах, в особых образах, не существующих в природе – это образы искусства. Важно с обратить внимание детей на особенность восприятия человеком окружающего мира, на его способность превращать обыденное в художественное.

Безусловно, процесс становления поэтического сознания сложный и продолжительный, однако обозначить движение в данном направлении необходимо как можно раньше. Предпосылки введения ребенка в проблему создания художественного образа заложены в способности детей к символизации (замене одного другим) в детской игре. Углубление механизма художественности через обращение к символизации в игровой деятельности – одно из значимых направлений в начальном музыкальном образовании. Однако важно довести эту символизацию до философского осмысления. На уроках музыки важно не только обратить внимание на то, что музыка отражает жизненные явления в обобщенном виде через художественный образ, но также оценивает эти явления с позиций нравственности и красоты. Музыка отражает окружающую нас жизнь только на философском уровне, тем самым, возвышая наши чувства и мысли. Обращение к проблематизации в данном случае возможно через столкновение или противопоставление полярных нравственных и эстетических категорий как воплощение в музыке диалектики жизни. Представляя отрицательный (или положительный) художественный образ, важно иметь в виду противостоящую по смыслу сущность жизни, которая и обусловила появление данного образа, тем самым организуя мышление-переживание как процесс столкновения оценок, стимулирующий к нравственному выбору.

### Список литературы

1. **Выготский Л.С.** Психология искусства. Предисл. А.Н. Леонтьева / Л.С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 573 с..
2. **Лукин Ю.А.** Искусство как информационная система / Ю.А. Лукин. – М., 1995. – 60 с.
3. **Х. Инайят Хан.** Мистицизм звука / Х. Инайят Хан. – М., 1997. – 188 с.
4. **Фейнберг Е.** Обыкновенное и необыкновенное / Е. Фейнберг // Новый мир. – 1985. – № 8. – С. 228.

**Орешкина Светлана Михайловна,**  
хормейстер Муниципального учреждения культуры  
«Волгоградский музыкальный театр»

### **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ХОРМЕЙСТЕРА**

**Аннотация.** Теория и практика хормейстерской деятельности показывает, что профессиональная направленность и совокупность психологических качеств оказывают значительное влияние на результативность профессиональной деятельности хормейстера. В связи с этим в процессе профессиональной подготовки хормейстера требуется формирование не только дирижерско-хоровых навыков и умений, но и компетенций, обеспечивающих высокий профессионально-творческий уровень хорового коллектива. Особого внимания заслуживает подготовка хормейстера к работе в музыкальном театре.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, хормейстер, дирижерско-хоровая подготовка, хормейстерская деятельность.

**Abstract.** The theory and practice of choirmaster activity shows that professional orientation and a set of psychological qualities have a significant impact on the effectiveness of the professional activity of a choirmaster. In this regard, in the process of professional training of a choirmaster, it is necessary to develop not only conducting and choral skills and abilities, but also competencies that ensure a high professional and creative level of the choral team. Special attention should be paid to the preparation of a choirmaster to work in a musical theater.

**Keywords:** professional competence, choirmaster, conducting and choral training, choirmaster activity.

Общепризнанным в настоящее время является то, что действенность профессионально-педагогической подготовки специалиста в области музыкального искусства может быть обеспечена только взаимными связями со смежными науками: психологией, физиологией, социологией, эстетикой, музыкознанием, культурологией, менеджментом, информационными технологиями (Н.Б. Буянова, Л.С. Зорилова, А.В. Соловьев и др.). Для профессионально-педагогической подготовки дирижера-хормейстера, на наш взгляд, приоритетные позиции в междисциплинарных связях занимают психологические науки.

Н.Б. Буянова отмечает, что традиционно ведущими в обучении студента-хормейстера являются информационно-установочный и репродуктивный методы обучения, обеспечивающие усвоению знаний и навыков, формирование мыслительных операций [1], однако, все чаще исследователи и педагоги утверждают, что техническая исполнительская оснащенность будущего хормейстера не гарантирует его становление и развитие как субъекта творчества, создателя творческого продукта, руководителя творческого процесса с хоровым коллективом.

Содержание профессионального обучения в современной дидактике представлено совокупностью образовательных компонентов: содержательного, операционального, мотивационного и творческого, которые обладают своей спецификой относительно профессиональной подготовки хормейстера.

Так, в области операционального компонента необходимо отметить способность к транслированию собственного «видения» и «слышания»



исполняемого произведения певцам хора, что предъявляет особые требования к технике управления хором. Кроме того, хормейстеру необходим приоритет «внутреннего» управления над «внешним», при котором артистическая сторона исполнения (внешняя, видимая) опирается на внутренние психические процессы, как хормейстера, так и хористов [1].

В творческом компоненте следует считать обязательным опыт собственной творческой деятельности, начиная с максимально возможно ранних этапов обучения. Хормейстерская деятельность в условиях реальной работы с хором часто открывает путь студента к профессии. Организация и проведение репетиции выявляет готовность и готовность будущего хормейстера к профессиональной деятельности.

Наконец, важнейшей задачей профессионально-педагогической подготовки хормейстера является формирование у него творческой мотивации. На данном этапе становления специалиста источником творческой мотивации является сам образовательный процесс с присущими ему возможностями – выявлением профессиональных интересов, становлением профессиональных идеалов, определением профессиональных потребностей и способностей и т.д., которые приобретают побудительную силу, то есть становятся реальными мотивами профессионального обучения. Этот процесс А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др. интериоризацией, то есть трансформированием внешних действий со стороны педагога через обобщение и вербализацию во внутренние установки обучающегося [2], а на их основании происходит определение будущим хормейстером творческой цели и выбор творческих приоритетов.

С точки зрения психологических аспектов профессионального образования и деятельности хормейстера необходимо сказать о способах ментального воздействия в данном процессе, на котором базируются принципы обучения. В качестве примера Ю.М. Кузнецов приводит необходимость формирования «идеальных представлений о звучности хора» для овладения правильными и творческими навыками управления хором и работы с ним [3]. Сюда же можно отнести «предслышание» звучание и способность к ее коррекции.

Это приводит к мысли о том, что профессионализм хормейстера предполагает постижение специфики хоровой звучности, знание особенностей вокальной технологии, открывающих пути не только к самобытной, но и к убедительной интерпретации произведения, раскрытию его художественного замысла. Здесь на первый план выходят знания в области музыкальной психологии.

Хормейстер осуществляет не только художественные, но и важные немусыкальные задачи и функции, присущие всем видам человеческой деятельности. В первую очередь, это относится к механизмам общения, коммуникации и психических воздействий, которые обеспечиваются психологическими его качествами. Прежде всего, следует говорить об особом психическом процессе, который близок к понятию «перевоплощение», используемому в театральном искусстве, – это процесс «идентификации». С.А. Казачков писал о том, что дирижер идентифицируется в своих внутренних действиях в определенную образную сферу, но при этом он должен в первую очередь являться руководителем исполнения. Поэтому, именно единство и целостность образно-эмоциональных и регулирующих действий позволяет передать не только внешнюю форму, структуру произведения, но и содержание музыки [4].

Таким образом, для успешной профессиональной деятельности хормейстера важно совмещение функций руководителя и социально-психологических лидерских качеств.

Важнейшее место в ряду психологических качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности дирижера, является суггестивность и эмоциональная заразительность. Еще Б.М. Теплов считал способность к эмоциональной отзывчивости центром музыкальности человека [5].

В.Л. Живов указывает, что от степени эмоциональности дирижера зависит его способность зажечь и увлечь коллектив музыкантов, а через их исполнение и слушателей [6]. Именно это определяет то, что называют «талантом дирижера».

Эмоциональная заразительность хормейстера имеет суггестивную форму, поскольку он не является непосредственным исполнителем, выраженные им чувства, эмоции действия еще не составляют самого исполнения, но как руководитель хорового коллектива он должен эмоционально воздействовать на исполнителей, передавая свое состояние.

Исторический опыт профессии подтверждает, что суггестивные воздействия являются важнейшими, а, возможно, решающими компонентами управляющей деятельности дирижера, которая представляет собой процесс эмоционального общения и обмена экспрессивной информацией между творческими партнерами. Отсюда выделяемый В.В. Чистяковым «фактор внушения» [7], активного и целенаправленного воздействия на психику хористов приобретает для дирижера-хормейстера чрезвычайно важное значение. Крупные дирижеры имеют высокий внушающий потенциал, умея подчинять своей воле не только хор, но и публику, причем внушающие воздействия воспринимаются как соучастие в общем творческом процессе. Самое большое значение в суггестивных профессиональных действиях хормейстера приобретает то, что его действия предвзвешивают по времени действия коллектива, постоянно порождая все новые и новые творческие идеи.

Е.Л. Ержемский отмечает, что вначале хор определенным образом настраивает себя на подчинение хормейстеру, стремясь наиболее точно и с готовностью выполнить его требования. Однако, через некоторое время состояние произвольного внимания переходит у исполнителей в новую форму, содержание которой целиком зависит от хормейстера. Главная исполнительская проблема состоит в том, вызовут ли его действия устойчивый интерес, увлеченность и внимание или он не сможет выдержать активной контр-суггестии хора, и подчинится ей, что часто случается на практике [8].

Деятельность хормейстера в музыкальном театре обладает существенной спецификой: не исключая профессиональных подходов к содержанию и методике разучивания хоровых произведений, хормейстер в своей деятельности должен руководствоваться особенностями драматургии и сценических решений спектаклей, в которых принимает участие хор театра. Здесь речь идет об особенностях массовых сцен музыкального спектакля – музыкальных и мизансценических.

Среди наиболее сложных профессиональных задач, которые необходимо решать хормейстеру музыкального театра, мы считаем необходимым выделить следующие:

- артистам хора необходимо не только выучивание и исполнение музыкально-поэтического текста, но и существование на сцене во время спектакля, проживание роли, отведенной им режиссёром, исполнение танцевальных пластических эпизодов, при котором не должно пострадать качество вокально-хорового исполнения;

- артистам хора необходимо овладеть умением исполнять свою партию без поддержки коллег на сцене в группе с другими голосами (если по замыслу режиссера артисты хора расставлены по группам в определенные мизансцены), особые сложности возникают при исполнении современных мюзиклов;

– мюзиклы в настоящее время преобладают в репертуаре музыкального театра, вытесняя на второй план классическую оперетту, а в них от хора требуется иная манера вокального исполнения, поэтому, отработав несколько репетиций и спектаклей мюзикла, хормейстеру необходимо перестраивать хор на академическую манеру исполнения с хорошей кантиленой, округлыми, некричащими верхними нотами, что для артистов хора представляет достаточную сложность;

– в силу обширного разножанрового репертуара музыкального театра, хормейстеру необходимо владение музыкальными, вокально-хоровыми, драматургическими, мизансценическими особенностями хоровых (массовых, ансамблевых) номеров каждого спектакля, добиваясь от артистов хора высокого художественного качества исполнения.

В современных музыкальных спектаклях необходимо использовать законы «системы» Станиславского применительно к работе с хором. Органичность сценического существования, психологически проработанные образы, действенные мизансцены, предлагаемые обстоятельства, качество вокально-хорового звучания и, конечно, единство концепции – это неотъемлемые элементы работы над массовой хоровой сценой в музыкальном спектакле. Рассмотрение хора не только как коллектива певцов, но и как актерского ансамбля – распространенная практика в современных постановках музыкальных спектаклей. Хормейстеру, следуя за режиссерскими решениями, необходимо уделять внимание пространственному положению хора, создавать для артистов хора такие сценические условия, которые помогут им в выполнении мизансцены, наполнить сцену конкретными действенными задачами, ведущими к раскрытию содержания как сцены в отдельности, так и всего спектакля.

Целесообразно, а иногда и необходимо привлечение к совместной работе с хором профессионалов смежных областей – балетмейстера, репетитора по пластике, поскольку нужен оптимальный баланс вокально-хорового звучания и мизансценического действия, при котором ни та, ни другая сторона не теряют своего качества. Оправданным является стремление согласовать каждый хоровой эпизод, все движения хорового ансамбля на сцене с музыкальной драматургией партитуры. Именно музыка определяет основные точки отсчета при выборе стилистики хорового звучания и сценического решения, только тогда музыкальный спектакль отличается стилистической чистотой и индивидуальностью.

Согласно исследованиям Е.И. Александровой [9], хор в современных музыкальных спектаклях может выполнять следующие функции: отстраненно-условного персонажа-комментатора; единого одушевленного мыслящего организма; актерского ансамбля индивидуальных характеров, выбор каждой из которых определяется режиссерским решением, но и определяет содержание и методические подходы хормейстера при работе над хоровыми сценами постановки.

### Список литературы

- 1. Буянова Н.Б.** Методические подходы к обучению студента-хормейстера в современных условиях/ Н.Б. Буянова// Вестник МГУКИ. – 2010. – № 2(34), март-апрель. – С. 162 – 167.
- 2. Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. Изд., 2-е доп. / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 716 с.
- 3. Кузнецов Ю.М.** Экспериментальные исследования эмоциональной выразительности хора / Ю.М. Кузнецов. – М.: Спутник+, 2007. – 197 с.
- 4. Казачков С.А.** О вокально-хоровой фразировке : беседы в форме рондо / С.А. Казачков. – Казань : Изд-во Казанской консерватории, 2001. – 48 с.

**5. Теплов Б.М.** Психология музыкальных способностей. Изд. 3-е / Б.М. Теплов. – М., 2002. – 423 с.

**6. Живов В.Л.** Хоровое исполнительство с позиции философии музыки / В.Л. Живов // Философия и музыка : мат-лы научно-практич. конференции 21 февраля 2012 г. / под ред. Л.И. Уколовой. – М.: Изд-во МГПУ, 2012. – С.87–91.

**7. Чистяков В.В.** Психологические особенности профессии дирижера. Критерий оценки его работы / В.В. Чистяков // Проблемы дирижирования : учебное пособие. – Тамбов: Изд. МИНЦ, 1994. – С. 47–51.

**8. Ержемский Г.Л.** Закономерности и парадоксы дирижирования. Психология. Теория. Практика / Г.Л. Ержемский. – СПб., 1993. – 259 с.

**9. Александрова Е.И.** О проблеме хоровой мизансцены / Е.И. Александрова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – №2 (16). – Ч. I. – С. 14 – 17.

**10. Александрова Е.И.** Хоровая мизансцена в теории и практике музыкального театра XX века: Автореф. дисс...канд. искусствоведения / Е.И. Александрова. – М.: ГИТИС, 2012. – 33 с.

УДК 371.13:78.071.2

**Островская Татьяна Васильевна,**  
старший преподаватель  
кафедры музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*taos2020@mail.ru*

## **СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ХОРОВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЕГО ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

**Аннотация.** В статье исследуется проблема создания художественного образа хорового произведения в процессе его исполнительской интерпретации.

**Ключевые слова:** хоровое произведение, учитель музыки, исполнительская интерпретация.

**Abstract.** The article examines the problem of creating an artistic image of a choral work in the process of its performing interpretation.

**Key words:** choral piece, music teacher, performing interpretation.

На протяжении развития человеческой цивилизации часто менялось общественное устройство, социально-экономические условия жизни, индустриальный потенциал, системы образования. Неизменным оставалось стремление человека к духовному развитию, к воплощению собственных мыслей и переживаний в звучании исполняемой музыки.

В окружающем нас мире немало благозвучного. Но лишь человек обладает особым «инструментом», способным придавать эмоционально-смысловую определенность звучанию. Хоровое искусство было и остается одним из главных духовных феноменов в воспитании человечности личности.

Огромное облагораживающее воздействие пения известно с глубокой древности. Многовековой путь развития хорового искусства – от обрядового фольклора, христианского церковного пения, придворных певческих капелл до

музыкально-театрального искусства – это своеобразная летопись духовной культуры человечества в особой, одухотворенно-поющей форме.

Поющее начало человека, концентрируя в себе на протяжении многих веков реальное и несбыточное, природное и культурное, духовное и материальное, выступает способом самопознания, одной из форм освоения окружающей действительности, непревзойденной по силе проявления меры истинного в единичном (отдельно взятой личности) и всеобщем (коллективном, хоровом). В вокально-хоровом искусстве тысячелетия оставили свой «отпечаток» виде красоты певческого звука, широкой распевной мелодии, выразительных интонаций, эмоционального богатства человеческого сердца, нравственных норм организации общественной жизни, основанных на правдивости, великодушии, доверии и взаимопомощи.

И дело не только в том, что люди поют с незапамятных времен, а скорее в непрерывающейся востребованности и исключительной силе воздействия такой художественно-образной формы воспроизведения действительности. Каждое поколение, глядя вперед, выбирая и определяя свое будущее, неизменно оглядывается назад, чтобы взять с собой самое ценное и необходимое. И в этом самом ценном, достойном существования и продолжения – особо значимое, возвышенное высказывание, идущее от человека к человеку – хоровое искусство.

Пение и одухотворенная человеческая мысль с незапамятных времен воспринимались как единое целое. Хоровое искусство как духовно-звучащее осмысление окружающего мира и есть первооснова человечности, из которой появляется осознанное и непреодолимое желание петь и восполнять духовные силы с помощью вокально-хорового начала.

Общеизвестно, что художественный образ в хоровом искусстве имеет характерную особенность – разомкнутые границы воздействия на человека, потому что за сказанным в слове и интонациями, пропетыми в мелодии, остается непроизнесенное. И в этой недоговоренности заключается сильнейший источник глубоких, истинно человеческих размышлений, духовных и эмоциональных переживаний, что и порождает эстетическое отношение к действительности, тонкое восприятие красоты звучания многоголосия хорового коллектива.

Хоровое искусство на современном этапе развития в самых разных жанрах и видах (на концертной сцене, в фольклорных коллективах и др.) вызывает много размышлений, особенно в плане сохранения и передачи молодому поколению отечественных традиций, истинного и ложного в проявлении звучащих человеческих чувств. Очевидно, что задушевность, теплота и искренность исполнения вне зависимости от стиля пения «тает», становится редким качеством поющих. Классический репертуар, шедевры хоровой музыки в современной обработке, исполняемые небрежно, зачастую звучат заурадно, лишены вдохновенности и трепетности.

И можно говорить о том, что достаточно успешно осуществляется процесс эстетизации аморализма практически во всех сферах, в большей или меньшей степени касающихся хорового искусства. Как образец, в противодействии предстают эстрадные вокальные произведения, не имеющие смысла вообще (ни в плане художественно-образного содержания, ни в способах его воплощения – мелодика, ритм, инструментальное сопровождение и др.). Как искусство преподносится исполнение, лишенное элементарной этики (от ничего не значащих фраз до демонстрации непристойных смыслов и движений). Примером тому служат музыкально-сценические версии классических спектаклей в театрах страны с элементами эротического примитива, множество молодых исполнителей эстрадной песни, огромное количество псевдофольклорных коллективов, детских ансамблей

песни и танца, убого подражающих «взрослым» певцам. А ведь хоровое искусство, рожденное потребностью выразить свое отношение к Миру, желанием оставить необычайное людям будущих поколений, на протяжении тысячелетий несло в себе исключительную духовную силу, служило «орудием» в борьбе с несправедливостью, вдохновляло на подвиги, раскрывало сокровенные, лирические стороны человеческой души.

Чтобы противостоять этой повсеместно распространяющейся поющей бездуховности, необходимо пробуждение истинно человеческого желания говорить с миром особым, возвышенным языком искусства. И тогда пение в детские и студенческие годы останется для молодого поколения занятием по «внутренней необходимости», наполненным стремлением выразить себя через звук собственного голоса.

Внутреннее духовно-звучащее начало, как известно, непосредственно управляет своим выявлением. И дело каждого человека не превращать внутреннее состояние души в биологическую функцию голосового аппарата, а сохранить его в своем первоначальном виде. Можно говорить и о том, что передача новому поколению отечественных вокально-хоровых традиций – это и неизменность в чувствах, отношении к ежедневно исполняемым обязанностям всех и каждого, кто имеет дело с наследием предшествующих поколений.

Музыкальное исполнение является творческим процессом воссоздания музыкального произведения средствами исполнительского мастерства. Творчество исполнителя не просто воспроизводит результат композиторского творчества, не только воссоздает, но и вновь создает в реальном звучании образы на основе созданных композитором.

Музыкальное исполнение всегда является современным творчеством, творчеством данной эпохи, даже когда само произведение отделено от нее большим отрезком времени. В наше время, например, произведения И.С. Баха звучат иначе, чем для его современников из-за значительного изменения стиля и методов исполнения (несмотря на попытки приближения к «аутентичности» – подлинности), обогащения нашего слухового опыта знаниями музыки последующих эпох. Временной отрыв неизбежно сказывается в интерпретации исполнителя. Исполнительское искусство, являясь вторым этапом создания и воплощения произведения, так же как и композиторское творчество является опосредованным процессом отражения окружающего мира. Именно это и определяет творческий характер деятельности исполнителя.

Содержание музыки составляют художественно-интонационные образы. Результатом исполнения хорового произведения является перевод его в качественно новое состояние – исполнительский художественный образ, который характеризуется единством общего и индивидуального, объективного и субъективного, рационального и эмоционального, единством содержания и формы. Единство содержания и формы состоит в том, что исполнение создает форму реального существования композиторского художественного образа, являющегося, в свою очередь, основным содержанием исполнения. Идеино-эмоциональное содержание образа раскрывается в художественно-исполнительской форме. Исполнительский образ является своеобразной формой оценки композиторского образа, выражаемой через соответствующую интерпретацию.

Дирижер Б.Э. Хайкин ставит задачу «расположить музыкантов к исполняемому произведению, к автору так, чтобы каждый горел желанием отдать исполнению все свои лучшие артистические чувства» [1, с. 146]. В процессе создания художественного образа хорового произведения чрезвычайно важна двусторонняя взаимосвязь дирижера, хорового коллектива и аудитории, что

непрерывно теряется при фиксации исполнительского акта средствами звукозаписи, несмотря на ее ценность как средства увеличения массовости аудитории и сохранения образцов искусства выдающихся интерпретаторов.

### Список литературы

1. Хайкин Б.Э. Беседы о дирижерском ремесле. Статьи / Б.Э. Хайкин. – М., 1984. – 240 с.

УДК 378.011.3-051: 78

**Петров Роман Викторович**,  
студент 4 курса бакалавриата направления подготовки  
44.03.01 «Педагогическое образование»  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
Научный руководитель:  
**Петченко Анатолий Федорович**,  
доцент кафедры культурологии и музыковедения,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент

### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Аннотация.** Требованиям современной школы к учителю музыки является творческая направленность их деятельности – владение мастерством инструментального исполнительства; интеллектуальная регуляция музыкального исполнения; развитие невербального интеллекта, способного к решению художественно-творческих задач; взаимосвязь чувственного и рационального уровней сознания.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителя музыки, интеллектуальная регуляция музыкального исполнения, взаимосвязь чувственного и рационального уровней сознания.

**Abstract.** To music master the creative orientation of their activity is the requirement of modern school is domain by trade of the instrumental carrying out; intellectual adjusting of musical execution; development of not verbal intellect apt at the decision of artistic-creation tasks; intercommunication of perceptible and rational levels of consciousness.

**Key words:** professional preparation of music master, intellectual adjusting of musical execution, intercommunication of perceptible and rational levels of consciousness.

Одним из основных требований школы к учителю музыки является владение мастерством инструментального исполнительства. В современных условиях профессиональной подготовки будущих учителей музыки особое значение приобретает ведущая творческая направленность их деятельности, которая предусматривает владение важными художественными качествами, в частности, мастерством инструментального исполнительства, художественно-коммуникативной «ретрансляции» музыкальных культурных ценностей в творческих актах «живого» исполнения. Проблемы интеллектуальной регуляции музыкального исполнения являются актуальными проблемами инструментальной подготовки будущего специалиста в вузе. Это предусматривает смещение

ценностных доминант музыкально-умственных процессов с координат фактологий на художественно-звуковые, интонационно-речевые; развитие невербального интеллекта, способного к решению художественно-творческих задач с органической взаимосвязью чувственного и рационального уровней сознания.

Особенным проявлением невербального интеллекта является музыкальное мышление. Важность развития способности мыслить художественно-звуковыми образами в отличие от понятийного мышления, неоднократно подчеркивалась ведущими специалистами в области музыкальной педагогики и исполнительства. В научных исследованиях по вопросам музыкального мышления прослеживаются следующие концептуальные подходы: музыкальное мышление в культурно-историческом контексте; мышление музыкой как мышление «языком звуков» (Б. Асафьев); музыкальное мышление как психологический механизм процесса исполнительского творчества; исполнительское музыкальное мышление и тому подобное. Отмечая весомый теоретический и практический вклад исследований вопросов музыкального мышления в решении проблем профессиональной подготовки учителя музыки, формирования у него умений исполнительско-педагогической интерпретации музыкальных произведений, следует отметить недостаточность научно-методической разработки проблемы развития исполнительского музыкального мышления студентов в понимании его как художественно-звукового, континуального умственного процесса, что является основой творческого музыкального исполнения.

Недостаточность развития творческих исполнительских возможностей студентов, пассивность их слухового мышления при значительном интеллектуальном и эмоциональном потенциале является основным противоречием, которое наблюдается на сегодня в области музыкальной педагогики. Решение этой проблемы требует последующего изучения и определения сущности феномена музыкально-исполнительского мышления, его структуры и содержания; совершенствования учебной деятельности студентов-музыкантов, в частности, ориентации на единство их художественного и слухо-мыслительного развития, что будет способствовать развитию исполнительского мышления учителей музыки.

Актуальность проблемы, ее недостаточное освещение в научной и методической литературе, практические потребности музыкальных учебных заведений в таких исследованиях определили тему данного исследования. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании проблемы музыкально-исполнительского мышления студентов и определении особенностей его развития в учебной деятельности.

В соответствии с очерченной целью нами определены такие задачи исследования: – уточнить сущность понятия «музыкально-исполнительское мышление»; – конкретизировать содержание и структуру музыкально-исполнительского мышления; – рассмотреть специфику музыкального познания как основы развития исполнительского мышления студентов; – раскрыть содержание музыкальной учебно-репетиционной деятельности, сориентированной на развитие музыкально-исполнительского мышления студентов.

Проблема интеллектуальной регуляции творческого процесса исполнения музыки и сущность музыкально-исполнительского мышления в теории и методике музыкального исполнительства неизменно остается ведущей в круге научных и практических интересов музыкантов-исполнителей, педагогов, исследователей. Разные исполнительские школы и научные концепции музыкального исполнительства отличаются лишь направленностью и содержанием интеллектуальных поисков содержания музыкального мышления: двигательно-



технического, психолого-физиологического, теоретико-конструктивного, слухо-аналитического, художественно-образного. Общим рациональным основанием отмеченных направлений в отношении музыкального исполнительского процесса является высокоинтеллектуальная деятельность, основанная на активности творческого, производительного мышления музыканта.

«Музыкально-исполнительская деятельность содержит в себе музыкально-мыслительные процессы, но не сводится к ним» (В. Григорьев) [3, с. 5]. Умственная активность пронизывает весь процесс исполнительского становления музыкальной интерпретации произведения – от его познания, постижения и к творческому осуществлению на эстраде. Это обусловлено, прежде всего, «аксиомой осмысленности как обязательного условия художественности» (М. Бонфельд), художественной ценности исполнительского результата [2, с. 12].

Приоритетность осмысленного подхода к процессу исполнения в подготовке молодых музыкантов объясняет повышение научного интереса к феномену музыкального мышления, которое наблюдается на современном этапе развития музыкальной психологии и педагогики.

Музыкальная педагогика, ориентируясь на «постижение авторского замысла и отбора исполнительских средств его адекватного воплощения в звучании» (Н. Антонец) [1, с. 10], рассматривает музыкальное мышление как сугубо познавательный процесс в условиях музыкальной деятельности (В. Остроменский) [4, с. 4]. Одновременно наблюдается стойкая тенденция рассматривать понятие музыкального мышления как вид творческого, художественного мышления с учетом его обще художественных и специфических музыкальных особенностей.

Содержанием учебной деятельности в процессе инструментальной подготовки, направленной на развитие музыкально-исполнительского мышления студентов должно стать формирование способности творческого прочтения нотного текста. Это всеобъемлющий синтез, высокоразвитое мгновенное интуитивное виденье-чувство. Воспитание такой способности идет через ряд познавательных этапов: исследование нотного текста путем его тщательного анализа и последующего синтеза отдельных частей в целостное построение (Г. Риман) [5, с. 23].

Развитие музыкально-исполнительского мышления можно отследить по следующим направлениям:

- теоретические знания (художественные понятия, понятия о средствах выразительности в контексте этого произведения);
- практические умения и навыки;
- художественно-образное соответствие исполнения;
- мотивационно-волевые способности.

В качестве основных параметров целесообразно считать следующие параметры и критерии диагностики уровней сформированности музыкально-исполнительского мышления учителя музыки:

- ассоциативный компонент;
- музыкальную эрудицию;
- владение комплексом средств исполнительской выразительности;
- владение навыком вербальной коммуникации;
- эстрадно-исполнительские качества;
- мотивационный компонент.

Они характеризуются следующими критериями:

- *ассоциативный компонент*:
- а) наличие музыкально-слуховых представлений;
- б) воображение;

- в) эмоциональный интеллект;
- *музыкальная эрудиция:*
- а) знание музыки;
- б) знание разных композиторских стилей;
- в) знание теории музыки;
- г) знание музыкальной терминологии;
- *владение комплексом средств исполнительской выразительности:*
- а) владение приемами звукоизвлечения;
- б) наличие диапазона динамических градаций;
- в) владение разнообразной шкалой педализации;
- г) техническая оснащенность;
- *владение навыком вербальной коммуникации:*
- а) умение ясно и логически формулировать мысль;
- б) выразительность;
- в) умение слушать;
- *эстрадно-исполнительские качества:*
- а) артистизм;
- б) исполнительская воля;
- в) навык распределения внимания;
- г) навык игры на память;
- *мотивационный компонент:*
- а) желание изучать новые произведения;
- б) желание сольно выступать в концертах как исполнитель-инструменталист;
- в) желание изучать историю создания произведений, биографию автора и на основе этой информации раскрывать образное содержание музыкального произведения.

В работе над музыкальным произведением предлагается следующий **алгоритм действий:**

1. Ознакомление с музыкальным текстом произведения.

Первичное прочтение нотного текста: ознакомление с эпохой, творчеством композитора, общий анализ стилистических особенностей его произведений; анализ основных средств выразительности этого произведения: формы, фактуры изложения, характера музыкального развития, динамики, ритмических и ладогармонических особенностей; определение образных тем, основных интонаций; определение основной идеи, образно-смысловой сферы произведения в целом.

2. Техническое освоение нотного текста в соответствии с образным содержанием произведения:

- определения главных и второстепенных интонаций, образных тем.
- выявления логических вершин интонаций, фраз, тематических построений.
- анализ приемов развития музыкальной мысли (средства выразительности) в связи с преодолением технических трудностей в процессе освоения произведения.
- решение исполнительских трудностей с помощью технических приемов и способов, соответствующих образному содержанию и средствам выразительности этого произведения.

3. Создание целостного художественного образа, законченной собственной интерпретации произведения:

- определение логики развития более больших построений, соотношения развертывания музыкального материала.

– выявление кульминационного развития частей и произведения в целом. Определение соотношения логических вершин отдельных более больших построений и кульминации всего произведения.

– составление исполнительского плана в соответствии с художественно-образным содержанием и предыдущим анализом произведения.

– достижение целостности и художественной убедительности выполнения, создания собственной интерпретации музыкального произведения.

Музыкально-исполнительское мышление является важным компонентом исполнительской деятельности музыканта. Оно позволяет достичь по своим результатам сравнительно-аналитической и художественно-исполнительской деятельности, личного понимания и раскрытия художественно-образного содержания, создания собственной оригинальной, а также убедительной интерпретации осваиваемого музыкального произведения с опорой на жизненные ощущения, при участии эмоциональной и интеллектуальной сфер.

Музыкально-исполнительское мышление позволяет:

– проникать в причинно-следственные связи музыкально-педагогического и исполнительского процессов,

– анализировать свою деятельность, предусматривать результаты своей работы,

– создавать собственные оригинальные интерпретации музыкальных произведений.

Анализ музыковедческой и психолого-педагогической литературы в определении сущности понятия, содержания и структуры музыкально-исполнительского мышления, раскрытия особенностей музыкальной учебно-репетиционной деятельности, ориентированной на развитие исполнительского мышления студентов, позволил сделать такие выводы:

1. Музыкально-исполнительское мышление является специфическим проявлением образного, художественно-творческого и общего музыкального мышления. Как образное мышление оно функционирует в форме разноплановых образных представлений, диапазон которых колеблется от сугубо технологических, звуковых музыкально-феноменологических до художественно-звуковых и образно-драматургических. Как художественное мышление, музыкально-исполнительское мышление является отображением определенной художественной действительности, которая является отображением объективной реальности окружающего мира в произведениях искусства. Аккумулируя в своих наивысших проявлениях эстетическое преломление образа мира (композитором, исполнителем), музыка способна вызывать к жизни особенные, художественные эмоции, которые отличаются от первичных, жизненных эмоций высокой интеллектуальностью «умные эмоции».

2. На основе проанализированных методических рекомендаций известных педагогов-музыкантов нами разработан алгоритм работы над музыкальным произведением с точки зрения развития музыкально-исполнительского мышления студентов с целью оптимизировать процесс работы над художественно-образной стороной музыкального произведения. Качество интерпретации непосредственно зависит от уровня развития у студента музыкально-исполнительского мышления.

3. Развитие музыкально-исполнительского мышления и творческой самостоятельности студента в процессе учебной репетиционной музыкальной деятельности (познание музыкальных явлений, постижение их сущности, творческое преломление в контексте личностного мировосприятия и миропонимания, трансляция художественно-звуковых образов в творчески-

коммуникативных актах музыкального исполнения), являются важнейшими задачами профессиональной подготовки учителя музыки в высшей школе.

### Список литературы

**1. Антонец Н.П.** Развитие художественно-образного мышления в процессе обучения (на материале фортепианной педагогики) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика музыкального обучения и воспитания» / Н.П. Антонец. – М., 1979. – 13 с.

**2. Бонфельд М.Ш.** Музыка: Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства / М.Ш. Бонфельд – Вологда, 1999. – Режим доступа: <http://www.booksite.ru/fulltext/bon/fel/bonfeld/01.htm>(дата обращения: 02.12.2020).

**3. Григорьев В.** Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации / В. Григорьев // Музыкальное исполнительство и современность : Сб. ст. / Сост. М.А. Смирнов. – Вып. 1. – М. : Музыка, 1988. – С. 69 – 86.

**4. Остроменский В.Д.** Формирование музыкального познания / В.Д. Остроменский – Кишинев: Штиинца, 1988. – 157 с.

**5. Риман Г.** Систематическое учение о модуляции как основа учения о музыкальных формах / Г. Риман – М. : Гос. изд-во, муз. сектор, 1929. – 242 с.

УДК 378.011.3-051 : 78

**Петченко Анатолий Федорович,**  
доцент кафедры культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,

кандидат педагогических наук, доцент

**Петченко Людмила Викторовна,**  
старший преподаватель кафедры музыкального  
образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
[afpetchenko@mail.ru](mailto:afpetchenko@mail.ru)

### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Аннотация.** Профессиональная подготовка учителя музыки предусматривает формирование художественных качеств – мастерство инструментального исполнительства; интеллектуальную регуляцию музыкального исполнения; развитие невербального интеллекта, способного к решению художественно-творческих задач; взаимосвязь чувственного и рационального уровней сознания.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителя музыки, интеллектуальная регуляция музыкального исполнения, взаимосвязь чувственного и рационального уровней сознания.

**Abstract.** Professional preparation of music master foresees forming of artistic qualities is trade of the instrumental carrying out; intellectual adjusting of musical execution; development of not verbal intellect apt at the decision of artistic-creation tasks; intercommunication of perceptible and rational levels of consciousness.

**Keywords:** professional preparation of music master, intellectual adjusting of musical execution, intercommunication of perceptible and rational levels of consciousness.

В современных условиях профессиональной подготовки будущих учителей музыки особое значение приобретает ведущая творческая направленность их деятельности, которая предусматривает владение важными художественными качествами, в частности, мастерством инструментального исполнительства, художественно-коммуникативной «ретрансляции» музыкальных культурных ценностей в творческих актах «живого» исполнения. Проблемы интеллектуальной регуляции музыкального исполнения являются актуальными проблемами инструментальной подготовки будущего специалиста в вузе. Это предусматривает смещение ценностных доминант музыкально-умственных процессов с координат фактологий на художественно-звуковые, интонационно-речевые; развитие невербального интеллекта, способного к решению художественно-творческих задач с органической взаимосвязью чувственного и рационального уровней сознания.

На протяжении длительного периода развития теории и методики музыкального исполнительства проблемы интеллектуальной регуляции творческого процесса исполнения музыки и сущность музыкально-исполнительского мышления, неизменно остаются в кругу основных научных и практических интересов музыкантов-исполнителей, педагогов, исследователей. Разные исполнительские школы и научные концепции отличаются лишь направленностью интеллектуальных поисков двигательно-технического, психолого-физиологического, теоретико-конструктивного, слухо-аналитического, художественно-образного содержания музыкального исполнения. Рациональной основой отмеченных направлений в отношении исполнительства является процесс подготовки к музыкальному исполнению как высокоинтеллектуальной деятельности, и активности творческого производственного мышления музыканта.

«Музыкально-исполнительская деятельность содержит в себе музыкально-мыслительные процессы, но не сводится к ним» (В. Григорьев) [5]. Умственная активность пронизывает весь процесс исполнительского становления музыкальной интерпретации произведения – от его познания, постижения до творческого осуществления на эстраде. Это обусловлено, прежде всего, «аксиомой осмысленности как обязательного условия художественности» (М. Бонфельд) [3], художественной ценности исполнительского результата.

Приоритетность осмысленного подхода к процессу исполнения в подготовке молодых музыкантов объясняет повышение научного интереса к феномену музыкального мышления, которое наблюдается на современном этапе развития музыкальной психологии и педагогики.

Музыкальная педагогика, ориентируясь на «постижение авторского замысла и отбора, исполнительских средств адекватного воплощения в звучании» (Н. Антонен) [1], рассматривает музыкальное мышление как сугубо познавательный процесс в условиях музыкальной деятельности (В. Остроменский) [9]. Одновременно наблюдается стойкая тенденция рассматривать понятие музыкального мышления как вид творческого, художественного мышления с учетом его общехудожественных и специфических музыкальных особенностей.

Содержанием учебной деятельности в процессе инструментальной подготовки, направленной на развитие музыкально-исполнительского мышления студентов должно стать формирование способности творческого прочтения нотного текста. Это всеобъемлющий синтез, высокоразвитое мгновенное интуитивное виденье-чувство. Воспитание такой способности идет через ряд познавательных этапов: исследование нотного текста путем его тщательного анализа и последующего синтеза отдельных частей в целостное построение. Сравнивая музыкальное произведение с архитектурным, Г. Риман пишет: «Рассматривая какое-нибудь архитектурное произведение, мы, как правило,

охватываем его взглядом во всей его целостности и только потом переходим аналитически к изучению деталей. Напротив, понимание музыкальных произведений, достигается абсолютно противоположным путем; даже напечатанная пьеса, которое лежит перед нами, не может быть воспринята сначала в целом, а затем в подробностях, поскольку даже зрелый музыкант... лишь постепенно, из небольших, которые следуют друг за другом, отрывков строит более значительные по размерам разделы. Понимания целого есть, таким образом, результатом непрерывного синтеза» [11, с. 10 – 11].

Очевидно, что сокращение аналитического (когнитивного) этапа постижения нотного текста и его переход к творческому – синтезирующему является результатом постепенного накопления слухового и исполнительско-технологического опыта музыканта. Здесь исполнительская технология понимается как перевод восприятия нотного текста в художественно-звуковую плоскость. «Чем более богатый слуховой опыт..., – замечает Н. Голубовская, – тем легче мыслимое слуховое восприятие поэтического замысла нотной записи будет опережать его звуковую реализацию и, следовательно, диктовать рукам движения, которые необходимы для воплощения эмоционально-образных представлений» [4, с. 91]. Прочитать нотный текст, по мнению Н. Голубовской, означает мысленно его услышать.

Когнитивно направленное исполнительское прочтение нотного текста имеет характер глубоко творческого процесса, поскольку является своеобразной трансформацией нотной записи в так называемый «исполнительский текст» (термин Ю. Кочнева)[8, с. 5]. Создание «исполнительского текста» является творчеством, поскольку составляет часть общего интерпретационного процесса – художественно-творческого акта и которое возможно лишь при условии привлечения творческих механизмов музыканта в процессе перевода им нотных знаковых символов в звуко-пространственные, фактурно-объемные, тембродинамические представления.

Соотношение когнитивного и творческого компонентов в исполнительском прочтении нотного текста имеет сложный характер. В нотной записи музыкальное произведение существует как определенная потенциальная возможность, которое реализуется лишь через свою конкретизацию в исполнении. Взаимосвязь между музыкальным произведением и его исполнительским вариантом – это отношение множественного и конкретного элементов, которое входит в его состав», «темы и вариаций» (Е. Гуренко) [6, с. 139]. В нотной схеме заложено «определенное количество возможностей, которые обозначены местами неполной определенности схематического образования, каждое из которых... дает одну из форм произведения (Р. Ингарден) [7, с. 561].

Таким образом, то «субъективное упорядочение объективной логики развития музыкальной структуры», которое В. Остроменский отводит процессу музыкального познания, равной мерой является и творческим процессом, а точнее, исполнительским «сотворчеством»: «Музыкальное познание неотделимо от творчества. Основываясь на эмоциональном усвоении содержания музыкальных образов, оно обогащает их личностным обращением и создает новый, во многом отличный от композиторского, образ...» [9, с. 110].

Вариативность интерпретации объясняется неперенным присутствием импровизационности в составе творческого мышления исполнителя. Рассматривая импровизационность как сложный феномен – одну из важнейших составляющих музыкального мышления, музыкальной формы и специфики музыкального исполнительства, В. Григорьев выделяет несколько возможных направлений ее воплощения:

1) внутренне-текстовая импровизационность, которая связана, главным образом, с линейностью развертывания художественного образа во времени. В этом случае импровизационность выступает как «комплекс подвижных исполнительских структур» в нотной записи, когда ее закономерности лежат в основе природы музыки как временного искусства;

2) контекстная импровизационность, «обусловленная многомерностью замысла, расширением смыслового поля решений, будто пространственным раскрытием художественного замысла»;

3) импровизационность как специфический способ поведения исполнителя, когда сливаются в одно целое технологическое владение инструментом, типичными формулами музыкального развития и навыками художественно-концепционного развертывания содержания и формы произведения [5, с. 72, 74].

Поиск адекватной артикуляции и штриховой определенности интонирования являются важнейшими составляющими компонентами исполнительского сотворчества, особенно, если это осуществляется в учебном процессе в классе инструментальной подготовки. Непосредственно с этим связана проблема музыкального времени. Исполнительская организация музыкального времени осуществляется через творчески выработанный механизм управления им в реальном звуковом развертывании музыки.

Механизм управления музыкальным временем, которое позволяет создавать каждый раз новую целостность формы (В. Григорьев), форму произведения как процесс (Б. Асафьев) [2], относится к наивысшей степени творческой исполнительской техники, на которой чувство времени становится у исполнителя ведущим: «Не исполнение музыки, готовой в метроритмическом отношении, а самостоятельное управление этой сферой музыкальной выразительности», – подчеркивал Г. Прокофьев [10, с. 255].

Анализ музыковедческой и психолого-педагогической литературы в определении сущности понятия, содержания и структуры музыкально-исполнительского мышления, раскрытии особенностей музыкальной учебно-репетиционной деятельности, ориентированной на развитие исполнительского мышления студентов, позволил сделать такие выводы:

1. Музыкально-исполнительское мышление является специфическим проявлением образного, художественно-творческого и общего музыкального мышления. Как образное мышление оно функционирует в форме разноплановых образных представлений, диапазон которых колеблется от сугубо технологических, звуковых музыкально-феноменологических до художественно-звуковых и образно-драматургических. Как художественное мышление музыкально-исполнительское мышление является отображением определенной художественной действительности, которая является отображением объективной реальности окружающего мира в произведениях искусства. Аккумулируя в своих наивысших проявлениях эстетическое преломление образа мира (композитором, исполнителем), музыка способна вызывать к жизни особенные, художественные эмоции, которые отличаются от первичных, жизненных эмоций высокой интеллектуальностью «умные эмоции».

2. Музыкально-исполнительское мышление является «языковым» мышлением, семантическую единицу которого составляет музыкальная интонация. Музыкальная интонация, развернутая во временном процессе исполнения, становится элементом музыкального выражения как особенной формы мышления музыкой, которое подчинено внутренним объективным закономерностям музыкального развития и формотворчества. Динамику развития, внутреннюю «энергию мысли» вызывает ощущение ладового ритма музыки. Ладовый ритм

музыки – это соотношение временных отрезков музыкальной ткани, которые имеют различное ладовое и ладогармоническое качество. Становление исполнительской формы на основе ощущения ладового ритма музыки дает эффект владения, осознанного управления исполнительским временем, которое определяет качество художественно-творческой техники исполнителя.

3. Специфика музыкально-исполнительского мышления, (которая позволяет рассматривать его как отдельный вид музыкального мышления), определяется его функционированием в определенной исполнительско-технологической модели, которая определяется координацией представлений: слуховых и технико-технологических (фактурно- и графически-клавиатурных, аппликатурных, артикуляционных, импровизационных) представлений. В исполнительско-технологической модели концентрируются все смысловые компоненты музыкально-исполнительского мышления, проходя путь по технологическим уровням внутренне-слуховых представлений, разномодальных ассоциаций и слухо-клавиатурных (слухо-двигательных) связей.

4. Процесс становления и развития музыкально-исполнительского мышления и творческой самостоятельности студента в ходе учебной репетиционной музыкальной деятельности (от познания музыкальных явлений, до постижения их сущности, их творческому преломлению в контексте личностного мировосприятия и миропонимания) и трансляции художественно-звуковых «идей» в творчески-коммуникативных актах музыкального исполнения является важнейшей педагогической задачей профессиональной подготовки учителя музыки..

#### Список литературы

1. **Антонец Н.П.** Развитие художественно-образного мышления в процессе обучения (на материале фортепианной педагогики) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика музыкального обучения и воспитания» / Н.П. Антонец. – М., 1979. – 13 с.

2. **Асафьев Б.** Музыкальная форма как процесс : Кн. 1. / Б. Асафьев. – Л. : Музыка, 1963. – 376 с.

3. **Бонфельд М.Ш.** Музыка: Язык. Речь. Мышление: Опыт системного исследования музыкального искусства / М.Ш. Бонфельд. – Вологда, 1999. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.booksite.ru/fulltext/bon/fel/bonfeld/01.htm> – (дата обращения: 12.12.2020).

4. **Бронфин Е.Ф.** Н.И. Голубовская – исполнитель и педагог / Е.Ф. Бронфин. – Л. : Музыка, 1978. – 136 с.

5. **Григорьев В.** Вопросы исполнительской формы и пути ее реализации / В. Григорьев // Музыкальное исполнительство и современность : Сб. ст. / Сост. М.А. Смирнов. – Вып. 1. – М. : Музыка, 1988. – С. 69 – 86.

6. **Гуренко Е.Г.** Проблемы художественной интерпретации (Философский анализ) / Гуренко Е.Г. – Новосибирск : Наука, 1982. – 256 с.

7. **Ингарден Р.** Исследования по эстетике : Пер. с нем. / Ингарден Р. – М. : Иностран. литература, 1962. – 572 с.

8. **Кочнев Ю.Л.** Объективное и субъективное в музыкальной интерпретации : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. искусствоведения : спец 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Ю.Л. Кочнев. – Л., 1970. – 22 с.

9. **Остроменский В.Д.** Формирование музыкального познания / В.Д. Остроменский. – Кишинев: Штиинца, 1988. – 157 с.



**10. Прокофьев Г.** Формирование музыканта-исполнителя-пианиста / Г. Прокофьев – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 480 с.

**11. Риман Г.** Систематическое учение о модуляции как основа учения о музыкальных формах / Г. Риман. – М. : Гос. изд-во, муз. сектор, 1929. – 242 с.

УДК: 378. 011. 3 – 051: 7

**Сергиенко Алина Викторовна,**  
и.о. заведующего кафедрой музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
*alya.sergienko.74@mail.ru*

### **УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ МУЗЫКАЛЬНО- ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИСКУССТВОВЕДЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье уточнена сущность феномена «музыкально-эстетическая культура», под которым понимаем интегративное личностное качество, что предполагает наличие определенных музыкально-эстетических ценностей в области музыки и искусства в целом, музыкально-эстетических знаний, умений и навыков, развитие всех компонентов музыкально-эстетического сознания – эстетических эмоций, чувств, интересов, потребностей, вкуса, представлений об идеале, который формируется в активной музыкально-эстетической деятельности. Разработаны критерии и показатели, выявлены уровни сформированности музыкально-эстетической культуры будущих специалистов искусствоведения.

**Ключевые слова:** музыкально-эстетическая культура, критерии, показатели, уровни сформированности музыкально-эстетической культуры, будущие специалисты искусствоведения, внеаудиторная деятельность.

**Abstract.** The article clarifies the essence of the phenomenon of "musical-aesthetic culture", by which we mean an integrative personal quality, which presupposes the presence of certain musical-aesthetic values in the field of music and art in general, musical-aesthetic knowledge, skills and abilities, the development of all components of the musical-aesthetic consciousness aesthetic emotions, feelings, interests, needs, taste, ideas about the ideal, which is formed in active musical and aesthetic activity. Criteria and indicators have been developed, the levels of formation of musical and aesthetic culture of future specialists in art history have been identified.

**Key words:** musical and aesthetic culture, criteria, indicators, levels of formation of musical and aesthetic culture, future specialists in art history, extracurricular activities.

Сегодня перед высшим образованием стоит задача обеспечить становление будущего специалиста как активную личность с высоким интеллектуальным, нравственным, эстетическим и творческим потенциалом, способной к интеграции в культуру. Музыкальное искусство, являясь своеобразным элементом общего познания мира, обобщенно выражает в звуковых образах существенные процессы жизни, в то же время является специфической формой эстетической деятельности. Музыка непосредственно способствует формированию музыкально-эстетической культуры человека, выработке основ эстетического мировосприятия, обобщению взглядов и представлений о мире постоянно изменяющемуся, обогащению лучших образцов мирового музыкального искусства.

Рассмотрению вопросов музыкально-эстетической культуры студентов посвящены научные труды Л. Арштейна, Г. Грищенко, О. Карповой, И. Павловой, О. Романюк и других. Однако вне поля зрения ученых остался такой аспект, как формирование музыкально-эстетической культуры будущих специалистов искусствования во внеаудиторной деятельности.

Цель статьи – уточнить сущность феномена «музыкально-эстетическая культура, выявить уровни сформированности музыкально-эстетической культуры будущих специалистов искусствования.

Проведенный анализ научной литературы по интерпретации сущности музыкально-эстетической культуры, позволил уточнить содержание этого феномена, предусматривающего наличие определенных музыкально-эстетических ценностей в области музыки и искусства в целом; музыкально-эстетические знания, умения и навыки; развивающие все компоненты музыкально-эстетического сознания.

Критериями сформированности музыкально-эстетической культуры являются: знания и эстетическое понимание музыки; ориентация в музыкальном искусстве, как личностную ценность; практическая деятельность. Показатели критерия «знание и эстетическое понимание музыки»: знание о музыкальных произведениях разных жанров, стилей и направлений; понимание различий между прекрасным и уродливым в музыке. Показатели критерия «ориентация в музыкальном искусстве, как личностную ценность»: музыкальный вкус, эстетическое восприятие музыкального искусства, желание участвовать в музыкально-эстетической внеаудиторной деятельности. Показатели критерия «практическая деятельность»: проявление эмоций в музыкально-эстетической деятельности, участие в музыкально-эстетической внеаудиторной деятельности, активность в овладении музыкально-эстетическими ценностями.

Для выявления уровней сформированности музыкально-эстетической культуры будущих искусствоведов использован ряд диагностических методик и методов, с помощью которых измерялись отдельные показатели определенных нами критериев, а именно, опрос по авторской анкете, беседы, экспертная оценка, тест «Музыкальные склонности», опросник «Что я знаю о музыке», методики: «Моя музыкальная характеристика» (модифицированный вариант методики Л. Масловой), «Музыкальный фрагмент» А. Шангиной, методика Л. Арштейна, «Дискуссия о музыкальных приоритетах» В. Анисимова, «Путешествуем в волшебную страну», «Музыкальные ассоциации», педагогические наблюдения.

Разработана авторская анкета содержащая вопросы, которые предусматривали получения развернутых и обоснованных ответов. Так, например, первый вопрос анкеты: «Как вы считаете, что такое «музыкально-эстетическая культура?» вызвал значительные затруднения у большинства будущих искусствоведов. В процентном значении, правильные обстоятельные ответы на первый вопрос анкеты дало 12,1% респондентов (высокий уровень сформированности музыкально-эстетической культуры). У 14,1% опрошенных было обнаружено правильное понимание сущности музыкально-эстетической культуры, но их ответы были более свернутыми, по сравнению с ответами студентов предыдущей группы (оптимальный уровень сформированности музыкально-эстетической культуры). Достаточно большой оказалась группа студентов, типичными ответами которых были: «умение понимать музыку, различать ее жанры», «способность отличать хорошую музыку от плохой», «желание слушать музыку и наслаждаться ею». Они охватывали 45,7% будущих искусствоведов от общего количества участников эксперимента. Эти респонденты имели средний уровень сформированности музыкально-эстетической культуры.

Как свидетельствуют результаты исследования, 28,1% будущих искусствоведов не дали никакого ответа на первый вопрос анкеты или просто отметили, что «современный человек должен владеть музыкально-эстетической культурой» (низкий уровень сформированности музыкально-эстетической культуры).

Ответы на второй вопрос анкеты, касающиеся музыкальных ориентаций будущих искусствоведов, показали, что классической музыке отдает предпочтение 8,6% респондентов; в равной мере и классической, и современной эстрадно-развлекательной – 45,2%; современной эстрадно-развлекательной – 46,2% респондентов. Относительно конкретного содержания ответов, приведем для примера некоторые из них: «мне нравится и классическая музыка, и развлекательная»; «никогда не задумывался над этим вопросом, но думаю, что предпочитаю эстрадно-развлекательные произведения»; «все люди разные, поэтому каждому нравится своя музыка»; «нравится слушать блюз»; «классическая музыка – это свидетельство интеллигентности, а я считаю себя интеллигентом»; «классическая музыка приятна для восприятия»; «мне нравится классическая музыка, но не вся, много музыкальных произведений очень сложны для понимания, но есть и мелодичные, приятные для слушания произведения, например, Э. Григ или Р. Вагнер»; «мне нравятся различные музыкальные жанры, например, увлечение группой «LedZepelin» не мешает мне наслаждаться И. Штраусом».

Давая ответ на вопрос: «нужна ли музыка всем?», почти все респонденты дали положительный ответ. Лишь 7,9% не смогли определиться.

Ответы на четвертый вопрос «может ли музыка плохо влиять на человека?» распределились таким образом: 32,2% будущих искусствоведов дали однозначный отрицательный ответ; 46,3% отметили, что «это зависит от того, какая именно музыка». В 21,5% респондентов типичными были такие ответы: «классическая музыка по своему звучанию несовременная, вызывает грусть и скуку»; «ненавижу металл, он угнетает, ухудшает настроение»; «есть музыка, которая вызывает агрессию».

Интересные ответы были получены на вопрос «Чем отличается классическая музыка от современной?» Наиболее типичные среди них: «трудно ответить, ведь классическая музыка – это не только Л. Бетховен, В. Моцарт, Ф. Шопен, но и музыка других стилей, например, группы «Beatles», «ABBA», «PinkFloyd», «DeepPurple»; «классическая музыка – это вечность; она дает и душевный покой, и заставляет переживать»; «эстрадно-развлекательная музыка дает возможность пережить самые разные эмоции, от грусти к величайшей радости, а классическая – это только тогда, когда тебе хочется погрустить»; «классическая музыка бывает разной, она проверено временем, а не раскручено на телевидении или радио; это и В. Моцарт, и А. Вивальди, и группы «DeepPurple», «Beatles» и другие.

Называя различные музыкальные жанры, большинство будущих искусствоведов обнаружили достаточно хорошую ориентацию в них. Были перечислены такие жанры, как блюз, кантри, джаз, ритм-н-блюз, шансон, электронная музыка, диско, рэп. Причем в некоторых случаях подавались уточнения, например: «сельский блюз», «техасский блюз», «чикагский блюз».

Определяя необходимость классической музыки, респонденты (к сожалению, их количество сравнительно невелико) утверждали, что: «классическая музыка наполняет жизнь смыслом, помогает интеллектуально развиваться»; «классическая музыка дает возможность разобраться со своими чувствами, переживаниями» и т. п.

Как свидетельствуют данные исследования, большинство респондентов по результатам анкетирования имели средний уровень сформированности музыкально-эстетической культуры по показателям когнитивного компонента

(43,8 % студентов). Довольно высоким оказался процент тех, кто по результатам этой методики принадлежал к низкому уровню сформированности исследуемого личного качества (42,6%). Высокий (15,2 %) и оптимальный уровни (16,4 %) в совокупности принадлежали лишь трети будущих искусствоведов.

Опросник «Что я знаю о музыке» был нацелен на выявление умений воспринимать, понимать, чувствовать музыкальное произведение. Содержание опросника состояло из пяти вопросов, к каждому из которых подавалось несколько вариантов ответа. Так, на первый вопрос «часто ли Вам приходится слушать музыку?» были получены такие ответы: «да» – 15,3 % респондентов; «нет» – 27,8 %; «не очень часто» – 48,7 %. Кроме того, 8,2 % студентов предложили свой вариант ответа: «зависит от настроения», «не очень часто, но хотелось бы чаще», «несмотря на то, какая это музыка».

Проявляя свои музыкальные предпочтения, 18,5 % будущих искусствоведов отметили, что им нравится слушать и классическую, и современную эстрадную музыку (свой вариант ответа). 14,7 % будущих искусствоведов выбрали вариант ответа «классическую музыку»; 41,3 % – «современную эстрадную музыку»; 25,5 % – «народную музыку».

С помощью творческого задания «Моя музыкальная характеристика» определялись музыкальные умения. Это задача – модифицированный вариант задачи: «Какая ты музыка? Как ты звучишь?» Л. Масловой [3, с. 64], который был адаптирован к целевым параметрам нашего исследования. Сущность задачи заключалась в том, что студенту предлагалось выбрать музыкальную миниатюру (фрагмент крупного музыкального произведения), которая бы в полной мере отражала его внутренний мир, характер. Обобщенный результат выполнения этого задания показал, что высокий уровень сформированности музыкальных умений принадлежал 14,1 % будущих искусствоведов, оптимальный уровень – 14,9 %, средний уровень – 42,6 %, низкий уровень – 28,4 %.

В диагностическом задании «Музыкальный фрагмент» [4, с. 125] студентам предлагалось послушать музыкальный фрагмент и представлять ассоциации, возникшие при этом, в любом удобном для них варианте: сценическом этюде, рисунке, короткой сюжетной рассказа. Были предложены такие произведения: «Болеро» М. Равеля и «Лунная соната» Л. Бетховена. В процентном выражении результаты применения данной методики имели такой вид: высокий уровень – 14,2 % будущих искусствоведов; оптимальный уровень – 14,8 %; средний уровень – 43,4 %; низкий уровень – 27,6 %.

Методика Л. Арштейна [2] имела комплексный характер и давала возможность определить уровень сформированности музыкально-эстетической культуры студентов по отдельным показателям каждого из выделенных нами структурных компонентов этого личностного образования. Обобщение всех результатов, полученных с помощью этой методики, показало, что высокий уровень сформированности музыкально-эстетической культуры имеют 14,6 % будущих искусствоведов, оптимальный уровень 15,3%, средний уровень – 43,4 %; низкий уровень – 26,7 %.

Диагностическая методика В. Анисимова «Дискуссия о музыкальных приоритетах» направлена на получение информации о мотивах обращения студента к музыке, оценивание его ценностных ориентаций в этой сфере. Мотивационная направленность музыкальных вкусов, ориентация, убеждения определяются склонностью респондента к рассмотрению музыки или как повода для развлечений, отдыха, или как средства, с помощью которого возможно удовлетворить свои познавательные потребности» [1, с. 98]. Анализ результатов внедрения методики показал, что высокий уровень мотивации обращения к музыке, ориентации на ее

ценность имели 14,4 % будущих искусствоведов; оптимальный уровень 15,6%; средний уровень – 44,6 %; низкий уровень – 25,4 %.

Для выявления адекватного эмоционального реагирования будущих искусствоведов на музыкальное произведение использовали методику «Карнавал животных», которая строилась по аналогу с ролевой игры. Студентам предлагалось послушать музыкальное произведение (использовали произведения «Карнавала животных» К. Сен-Санса) и инсценировать его. Наблюдение происходило по следующим параметрам: мера эмоциональности и яркости передачи выбранного образа; характер чувство музыки, умение передавать музыку в движениях. Наибольшее количество будущих искусствоведов пришлось на средний (43,6 %) и низкий (26,9 %) уровни эмоционального реагирования на музыкальное произведение.

Участие студентов в музыкально-эстетической внеаудиторной деятельности мы выявили с помощью метода экспертных оценок. Как свидетельствуют экспериментальные данные, большинство будущих специалистов искусствоведения (43,4 %) участвуют в музыкально-эстетической внеаудиторной деятельности только под влиянием требований преподавателей; 27,6 % студентов не проявляют желания участвовать в музыкально-эстетической внеаудиторной деятельности; 14,8 % участвуют в такой деятельности. И лишь 14,2 % будущих специалистов искусствоведения принимают в ней активное участие.

Обобщение результатов по всем направлениям эксперимента позволило охарактеризовать уровни сформированности музыкально-эстетической культуры будущих искусствоведов: высокий, оптимальный, средний, низкий.

**Высокий уровень.** Будущий искусствовед имеет: глубокие знания о музыкальные произведения различных жанров, стилей и направлений, осознает различия между прекрасным и уродливым в музыке; характеризуется хорошо развитым музыкальным вкусом, отношением к искусству как к личностной ценности, постоянно стремится участвовать во внеаудиторной музыкально-эстетической деятельности; проявляет адекватные эмоции в музыкально-эстетической деятельности, принимает активное участие в музыкально-эстетической деятельности, постоянно и самостоятельно проявляет активность в овладении музыкально-эстетическими ценностями. Среди исследуемых респондентов таких было выявлено 14,2 %.

**Оптимальный уровень.** Будущий искусствовед имеет достаточные знания о музыкальных произведениях различных жанров, стилей и направлений; понимает различия между прекрасным и уродливым в музыке; характеризуется развитым музыкальным вкусом, ситуативным отношением к искусству, как к личностной ценности; участвует в музыкально-эстетической внеаудиторной деятельности; проявляет преимущественно адекватные эмоции в музыкально-эстетической деятельности, но его активность в музыкально-эстетической внеаудиторной деятельности обусловлена в основном прагматическими мотивами. Таких студентов 14,8 %.

**Средний уровень.** Будущий искусствовед имеет несистематизированные знания о музыке разных жанров, стилей и направлений; не всегда отличает прекрасное от безобразного в музыке; характеризуется недостаточно развитым музыкальным вкусом; проявляет фрагментарное отношение к искусству, как к личностной ценности; выявляет преимущественно адекватные эмоции в музыкально-эстетической внеаудиторной деятельности и ситуативную активность в овладении музыкально-эстетическими ценностями. Количество таких будущих искусствоведов – 43,4 %.

Низкий уровень. Будущий искусствовед имеет фрагментарные знания музыкальных произведений различных жанров, стилей и направлений<sup>4</sup> не отличает прекрасное от безобразного в музыке; характеризуется недостаточно развитым музыкальным вкусом, отсутствием отношением к искусству как к личностной ценности и желанием участвовать во внеаудиторной деятельности; не всегда проявляет адекватные эмоции в музыкально-эстетической внеаудиторной деятельности; пассивный в овладении музыкально-эстетическими ценностями. Таких будущих искусствоведов 27,6 %.

Результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют, что наибольшее количество будущих искусствоведов принадлежат к среднему уровню сформированности музыкально-эстетической культуры. Достаточно большой была наполняемость низкого уровня сформированности исследуемого личностного образования. На высоком и оптимальном уровнях зафиксировано сравнительно небольшое количество будущих искусствоведов.

Необходимость преодоления выявленных недостатков актуализирует разработку педагогических условий, направленных на повышение эффективности формирования музыкально-эстетической культуры будущих искусствоведов, прежде всего в процессе внеаудиторной работы.

### Список литературы

**1. Анисимов В.П.** Диагностика музыкальных способностей детей / В.П. Анисимов. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М: ВЛА-ДОС, 2004. – 130 с.

**2. Арштейн Л.И.** Формирование музыкально-эстетической культуры студентов в воспитательном пространстве вуза: дисс... канд. мед.наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» /Л.И Арштейн. – Белгород, 2010. – 206 с.

**3. Маслова Л.П.** Педагогика искусства: теория и практика / Л. П. Маслова. – Новосибирск: НИПКиПРО, 1997. – 216 с.

**4. Шангина Е.Ф.** Тренинг актерских и режиссерских способностей / Е. Ф. Шангина – Методические рекомендации для самодеятельных театральных коллективов – Барнаул: Науч-метод. центр народного творчества и культурно-просветительской работы управления культуры Алтайского крайисполкома, 1990. – 192 с.

УДК 378.147:784

**Сиренко Татьяна Николаевна,**  
старший преподаватель  
кафедры музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*caf\_culturolog@mail.ru*

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ-ВОКАЛИСТОВ

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы совершенствования исполнительской культуры студентов-вокалистов на примере применения принципов: направленности, заинтересованности, сознательности, перспективности, постепенности, индивидуального подхода, вокально-слуховых

представлений, применение которых дают возможности осуществлять процесс совершенствования исполнительской культуры вокалистов.

**Ключевые слова:** исполнительская культура, вокально-хоровые представления, индивидуальный подход, вокально-слуховые представления, техническое и художественное развитие.

**Abstract.** The article deals with the formation culture of students –vocalists using the example of the principles: focus, commitment, awareness, perspective, individual approach auditory vocal performances, which makes it possible to carry out the process of performing culture vocalists.

**Key words:** performing culture, vocal and choral performances, individual approach, vocal and auditory performances, technical and artistic development.

Процесс подготовки высококвалифицированных специалистов в области вокального искусства многогранен по своей сущности и структуре, характеризуется спецификой, обусловленной как системой обучения в высшей школе, так и самой природой вокального исполнительства. Новый этап развития профессиональной системы музыкального образования выявил и обострил противоречия между целями обучения и способами их достижения. Эти противоречия обнаруживают себя в концептуальных подходах к воспитанию и образованию вокалистов, содержанию учебно-воспитательного процесса в области певческого искусства, формах и методах вокально-педагогической работы.

Цель данной статьи – ознакомить студентов-вокалистов с рядом принципов, использование которых дает возможность осуществлять процесс совершенствования исполнительской культуры с разных позиций.

Ориентируясь на позицию основоположников русской вокальной школы и результаты современных исследователей (Э.Б. Абдуллина, О.А. Апраксиной, О.А. Блоха, И.Н. Вилинской, Н.Б. Гонтаренко, Л.Б. Дмитриева, Д.В. Люш, Н.М. Малышевой, А.Г. Менабени, В.П. Морозова, Г.П. Стуловой и др.) в вопросах изучения природы музыкального творчества и вокального исполнительства, можно обозначить концептуальный подход, который позволяет продуктивно, динамично и эффективно развивать исполнительскую культуру у студентов-вокалистов.

Не случайно во главу угла профессионального вокального образования ставится процесс совершенствования, а затем и развития высокой исполнительской культуры студентов-вокалистов. В данной ситуации заостряется внимание на том, что перед педагогом стоит задача – не только обучать вокальной технике, развивать музыкальность и исполнительские данные у начинающего певца, но и совершенствовать его исполнительскую культуру.

Личностно ориентированный, продуктивно-деятельностный, креативно-развивающий, художественно-воспитательный, духовно-формирующий подходы сегодня во многом олицетворяют пути развития исполнительской культуры студентов-вокалистов.

Анализ вокально-педагогической литературы позволяет выявить ряд принципов, применение которых дает возможность осуществлять процесс формирования и развития исполнительской культуры певцов. Принцип направленности акцентирует внимание на том, что художественно-педагогический процесс в классе вокала должен быть ориентирован как на развитие певческого голоса (техники исполнения) обучаемых, так и на решение воспитательных задач: расширение музыкального кругозора, углубление интеллектуального уровня студентов. Подтверждая эту мысль, А.Л. Доливо подчеркивает: «Мрамор, как бы ни был прекрасен, мертв до тех пор, пока человек не подчинит его своему замыслу рукой, вооруженной твердым и послушным резцом» [1, с. 21]. Д.Л. Аспелунд

продолжает: «...Но в свою очередь, ошибку допускают и те, кто превращает вокальную технику в самоцель, считая, что техническим совершенствованием голоса может ограничиться вся работа по воспитанию певца. Техника – средство, а не цель» [2, с. 102].

Педагогические подходы в классе вокала должны предусматривать активизацию эмоционально-чувственной природы студентов-вокалистов. Подобную активизацию необходимо сочетать со стилистикой, особенностями жанра исполняемых сочинений, непосредственным содержанием художественного образа.

Направленность работы педагога в классе вокала должна включать в себя не только технологический, художественно-образный, воспитательный, но и развивающий аспект с элементами активной творческой позиции. Эффективность развития исполнительской культуры студентов-вокалистов будет зависеть и от направленности работы педагога на углубление процессов восприятия, представления, воспроизведения, которые тесно связаны со всеми умственными операциями обучающихся, развитием их мышления в целом [3].

*Принцип заинтересованности* не случайно стоит в начале классификационного ряда. Он во многом определяет организацию учебного процесса, делает работу над совершенствованием голосового аппарата более естественной, желанной, которая отменяет рутинное, стереотипное начало. Если в педагогической формуле учебно-воспитательного процесса присутствует интерес, то там есть такие слагаемые, как доступность, увлеченность, понимание, целеустремленность, что очень важно для осуществления музыкально-творческого процесса. Следует заметить, что принцип заинтересованности следует использовать не только на основе различных видов профессиональной художественной деятельности, углубления содержания и тематического спектра учебного процесса. Важно найти детерминанты, межпредметные связи, обуславливающие стремление к получению новых знаний, активизацию эстетического интереса студентов-вокалистов.

*Принцип сознательности* включает в себя активизацию процессов осмысления на личностном и деятельностном уровнях. Сознательное отношение к певческой деятельности, понимание необходимости преодолевать трудности в процессе учебы, а также сознательное освоение знаний, умений и навыков – залог успеха студентов-вокалистов. Возможности для этого открываются на уровне формирования у студентов интереса к вокальному искусству, а также в развитии их слуха во всех его проявлениях с самого первого звука на основе самоконтроля. Все задачи по развитию певческого голоса могут быть успешно решены в том случае, если студенты научатся сознательно контролировать собственное звучание.

В контексте содержания принципа перспективности задача педагога – находиться в постоянном творческом поиске, открывать все новые и новые перспективы, как в процессе обучения, так и в процессе воспитания студентов-вокалистов. Данное направление обнажает свою значимость и в период планирования учебно-воспитательной работы, определение ее этапов.

При выборе форм и методов художественно-педагогической работы с вокалистами часто необходимо установить приоритеты, определяющие целенаправленность музыкально-творческого процесса, его продуктивность.

Следует заметить, что процесс профессионального становления вокалистов оказывается бесперспективным, если отсутствует в педагогическом арсенале система форм и методов, которая обеспечивает планомерное, последовательное развитие обучающихся на пути формирования их вокально-исполнительской



культуры. Именно процесс развития во многом обуславливает поиск перспектив обучения, творческого роста студентов-вокалистов.

*Принцип перспективности* выполняет не только функцию организации учебно-воспитательного процесса, его методического оснащения. Он активно влияет на весь механизм развития исполнительского мастерства обучающихся, их исполнительской культуры в целом.

*Принцип постепенности, последовательности, непрерывности.* В развитии певческого голоса на уровне вузовского обучения важно не только постепенно усложнять вокальный репертуар, инструктивно-тренировочный материал (упражнения, технологические задания), включенный в распевание, работу над исполнительскими приемами. Большое значение имеет последовательное развитие основных качеств певческого голоса, вокальных умений и навыков. Системно-последовательный подход во многом теряет свою значимость, если осуществляется вне зоны непрерывного обучения вокалистов (профессионального музыкального образования в целом). Известно, что подвижность и гибкость голосов нужно все время развивать и поддерживать, так как эти качества легко теряются при наличии перерыва в занятиях. В этой связи становится очевидной значимость самостоятельной работы певцов как важной части целостной системы обучения.

Индивидуальное занятие с преподавателем – самостоятельная работа студента – концертное выступление являются такой необходимой триадой профессионального образования, на которой базируется художественно-педагогический процесс обучения вокалистов. Следует осознавать, что самостоятельная работа будущих вокалистов и их концертная практика представляют не только этапы целостного учебно-воспитательного процесса высшей школы, но и факторы, сильно влияют на уровень выпускников высшей квалификации в области вокального исполнительства.

*Принцип индивидуального подхода.* Необходимость применения данного принципа обуславливается многообразием природных индивидуальных различий. У каждого вокалиста от природы разный тембр, диапазон, характер голоса, различны его динамические возможности. В свою очередь, задатки, темперамент, основа характера – сугубо индивидуальные свойства личности обучающегося певца. Отсюда наблюдающееся в практике разнообразие приемов и методов обучения в зависимости от тех или иных задач по воспитанию и развитию студента и его голоса. Поэтому педагогика профессионального музыкального образования рассматривает обучение и воспитание как творческий процесс. Индивидуальная природа голоса, ее утонченные характеристики обуславливают не только наличие индивидуального подхода в вокально-педагогической практике. Они предполагают создание целостной системы форм и методов обучения и воспитания, которые коррелируются с психикой, внутренним состоянием обучающихся вокалистов, всей гаммой их индивидуальных различий и особенностей.

Многие вокальные школы грешат техницизмом, когда процесс технического совершенствования певцов затмевает все видимые и невидимые горизонты художественно-творческой природы музыкальных произведений. В данном случае техническая сторона исполнения превращается в самоцель, так же плохо, когда художественно-образное начало в исполнении не обретает необходимой технической базы. Как следствие технической несостоятельности – заниженные темпы, плавающая интонация, невнятная артикуляция, отсутствие необходимой свободы. Все это обуславливает ущербное, низкое по художественному уровню воплощение идеи, замысла сочинений.

Одним из решающих условий вокального развития обучающихся является планомерное и последовательное совершенствование вокально-слуховых

представлений. Решающим звеном в этой цепи являются именно вокально-слуховые представления. Они отражают глубину восприятия и определяют качество исполнения. Они дополняются воображением и носят творческий характер, что обуславливает их роль в музыкально-эстетическом воспитании.

Таким образом, как показывает анализ, совершенствование вокально-слуховых представлений в процессе обучения многогранно: включает в себя активные умственные действия (наблюдение, сравнение, анализ, узнавание, дифференциацию, обобщение) и непосредственно эмоциональный отклик со всеми его градациями, обуславливающими эстетическое отношение к познаваемому, исполняемому и процессу обучения в целом.

Вокально-слуховые представления органически связаны с музыкально-слуховыми и взаимодействуют с двигательными представлениями, получающими выражение в процессе пения на уровне вокальной моторики. Они лежат в основе вокального слуха и определяют целостность вокально-художественного процесса, являются «ядром» вокальных способностей.

Возникая в процессе певческой деятельности, вокально-слуховые представления дают возможность совершенствовать эту деятельность и сами совершенствуются в процессе ее выполнения. В этом проявляется диалектическая взаимосвязь обучения и формирования исполнительской культуры студентов-вокалистов.

Важное место в процессе обучения вокалу занимает совершенствование умения произвольно представлять себе «в уме» определенные качественные соотношения звука до того, как он будет воспроизведен голосом. Вокально-слуховым представлениям предшествует восприятие, которое тоже нужно специально совершенствовать. Задача заключается в том, чтобы научить студентов «по усложняющемуся постепенно сценарию» слушать и слышать свой голос, голос мастеров, замечать различные оттенки его тембра, силу и интонацию, особенности дикции, вокальную позицию; по звуку определять его режим работы: регистровый механизм, степень напряженности работы голосообразующей системы, характер дыхания, артикуляции и резонирования, эмоциональную выразительность [4].

Качество восприятия вокальных явлений и их вокально-слуховые представления обеспечивают условия для полноценного воспроизведения, а в конечном итоге – для совершенствования певческих навыков, исполнительской культуры. Восприятие, вокально-слуховые представления и воспроизведение в пении характеризуют уровень протекания умственных операций, в первую очередь аналитической и синтетической деятельности.

Согласно изложенному выше, структуру певческой деятельности олицетворяет следующая формула, слагаемыми которой являются восприятие эталона певческого звучания; вокально-слуховое представление его; воспроизведение голосом; оценка и самооценка; осознание его качественных характеристик и способа звукообразования; повторное воспроизведение на творческом уровне; повторное воспроизведение в автоматизированном режиме на уровне бессознательного.

Восприятие в педагогике музыкального образования характеризуется как целостно-дифференцированное. Целостность восприятия в пении отражается в постижении эмоционального содержания вокального произведения, всего художественного образа; дифференцированность – в выделении высоты, тембра голоса, динамики, темпа, ритма, способа звуковедения, формы, фразировки, манеры произношения. Представления в педагогике музыкального образования обретают вид вокально-слуховых представлений как звучания голоса в целом, так и

отдельных его компонентов, а также представлений физиологического механизма звукоизвлечения в каждом конкретном случае.

Изложенные методические подходы во многом определяют целостность учебно-воспитательного процесса в области вокальной педагогики (педагогики профессионального музыкального образования). Совокупность методов позволяет развивать техническую и художественно-образную составляющую учебно-творческого процесса вокалистов. Система изложенных методов охватывает спектр эстетического сознания, бессознательного и творческого потенциала студентов-вокалистов. Подход, предусматривающий системное применение перечисленных методов в вокальной педагогике, может получить название целостного подхода. Именно метод целостного подхода соответствует и структуре, и содержанию художественно-педагогического процесса, направленного на совершенствование исполнительской культуры студентов-вокалистов.

#### Список литературы

1. Доливо А.Л. Певец и песня / А.Л. Доливо. – М. :Музгиз, 1948. – 89 с.
2. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса / Д.Л. Аспелунд. – М. : Музгиз, 1952. – 190 с.
3. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению: учеб. пособие / Г.П. Стулова; науч. ред. В.В. Мерцалова. – М. : МГПИ, 1988. – 95 с.
4. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 107 с.

УДК 378.637:78

Тельнов Юрий Владимирович,  
магистрант кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
[jtelnov@mail.ru](mailto:jtelnov@mail.ru)

### ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Аннотация.** В статье исследуется специфика опыта исполнительской деятельности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** исполнительская деятельность, опыт исполнительской деятельности, учитель музыки, профессиональная подготовка.

**Abstract.** The article examines the specifics of the performance experience of future music teachers in the process of professional training.

**Key words:** performing activity, experience of performing activity, music teacher, professional training.

В современной музыкально-исполнительской деятельности важным является развитие способности к эмоциональному отзыву на музыкальное искусство, осмысленность восприятия музыкального произведения, овладение музыкально-исполнительскими навыками и умениями, которые позволяют приобретать опыт исполнения музыкальных произведений разных стилей и жанров, раскрывать их художественно-образное содержание, выражая при этом свое отношение и проявляя собственное понимание.

Опыт исполнительской деятельности имеет важное значение в профессиональной подготовке студентов высших учебных заведений культуры и искусств, так как является необходимым фактором становления личности музыканта – будущего учителя музыки. Сформированность опыта исполнительской деятельности свидетельствует о готовности специалиста к музыкально-педагогической работе.

Опыт исполнительской деятельности отражает процесс и результат познания содержания музыкального произведения, освоения технологии выполнения, психологической готовности исполнителя к концертной деятельности, аналитической деятельности, исполнительской интерпретации.

Комплексная природа исполнительского искусства, его традиции и особенности функционирования в современной музыкальной жизни общества обуславливают изменение взглядов педагогов-музыкантов разных поколений на исполнительскую деятельность и наполняют новым содержанием процесс исполнительской подготовки.

Теоретические основы музыкального исполнительства изучали А. Алексеев, Л. Баренбойм, Т. Беркман, М. Давыдов, Я. Мильштейн, Б. Милич, И. Смирнова и другие.

Проблемы индивидуального обучения музыканта-исполнителя в классе специального инструмента рассматривали Л. Баренбойм, Г. Коган, Б. Милич, Г. Нейгауз, Г. Цыпин и др., которые в своих трудах широко освещают опыт работы других известных музыкантов-педагогов.

Изучены отдельные аспекты инструментальной подготовки: формирование исполнительских умений, принципы отбора учебного репертуара, значимость индивидуальной формы обучения (Н. Голубовская, М. Фейгин, О. Шульпяков и др.).

Некоторые авторы понятие «опыт» рассматривают как средство формирования отдельных качеств, умений и навыков музыкальной деятельности. Так, И. Арутюнян, Т. Мариупольская, И. Салахова и др. рассматривают опыт как музыкально-слуховой, отражающий объем внутри-слуховых музыкально-интонационных представлений и комплекс эмоциональных переживаний человека. Н. Ветлугина, Л. Горюнова трактуют музыкальный опыт как опыт музыкальной деятельности – важный фактор музыкального развития детей.

Приходится констатировать, что до сих пор проблема опыта исполнительской деятельности разрабатывалась преимущественно в контексте методических и педагогических исследований, т.е. исключительно как проблема эстрадного волнения, неконтролируемых эмоциональных реакций у музыканта-исполнителя, формирования психологической готовности к публичному выступлению.

Вместе с тем все исследования, представляющие различные науки и научные направления, фактически не касаются вопросов, связанных с проблемами формирования опыта профессиональной деятельности будущего учителя музыки. В частности, не предпринимались попытки выявить и обосновать закономерности, особенности и методику формирования опыта музыкально-исполнительской деятельности как неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки, рассмотреть процесс формирования опыта как определенную организацию профессионального обучения будущего учителя музыки.

Это обусловило постановку цели статьи – формирование опыта исполнительской деятельности у будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки.

Опыт музыкально-исполнительской деятельности рассматривается нами как составная часть профессиональной подготовки студентов. В основу создания комплекса педагогических условий формирования опыта исполнительской деятельности у будущих учителей музыки положено развитие их мотивационной сферы, потребности в изучении музыкального искусства и использования его образцов в своей исполнительской практике. На наш взгляд, такая стратегическая ориентация позволяет существенно повысить эффективность обучения и стимулировать творческие проявления обучаемых. По мнению психолога Я. Пономарева, решающее значение для творческой активности личности имеет не сам по себе объем знаний, а их структура, психологический тип усвоения, определяемый характером деятельности, в которой они приобретались [1].

Поэтому, чтобы выстроить процесс работы студента в соответствии с логикой педагога, необходимо следующее:

1) особо выделить внутри двигательной-технической работы этапы, связанные с идеомоторной подготовкой и «характеристическими» свойствами игровых действий («эмоциональной характеристичностью движения» – В. Медушевский), то есть «развести» (П. Евтихийев) эти этапы работы, показав их специфику;

2) обеспечить студента умениями, позволяющими успешно выполнять движения в идеомоторном плане;

3) показать студенту возможности способов выявления семантики музыкального произведения, не связанных с идеомоторными представлениями.

Таким образом, работа над характеристическими свойствами игрового движения позволяет студентам приобретать опыт двигательной-технической работы во всех её аспектах в соответствии с содержанием изучаемого произведения.

Принципы отбора учебного репертуара (по И. Смирновой), интересны, прежде всего, подходом к их классификации с точки зрения философской категории общего, особенного, единичного [2]. К уровню *общего* относятся принципы высокой художественной значимости, стилевого, национального и жанрового разнообразия. К уровню *единичного* относятся принципы учета индивидуальных качеств студентов (способностей, знаний, технической подготовленности и т.п.). Наиболее важной стороной данной системы является введение принципа профессиональной направленности, отражающего философскую категорию *особенного* и отвечающего задачам подготовки студентов музыкально-педагогических специальностей.

*Оценка концертных выступлений студентов* музыкально-педагогических специальностей способствуют формированию опыта их исполнительской деятельности. Умение высказывать оценочное суждение по поводу собственного концертного выступления, а также выступлений сокурсников формирует у студента способности к самоконтролю, саморегуляции, самоанализу собственной исполнительской деятельности и самостимуляции, что составляет главный смысл самооценки.

Приведем краткий алгоритм, позволяющий оценить концертное выступление студента в инструментальном классе:

1) общее впечатление (концертная форма одежды; причёска; культура поведения за инструментом; эмоциональное впечатление от выступления студента);

2) выполнение студентом музыкально-художественных задач исполняемого произведения (установки педагога и умение закреплять их в самостоятельной работе в классе; анализ причин, препятствующих полноценной передаче замысла автора произведения);

3) конкретный исполнительский анализ произведения: характер исполнения произведения; соответствие стилю; понимание формы произведения; фразировка; штрихи, артикуляция, качество звука; приёмы игры; аппликатура; динамика; методический анализ исполняемого произведения (по степени сложности, качественные изменения исполнительского уровня студента в результате изучения данного музыкального произведения; продуктивность творческого процесса педагога и студента в классе и реализация поставленных задач во время концертного выступления).

Предлагаемые нами критерии оценки концертного выступления являются одним из средств оптимизации учебного процесса в вузе. При этом мы всегда помним о том, что музыка – это наиболее субъективная часть искусства, как с точки зрения исполнителя, так и с точки зрения слушателя.

Таким образом, мы рассмотрели способы совершенствования исполнительской деятельности, которые составляют методику формирования опыта исполнительской деятельности будущего учителя музыки.

В основу методики формирования опыта музыкально-исполнительской деятельности положено взаимодействие способов педагогического влияния на студентов: *самостоятельная аналитическая деятельность* (исполнительская деятельность, направленная на всестороннее раскрытие его способности действовать «в уме»); *интенсивное развитие музыкального мышления* (осуществляется при овладении студентом знаний о стиле композитора; об исторической эпохе; о музыкальном жанре; о структуре произведения; об особенностях музыкального языка; о замысле композитора); *использование учебного репертуара* (базируется на принципе учёта индивидуальных качеств студентов: способностей, знаний, технической подготовки и т.п.); *оценка концертных выступлений студентов* (суждение об общем впечатлении; выполнение студентом музыкально-художественных задач исполняемого произведения; исполнительский анализ произведения).

#### Список литературы

1. Пономарев Я.А. Психология творчества /Я.А. Пономарев.– М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ин-т ; МОДЭК, 1999.– 475 с.

2. Смирнова И.Л. Значение фортепианного педагогического репертуара в музыкально-эстетическом воспитании учащейся молодежи / И.Л. Смирнова. – Свердловск : СГПИ, 1985. – 136 с.

УДК 378.011.3-051:[070.422:654.197]

Турилова Алена Олеговна  
ассистент кафедры  
культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
*snegok88@mail.ru*

#### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ТЕЛЕРЕПОРТЕРОВ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ)

**Аннотация.** В данной статье автор рассматривает некоторые авторские приемы подготовки будущих тележурналистов. Предлагает концептуальный механизм работы творческой мастерской, задачей которой является формирование у студентов профессиональных навыков посредством познания личного опыта,

анализа своих переживаний. Автор делает акцент на важности применения педагогического ценностно-смыслового подхода к обучению по профилю подготовки «Журналистика». Статья дает представление о функционировании творческой мастерской на примере успешной работы инновационного студенческого телевидения, созданного в Луганском государственном педагогическом университете.

**Ключевые слова:** телевизионная журналистика, педагогика, творческая мастерская, проектная деятельность

**Abstract.** In this article, the author discusses some of the author's techniques for training future television journalists. It offers a conceptual mechanism for the work of a creative workshop, the task of which is to develop students' professional skills through the knowledge of personal experience, analysis of their experiences. The author focuses on the importance of applying a pedagogical value-semantic approach to training in the “Journalism” training profile. The article gives an idea of the functioning of the creative workshop on the example of the successful work of innovative student television created in the Luhansk States Pedagogical University.

**Key words:** TV journalism, pedagogy, creative workshop, project activities

Репортеру в кадре необходимо обладать не только такими личными качествами, как честность, коммуникабельность, умение работать в стрессовых ситуациях, сообразительность и прочие, но и навыками профессиональными. Но что делать, если в кадре появляется человек с явными дефектами речи? Может ли зритель получить удовлетворение, просмотрев проблемный сюжет, в котором журналист не затрагивает основные важные вопросы? Сможет ли зритель серьезно осмыслить материал, в котором автор не делится экспертным мнением?

В корне ответов на эти и ряд других вопросов лежит серьезная проблема, возникшая несколько десятков лет назад, – некачественная низкого уровня профессиональная подготовка будущих телерепортеров.

Высшая школа предлагает абитуриенту множество факультетов тележурналистики. Заканчивая университет, в котором преподаватели не обладают соответствующим профессиональным уровнем, будущий телерепортер становится нерешительным, творчески зажатым и «шаблонным». Следовательно, у таких выпускников профильных направлений подготовки возникают определенные трудности в профессиональной деятельности. Благодаря онлайн обучению, которое сегодня может пройти каждый желающий, создание любого сюжета кажется легко выполнимым. Главное свойство журналиста – узнавать и доносить правду – отходит на второй план относительно желания стать популярным, иметь экономическую выгоду или значительный темп карьерного роста. И это только часть того, что можно сказать в ответ на частые вопросы о низком уровне подготовки телевизионных журналистов.

В данной статье мы стремимся решить ряд задач:

- открытие тех определенных возможностей профессии журналиста, которые оказывают влияние не только на репортера, но и на общество;
- преобразование праздного интереса в заинтересованность с целью развития, расширения кругозора;
- слово – главное оружие;
- осознанная любовь к журналистике.

Разумеется, невозможно полностью отдаться профессии телерепортера, если студент не определен в этом виде деятельности. Самостоятельному анализу и направлению мыслей в нужную сторону научиться трудно. Действия, которые дают начало оригинальным и осмысленным продуктам, заложены в индивида с детства.

Однако в подростковом возрасте желание определить свою личность и произвести впечатление нередко подавляет творческий потенциал. Подавляющему числу подростков характерен хрупкий и переменчивый мир воображения и отсутствие смелости в предложении своих творческих принципиально новых идей. Особая роль в появлении этой проблемы отведена школе. Обучение шаблонному, стереотипному мышлению закрывает путь к развитию творческой натуры. Освободиться удастся ярким и самобытным ученикам и во многом благодаря учителю, способному открыть мир фантазий, показать безграничный горизонт и зажечь искру.

Константин Паустовский в «Книге о жизни» писал об учителе словесности, который открыл ребятам великолепие и могущество слова, являющееся главным ориентиром и оружием человека в поиске истины [2]. В «Письмах о добром и прекрасном» Дмитрий Лихачев вспоминает учителя литературы, который учил «бескорыстному» долговому чтению, проникаясь мыслью, заложенной в текст, буквально погружаясь в произведение [1]. Именно такой путь к слову, по нашему мнению, должен пройти каждый будущий студент-тележурналист. Однако, регламентированная и стандартная организация школьной деятельности лишает нас таких преимуществ.

Занятия для студентов направления подготовки «Журналистика» в рамках творческой мастерской проходят в три этапа:

- работа с текстом (от первоначальной идеи к формированию формы и жанра);
- исследовательская работа (критическая и углубленная журналистика) [3];
- создание вещи.

Первое, что необходимо сделать педагогу, чтобы такая мастерская заработала – это осознать себя мастером, который не является абсолютной истиной, лектором или оценивающим выполненное задание. Педагог в мастерской становится модератором, консультантом и помощником. Основная цель – не финальный медиапродукт, как при классических практических занятиях, а сам процесс.

Следующая стадия – поиск своего «внутреннего» творца. Начинаем с простых, но значимых упражнений, в результате которых студент расправляет свои творческие крылья и устремляется к вершинам экранного искусства. Прослушать музыкальный фрагмент и определить цвет, геометрические формы и фактуру мелодии; описать в нескольких предложениях запахи, краски, звуки и вкус заданного места; описать, что предшествовало запечатленному моменту на фотографии; придумать, что было дальше. Это лишь малая часть упражнений, направленных на развитие мыслительного процесса. Студент, безусловно, не сразу приходит к понимаю, что от него требуется, а послушно применяет готовые шаблоны, кем-то уже использованные. Такие работы отклоняются. Наша задача – не сдерживать себя творчески, не вписываться в рамки, а быть собой, разрешить себе «проявиться», научиться думать, выстраивать, визуализировать, фантазировать. Будущему работнику телевидения крайне необходимо приобрести этот навык – поиск ответов внутри себя.

Некоторые учащиеся в течение длительного времени отвыкают от стереотипов, заданных школой. Особо тяжело с этим справиться бывшим отличникам, которые недоумевают, почему не получается и в свою защиту оперируют фразами «Это мои мысли!», «Я вижу так и менять не буду» и т.д. В таком случае педагогу на помощь приходит мнение остальных студентов («скучно, стандартно, как у всех»), которое воспринимается как приговор. Атмосфера, царящая в творческой мастерской, дает возможность посмотреть с другой точки



зрения на проделанную работу. Через некоторое время студенты начинают осознавать подход к грамотному высказыванию мнения, что немаловажно, как и производство медиапродукта. Искусно, компетентно, внимательно и искренне желая понять, удалось ли передать в материале исходную мысль и хватило ли тех усилий, которые были приложены к его воплощению. Именно на занятиях мастерской происходит отсечение поверхностного и ненужного, поиск самого захватывающего и главного.

Студентам, которые неохотно обучаются, довольно скоро становится грустно от необходимости стараться. Преподавателю важно уделить внимание такому студенту. Это может быть трудновыполнимая задача, но необходимо даже в самой неудачно выполненной работе найти «яркое зернышко», красноречиво подать его на обсуждении в группе и как следует осыпать похвалой автора, как тут же студент воодушевляется, наполняется решительностью и жаждой новой попытки. Отметим, что лицемерия в этом не имеется, поскольку именно с «зернышка» и начинается великое. Сверхзадача преподавателя мастерской – оказание студенту помощи и поддержки на пути поиска самого себя.

Экспромт не может быть неподготовленным. Самый опытный оратор тщательно составляет план своего выступления, чтобы в общем, видеть ход мысли. На занятиях в мастерской мы создаем лимитированные в объеме письменные размышления, в которых интересно и нетривиально должны быть обозначены четкая точка зрения, сама история и авторская мысль. После того, как размышление зафиксировано на бумаге, студенту предлагается забыть все написанное и в течение минуты выступить в кадре с его историей. Такая специфическая подготовка к выступлению перед камерой необходима каждому студенту, обучающемуся по направлению подготовки «Журналистика». Не допускается подглядывать в текст, вспоминать и воспроизводить употребленные в нем слова и выступать с незапланированной речью. Побороть страх, начать слушать себя и принять свое изображение в кадре – эти задачи стоят перед студентами, а задача педагога в короткий срок, но лояльно, «спустить с облаков». Нелегко согласиться с иногда резкими, но компетентными комментариями преподавателя, однако поиск сценарных путей реализации замысла ведется в групповом обсуждении. Студенты включают творческое воображение, придумывают и выстраивают кадр. Благодаря поощрению самых смелых и дерзких идей, учащиеся привыкают интенсивно работать умом в то время, как совсем недавно им было это неинтересно. Немного позднее к данным упражнениям добавляется акцентирование внимания непосредственно на кадр, его технические особенности (композиция, освещение, атмосфера, ракурс и т.п.), однако на первоначальном этапе – работа с текстом – важен замысел и его присутствие в целом.

Регулярное написание отзывов и рецензий на фильмы, телепрограммы и другие медиапродукты является основой обучения в мастерской. На первых порах задачей студентов является понятно и честно описать свое мнение, сделать попытку расшифровки основной проблемы (сверхзадачи) и грамотно сформулировать вопросы. Для просмотра рекомендуются лучшие образцы документального экранного творчества, от выдающихся режиссеров XX века до смелых работ современности. Благодаря правильно составленному списку предложенных к просмотру фильмов, студенты проявляют настоящую заинтересованность. Вследствие этого в скором времени они закономерно обнаруживают, что подбор нужных слов и соответствие им изображения являются обязательным и важным требованием, что обосновывает неразрывную связь между телевидением и документальным кино.

Еще одно упражнение на отработку структуры повествования – написание рассказа. По первым результатам становится понятно, что это задание для студентов оказывается наиболее сложным. Написание коротких новелл на заданные темы способствует скорому усвоению структуры любого интеллектуального продукта – начало-середина-конец. Основной упор в данном упражнении делается на присутствие истории. Предварительно всей группой определяется существительное, с которым будет вестись работа, и жанр будущей истории. Затем выбранные признаки встраиваются во фразу «Это история о...». Мера оценки одна – есть интерес к истории или нет. Вначале пробуем описать словами яркую эмоцию, рассказать о событии. Обдумываем возможное развитие увлекательной, восхитительной и вызывающей интерес истории. Нельзя представить тележурналиста высокого уровня, не умеющего писать хорошие рассказы.

Таким образом, методично и, главное, осознанно выполняя все задания, предложенные на занятиях нашей мастерской, будущий тележурналист уже умеет правильно сформулировать свой замысел и провести исследовательскую работу по поиску и определению проблемного вопроса. Следующим этапом становится создание медиапродукта – видеointервью, создание экранных образов и работа с аудиовизуальными составляющими экранного искусства. Данный этап работы в творческой мастерской мы подробнее опишем в другой статье.

#### Список литературы

1. **Лихачев Д.С.** Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев. – Симферополь : Таврия, 1990. – 172 с.
2. **Паустовский К.Г.** Собрание сочинений: В 8 т./ К. Паустовский. – Т. 4: Повесть о жизни : Далекие годы. Беспокойная юность. Началоневедомого века : М.: Худож. лит., 1968. – 710 с.
3. **David E. Kaplan** Global Investigative Journalism: Strategies for Support / 2nd Edition / A Report to the Center for International Media Assistance. – 2013. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.cima.ned.org/resource/global-investigative-journalism-strategies-for-support/> (дата обращения: 23.10.2020).

УДК 378.016:78

**Харченко Владимир Григорьевич,**  
старший преподаватель кафедры  
культурологии и музыковедения,  
ГОУВОЛНР «ЛГПУ»,  
[caf-culturolog@lgpu.org](mailto:caf-culturolog@lgpu.org)

#### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования художественно-эстетических вкусов обучающихся в образовательном учреждении. Художественно-эстетический вкус представляет собой одну из множественных структур художественно-эстетического сознания и определяет интересы, предпочтения и потребности личности в области искусства.

**Ключевые слова:** художественно-эстетический вкус, художественно-эстетическое сознание, художественно-эстетическое воспитание, обучающиеся, образовательный процесс, искусство.

**Abstract.** The article discusses the features of the formation of artistic and aesthetic tastes of students in an educational institution. Artistic and aesthetic taste is one of the multiple structures of artistic and aesthetic consciousness and determines the interests, preferences and needs of the individual in the field of art.

**Key words:** artistic and aesthetic taste, artistic and aesthetic consciousness, artistic and aesthetic education, students, educational process, art.

Художественно-эстетический вкус представляет собой одну из множественных структур художественно-эстетического сознания и определяет интересы, предпочтения и потребности личности в области искусства. От уровня его сформированности зависит способность человека к постижению подлинных художественных ценностей, духовный потенциал которых способствует его саморазвитию и самосовершенствованию, а также, к критическому оцениванию образцов художественного творчества, которые не соответствуют критериям художественной ценности.

Проблема формирования художественно-эстетических вкусов личности затрагивает широкий проблемный круг и становится объектом исследования многих наук: педагогики, психологии, искусствоведения, эстетики, философии и др.

Раскрытие сущностных черт художественно-эстетического вкуса основывалось на научной литературе эстетико-философского профиля, в частности, работах Ю.Б. Борева, Ф.-М. Вольтера, И. Канта, Л.Т. Левчук, Р.А. Тельчаровой и др.

Проблема формирования художественно-эстетических вкусов в системе художественно-эстетического воспитания молодежи рассматривалась в работах Ю.Б. Алиева, Т.Ф. Ляпкиной, С.С. Семенова, В.Н. Шацкой и др.

Многочисленность исследований свидетельствует, что формирование художественно-эстетического вкуса является одной из важнейших задач художественно-эстетического образования и воспитания подрастающего поколения.

Решающим фактором формирования эстетического вкуса обучающихся становится развитие художественного вкуса, то есть способности к восприятию, переживанию, художественной и эстетической оценке произведений искусства, что позволяет интерпретировать эстетический вкус в сфере искусства как вкус художественно-эстетический.

Искусство выступает способом воплощения индивидуальных структур внутреннего мира ребенка или взрослого. Пережитое в общении с высокими произведениями искусства становится фактом биографии личности. Вот почему правомерно считать, что искусство непосредственно оказывает глубокое воздействие на духовный мир человека, его культуру, в целом, и художественную культуру в частности, важнейшим компонентом которой выступает художественно-эстетический вкус.

Художественно-эстетический вкус, являясь важнейшим средством передачи от поколения к поколению, воплощенного в искусстве эстетического опыта человечества, выполняет свои специфические задачи.

Во-первых, он начинается с создания определенного запаса элементарных художественно-эстетических знаний и впечатлений, без которых не может возникнуть интерес к явлениям искусства. Разносторонность и богатство знаний о мире художественных ценностей – это и есть основа формирования широких интересов, потребностей и способностей, обучающихся в области искусства,

которые, в свою очередь, являются одним из необходимых путей всестороннего развития личности.

Во-вторых, формирование художественно-эстетического вкуса заключается в приобретении и развитии таких социально-психологических качеств личности, которые обеспечат ей возможность эмоционально переживать и оценивать явления искусства, наслаждаться ими, что, в свою очередь, будет способствовать развитию чувственно-эмоциональной сферы жизни человека, которое обеспечит широту и разнообразие чувственных контактов обучающегося с внешним миром, с эстетически значимыми предметами и явлениями.

В-третьих, формирование художественно-эстетического вкуса связано с формированием у обучающихся эстетической творческой способности. Главное состоит в том, чтобы воспитать, развить такие качества, потребности, способности и вкусы личности, которые превращают индивида в активного творца, создателя эстетических ценностей, позволяют ему не только наслаждаться красотой мира, но и преображать его «по законам красоты».

На основе задач формирования художественно-эстетического вкуса можно определить его место как результат целенаправленной, успешной художественно-эстетической деятельности детей. Прежде всего, эстетическая деятельность представлена как воспитание чувства прекрасного и стремления активно создавать его и воплощать в действительность; и имеет своей целью расширить познания обучающихся, сформировать мир их чувств, развить и утвердить гуманистическое, человеческое отношение к людям, к жизни. В данном аспекте, воспитание ставит своей задачей развитие научных представлений о прекрасном, а также формирование высоко развитых эстетических вкусов. Отсюда следует, что сама художественно-эстетическая деятельность в образовательном процессе предполагает формирование художественно-эстетического вкуса обучающихся. По мнению И.Ф. Гончарова, сегодня «задача эстетической деятельности понимается не только как духовное единство с окружающим нас миром, но и как творческий процесс преобразования действительности» [1, с. 35].

Художественно-эстетический вкус, как и другие компоненты, художественно-эстетического сознания, развиваются как в деятельности человека, так и в образовательном процессе. В связи с этим, художественно-эстетический вкус нельзя представить себе, как нечто неизменное, данное навсегда, а значит, это – процесс, который протекает в длительном промежутке времени. Исследователи (О.А. Кривцун, Д.Ю. Кучерюк, Л.Т. Левчук, В.И. Панченко, С.Ш. Умеркаева, С.П. Федорищева и др.) считают, что процесс формирования художественного вкуса на протяжении всей жизни человека, оказывает существенное влияние на эстетическое сознание человека, обогащает его. Именно таким образом представлена дидактическая связь между категориями эстетического и художественного вкуса [2].

С нашей точки зрения, художественно-эстетический вкус – это длительный, систематический, целенаправленный процесс развития всех категорий эстетического сознания, который будет способствовать формированию личности обучающегося в образовательном учреждении.

Эстетическое воспитание в процессе обучения может обеспечиваться в процессе изучения всех учебных дисциплин, но среди них особенно важное значение имеют предметы художественно-эстетического цикла, к которому относятся литература, музыка, изобразительное искусство, хореография, народное творчество, история культуры. В процессе изучения этих предметов обучающиеся знакомятся с произведениями искусства, получают знания о разных

видах искусства и овладевают умениями и навыками художественно-эстетической деятельности, приобретают навыки самостоятельной творческой деятельности.

Эстетическое воспитание интенсифицирует развитие самосознания, способствует формированию социальной позиции, основанной на гуманистических ценностях; гармонизирует эмоционально-коммуникативную сферу обучающихся, снижает остроту реакции на стрессовые факторы у детей с повышенной чувствительностью, то есть оптимизирует их поведение, расширяет возможности совместной деятельности и общения в социуме.

Эстетическое воспитание заключается в формировании у обучающихся эстетического сознания, вкусов, способности воспринимать, чувствовать, оценивать эстетические явления в искусстве и действительности, активно участвовать в творчестве, приобретении эстетических ценностей в искусстве и в любой сфере жизнедеятельности: в быту, труде, спорте, поступках и др.

Художественно-эстетический вкус является показателем эстетического развития личности обучающихся, и выражается в единстве чувственно-эмоционального и интеллектуального восприятия действительности во всем ее многообразии. Как утверждает Е.А. Смолина, художественно-эстетический вкус может эффективно формироваться у обучающихся, если процесс его формирования строится на следующих принципах: целенаправленности, систематичности, долговременности, интенсивности, вовлеченности школьников в активную художественно-эстетическую деятельность с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей [3].

Анализ научной литературы позволил нам утверждать, что эффективность формирования художественно-эстетического вкуса обучающихся в образовательном процессе обеспечивается следующими условиями:

- ориентацией процесса формирования художественно-эстетического вкуса на приобретение личностных эстетических оценок произведений искусства с опорой на художественные знания и опыт ребенка;

- включением в образовательный процесс систем творческих заданий, организующих художественно-эстетическую деятельность обучающихся с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей (как возможность реализации эстетической реакции в единстве эмоционального и рационального начал);

- целенаправленным привлечением ребенка к решению коммуникативных задач, направленных на установку творческой позиции: «ученик – произведение искусства – жизнь»;

- обеспечением полноценного взаимодействия учебно-познавательной и творческой деятельности при создании речевой среды как возможности самовыражения эстетической мысли обучающимися;

- оказанием педагогической поддержки развитию индивидуальности обучающегося через создание эмоционально-комфортной атмосферы на уроках;

- использование разностороннего взаимодействия в социуме с учетом региональных особенностей.

Из выше перечисленных условий формирования художественно-эстетического вкуса хотелось бы остановиться на том, где указывается на учет возрастных особенностей школьников.

В эстетической литературе авторами (Н.Н. Александров, Г. Ансильон, А. Баумгартен, А.А. Беляева, Ю.Б. Боров, В.В. Бычков, В.В. Ванслов, А.Б. Демидов, И.Ф. Гончаров, В.П. Шестаков и др.) акцентируется внимание на том, что формирование эстетического, в том числе и художественно-эстетического вкуса, происходит в определенный возрастной период. «Становление личности – процесс долговременный, не завершающийся окончательно никогда. Но, однако возрастной

предел – от 13 до 20 лет, когда формируются основные социальные характеристики личности, в том числе и эстетический вкус» [1, с. 52].

Учитывая, что художественно-эстетический вкус представляет собой не только совокупность разнообразных эмоционально-чувственных оценок, но и целеустремленный и организованный процесс, который наиболее эффективно осуществляется в системе образования. Кроме того, формирование художественно-эстетического вкуса обучающихся осуществляется на основе художественных знаний, художественного опыта, интеллектуальных способностей и определенного жизненного опыта. Поэтому наиболее эффективно процесс формирования художественно-эстетического вкуса происходит в подростковом возрасте, который уже характеризуется обозначенными признаками.

Современное художественное образование, имея целью формирования ценностных ориентаций в сфере искусства, направлено на формирование у обучающихся системы художественных знаний, представлений, информационных и учебно-познавательных компетентностей, умений воспринимать, интерпретировать и оценивать произведения искусства разных видов, жанров и стилей, высказывать личное отношение к ним, аргументируя свои мысли, суждения, оценки, используя соответствующие понятия и термины, что и предусматривает формирование художественно-эстетических вкусов как системы оценочных суждений, которые являются фактором мотивации деятельности личности в сфере искусства, формируя ее интересы, предпочтения, потребности.

### Список литературы

1. **Гончаров И.Ф.** Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности / И.Ф. Гончаров. – М. : Музыка, 1986. – 126 с.
2. **Эстетика:** Учебное пособие / Авт.-сост. Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучерюк, В.И. Панченко, М.Ю. Русин. – К. : Вища школа, 1991. – 302 с.
3. **Смолина Е.А.** Современный урок музыки / Е.А. Смолина. – Ярославль : Академия развития, 2007. – 128 с.

УДК 070

**Шестерина Алла Михайловна,**  
профессор кафедры электронных  
СМИ и речевой коммуникации  
ФГБОУ ВО «Воронежский  
государственный университет»,  
доктор филологических наук, профессор  
*shesterina8@gmail.com*

### **ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** Процессы визуализации информации охватывают сегодня все сферы нашей жизни и стали еще более заметны в период пандемии. Переход на дистанционную модель обучения предопределил активное обращение к видеоформатам и попытку их интеграции в структуру образовательных практик. В статье рассматриваются формы интеграции видео в систему образования и проблемы, которые возникают в связи с этим.

**Ключевые слова:** визуализация; дистанционное образование, видеоконтент; информационные барьеры

**Abstract.** The modern processes of information visualization cover all areas of our life and have become even more noticeable during the pandemic. The transition to a distance learning model predetermined the active use of video formats and an attempt to integrate them into the structure of educational practices. The article discusses the forms of video integration into the education system and the problems that arise in this regard.

**Keywords:** visualization; distance education, video content; information barriers

Рассматривая процесс визуализации образовательных практик как тенденцию расширения форм использования аудиовизуальных произведений в процессе обучения, мы неизбежно сталкиваемся с проблемой виртуализации последнего. С одной стороны, использование видеоконтента в образовательном процессе существенно упрощает и потенциально обогащает образование, делая доступными те знания, которые до недавнего времени можно было назвать элитарными. С другой, оно бросает вызов, всей системе образования, формируя совершенно новый комплекс проблем, без преодоления которых эффективность визуализации образования становится сомнительной.

Ситуация, связанная с резким массовым переходом к дистанционному обучению в связи с пандемией, обострила проблему и сделала задачу исследования проблем интеграции аудиовизуального контента в образовательный процесс как никогда актуальной. Думается, степень ее значимости не снизится и после преодоления ограничений, связанных с пандемией, поскольку есть основания утверждать, что элементы онлайн-обучения будут использоваться в образовательном процессе в силу их удобства и эффективности. Эти удобства, однако, могут быть сведены на нет теми ограничениями, которые накладывает на аудиторию процесс восприятия информации через экран. Для того, чтобы этого не произошло, представляется важным уже сейчас попытаться выявить комплекс подобных ограничений.

Не смотря на значимость явления и очевидность процессов визуализации многих сфер нашей жизни, вопрос, на наш взгляд, исследован недостаточно. Об особенностях восприятия экранной информации писали такие авторы, как А.А. Амзин [1], Е.Л. Вартанова [2], С.Н. Ильченко [3], А.Г. Качкаева, С.А. Шомова [4]. Ряд исследований посвящен изучению особенностей влияния экрана на детей и подростков [5; 6; 7]. Эпизодически учеными рассматривался потенциал использования разных форм аудиовизуальных медиа в образовании [8]. Однако до сих пор за границами интереса ученых оставался системный анализ проблем, с которыми столкнутся педагоги и учащиеся в случае активного обращения к видео как каналу формирования знаний, умений и навыков. Мы в нашем исследовании постараемся восполнить этот пробел и решить следующие задачи: конкретизировать формы интеграции аудиовизуальной информации в учебный процесс; выявить проблемы, возникающие в связи с этим; предложить пути их решения. Материалом исследования станет аудиовизуальный контент образовательного русскоязычного сектора Интернета. Хронологические рамки исследования – март-июль 2020 года.

В целом анализ информационного поведения пользователей свидетельствует о росте интереса к аудиовизуальному контенту. На этом фоне отмечается повышение интереса к телепросмотру в период самоизоляции (время телепросмотра за первую неделю самоизоляции увеличилось на 25% [9]). Этот процесс отмечается и в интересующем нас секторе аудитории – молодежи. Время

телепросмотра в группе 12-17 лет возросло на 36%, а в группе 18-24 года – на 42% [9].

Если же говорить об образовательном видеоконтенте, то его анализ в целом свидетельствует об активизации уже существовавших до ситуации пандемии практик интеграции видеоконтента в систему образования. Среди наиболее распространенных форм мы отмечаем:

1. Видеолекции в записи;
2. Прямые трансляции всех форм занятий с доминированием лекционного формата;
3. Вебинары;
4. Видеоэкскурсии;
5. Видеоконференции;
6. Обучающие видео в системе видеоблогинга (преимущественно в жанре лайфхака).

Все эти формы могут иметь самостоятельный характер (например, быть представлены на образовательном YouTube-канале) или быть интегрированы в образовательный контекст (например, площадка ЮРАЙТ). Репрезентация видео может быть сосредоточена на одном ресурсе и иметь открытый или закрытый характер (образовательные площадки вузов) или может быть представлена на различных сетевых платформах с адаптацией под требования платформы (например, пакет образовательного контента психологической школы ШЭО на специализированном сайте, во ВКонтакте и в Instagram) и без нее. Возможна также практика размещения на базовой платформе ссылок на учебное видео, размещенное на других платформах (например, ЮРАЙТ размещает с согласия правообладателей на своем портале ссылки на видео, размещенные на видеохостинге YouTube).

К этим традиционным формам добавляются относительно новые:

1. Основанные на использовании VR-технологий в процессе обучения;
2. Основанные на интеграции элементов геймификации с использованием видеоконтента в образовательном процессе;
3. Основанные на замещении реальных процессов их видеопозомом (например, экскурсии по музеям, путешествия по странам и т.д.).

Кроме того, осуществляется попытка компенсировать ряд образовательных форм видеофиксацией. Так, учителя танца, физической культуры, пения, актерского мастерства предлагают своим ученикам представить выполнение задания в видеоформате.

Новинкой становится и перевод воспитательных компонентов образования в видеформат (проведение дней открытых дверей, выпускных, вручения дипломов, последних звонков и т.п.).

В результате все участники образовательного процесса оказываются погруженными в новую цифровую реальность, когда основные образовательные процессы разворачиваются для них на мониторе компьютера.

Такой резкий переход формирует ряд проблем, которые лежат сразу в нескольких плоскостях – технической, физиологической, психологической, социальной.

Наличие этих факторов провоцирует проявление **барьеров передачи информации**. Рассмотрим наиболее актуальные.

**1. Техничко-технологический барьер.** Этот барьер проявляется в том, что далеко не для всей транслируемой информации возможно обеспечить адекватную форму передачи через видеоканал. К примеру, в части формирования навыков пока не существует адекватных технологий замещения реального обучения. Рассмотрим это на примере обучения на направлении «Телевидение». Безусловно, сегодня



существуют возможности (преимущественно в сфере VR) для симуляции процесса съемок. Однако мы прекрасно понимаем, что работа с мышкой и работа с реальной видеокамерой – не одно и то же. Работа в стерильной компьютерной среде и работа в полевых условиях – не одно и то же. Обучая студентов работать в виртуальном пространстве, мы формируем навыки работы именно в этом пространстве. Они не могут быть в полной мере адекватны навыкам работы в реальных условиях.

Важно учитывать и тот факт, что часть технологий, хотя и может заменить реальный образовательный процесс, всё еще остается дорогостоящей. Мы не можем предложить каждому студенту приобрести оборудование для использования расширенной реальности в силу его дороговизны. В противном случае мы рискуем сформировать ситуацию дискриминации студентов по финансовому признаку и разной степени доступности для них современных технологий.

Третий аспект проявления этого барьера заключается в том, что преподаватели-практики, хорошо владеющие методикой обучения студентов в реальных условиях, не владеют методикой обучения с применением дистанционных форматов. Их освоение требует дополнительных усилий, времени, что для представителей работодателя, вовлеченных в образовательный процесс, не всегда возможно.

Это лишь верхушка айсберга тех проблем, которые связаны с привлечением видео к образовательному процессу. В его глубинной части мы можем столкнуться с общей неготовностью сети к трансляции сложных видеоизображений. Так, многие из тех, кто выстраивал образовательный процесс на основе видеоконференций и пытался транслировать на сетевых платформах видеоформаты (например, на платформе ZOOM), обратили внимание на то, что эти платформы на доступных тарифах просто не могут транслировать видеоизображение в хорошем качестве;

**2. Барьер перегрузки.** Этот барьер может быть выражен как в физиологическом, так и в психофизиологическом аспекте.

В первой части исследования демонстрируют ряд нарушений, которые могут возникнуть при длительном потреблении информации через монитор. Это различные нарушения зрения (в связи с постоянным фокусировкой глаз на одном и том же расстоянии до объекта), депривация, неподвижность, мышечное напряжение, особенно опасные для молодого организма.

Во втором случае – сокращение синхронной коммуникации (поскольку даже при наличии технической возможности моментального реагирования экранный формат всё еще служит сдерживающим фактором для многих участников коммуникационного процесса).

Кроме того, психофизиологический аспект перегрузки связан с мультисканальностью экранного восприятия. Нередко студенты воспринимают видео параллельно с другими потоками информации. Внимание рассеивается.

Учитывая это, производители видеоконтента начинают активно использовать субмодальности – то есть те параметры видеопроизведения, при резком изменении которых происходит непроизвольное подключение внимания. Эти субмодальности могут быть визуального (цветное-монохромное, плоское-объемное, статичное-динамичное изображение, крупность планов, местоположение на экране, ракурс съемки и т.п.) и аудиального характера (громкость, отчетливость, темпоритм, тембр, речь-музыка-шум и т.п.). Апелляция к субмодальностям позволяет концентрировать внимание обучающегося на видео, однако при их избыточном употреблении приводит к перегрузке.

Важно также учитывать и то, что в случае обязательности восприятия видеоконтента время вовлеченности в процесс сокращается. Не случайно при

структурировании дистанционного курса видеофрагменты имеют непродолжительный хронометраж (обычно 10-15 минут).

Все вышесказанное может формировать усталость, которая не тождественна усталости в ходе обучения в условиях оффлайна.

**3. Географический барьер.** Этот барьер возникает в силу того, что при дистанционном обучении все участники коммуникационного процесса могут находиться в абсолютно разных условиях. Они могут просматривать видео без помех и со средовыми помехами (в шумной обстановке, например). Учитывая разницу часовых поясов, процесс синхронного обучения для одних может осуществляться днем, для других – ночью. Опыт проведения совместных мероприятий России и США показывает, что преодолеть этот барьер довольно сложно. Степень погруженности участников в процесс различна и в данном случае лучше выбрать асинхронную модель обучения, которая имеет существенные ограничения.

**4. Исторический барьер.** Этот барьер связан с таким явлением, как устаревание информации. Требования рынка сегодня меняются быстро и активно. Те знания, умения и навыки, которые были актуальными еще недавно, сегодня могут стать устаревшими. И если в ситуации традиционного обучения мы можем постоянно обновлять данные, то в случае видеозаписи сделать это сложнее. Появляется желание использовать то, что было снято некоторое время назад, не обновляя контент так регулярно, как этого требует реальная ситуация. Безусловно, существуют базовые знания, которые не меняются годами и даже веками. Эти знания могут быть без опасений закреплены в видеоформате. Но большая часть знаний обновляется регулярно и требует либо перезаписи, либо выбора других визуальных форм трансляции обучающимся.

**5. Психологический барьер.** Это комплексный барьер, связанный с особенностями восприятия каждого конкретного человека. Такие факторы, как скорость процессов возбуждения и торможения, темперамент, способность к концентрации, потребность в диалоге и многие другие существенно отличаются у каждого обучающегося. Безусловно, они «работают» и в случае обучения в классе, аудитории. Однако там преподаватель может реагировать на них и компенсировать различными методическими приемами. В ситуации видеосвязи сделать это сложнее – не всех можно увидеть на экране (зачастую звук и камера отключаются), не всегда можно понять, связана ли какая-то реакция с тем, что говорит преподаватель, или с тем, что происходит в среде нахождения ученика.

Большую роль в данном случае играет и специфика информационного поведения молодого поколения. По мнению исследователей, его отличают такие качества, как инфантилизм, склонность к игрореализации, слабая концентрация, доминирование трансактивной памяти [7]. Эти черты затрудняют использование традиционных форматов видеолекций в большом объеме.

**6. Эмоциональный барьер.** Он связан с неприятием источника информации. Например, обучающемуся может не нравиться педагог. В ситуации оффлайна ему придется искать компромисс. В ситуации дистанционного обучения с использованием видео он может просто отказаться от восприятия информации.

**7. Тезаурусный барьер.** Совокупность значений, которые мы закладываем в одно и то же слово, может варьироваться в значительной степени. Мы можем попытаться вызвать ассоциации, на что-то намекнуть, но аудитория может нас не услышать. Или напротив, она может найти подтекст там, где автор его не планировал.

**8. Этический барьер.** Это осознанное желание автора дезинформировать аудиторию. Например, – выдать за научный факт одну из возможных версий. В

таком случае обучающийся получит ошибочную информацию, фейковую по своему характеру.

В результате мы получаем ситуацию, когда наряду с информационным отравлением (переизбытком информации) формируется информационный голод (ощущение невозможности найти необходимую информацию). Также может сформироваться медиазависимость, которая в ситуации неопределенности возникает гораздо быстрее, чем в условиях стабильности.

Вопрос о мерах, которые можно предпринять в данных условиях, в первом приближении кажется неоднозначным. С одной стороны, визуализация позволяет нам компенсировать нереализуемые иными способами потребности. С другой стороны, ее компенсаторный характер может привести к застреванию в развитии и серьезным нарушениям разного уровня (от физиологических, психологических до социальных).

Что можно противопоставить этим угрозам?

Обобщая рекомендации, предлагаемые различными исследователями, и учитывая имеющийся опыт, можно предложить следующее:

1. Адаптировать модели дистанционного обучения с использованием видео не только под задачи образовательного процесса, но и под технико-технологические возможности обучающихся (с вариативизацией синхронной и асинхронной модели);

2. Использовать асинхронный вариант просмотра видео в хорошем качестве;

3. Интегрировать в процесс обучения правила информационной гигиены. К примеру – делать частые перерывы, использовать в ходе обучения элементы фактчекинга и т.п.;

4. Внедрить в жизнь обучающегося и обучающего принципы цифрового аскетизма;

5. Использовать практики цифровой диеты;

6. Ввести механизмы сертификации образовательного видеоконтента, используемого в учебном процессе.

Безусловно, эти меры не смогут полностью нейтрализовать негативные эффекты, формируемые активным медиапотреблением. Однако, по нашему мнению, они способны минимизировать необратимые негативные процессы цифровизации.

### Список литературы

**1. Амзин А.А.** Особенности медиапотребления / А.А. Амзин. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://newmedia.2016.digital-books.ru/kniga/osobennosti-mediapotrebleniya>(дата обращения: 05.04.2020).

**2. Варганова Е.Л.** Об основных понятиях «поля цифровых медиа» в российских исследованиях СМИ / Е.Л. Варганова // МедиаАльманах. – 2018. – № 2 (85). – С. 8 – 16.

**3. Ильченко С.Н.** Фейк в практике электронных СМИ: критерии достоверности / С.Н. Ильченко // МедиаСкоп, 2016. – Вып. 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:[http:// www.mediascope.ru/2237](http://www.mediascope.ru/2237)(дата обращения: 01.07.2020).

**4. Мультимедийная журналистика** / под общ. ред. А.Г. Качкаевой, С.А. Шомовой. – М. : Издат. дом Высшей школы экономики, 2017. – 413 с.

**5. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е.** Психологические последствия информатизации / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский.[Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://cyberpsy.ru/2011/01/babaeva-yu-d-vojskunskij-a-e-psixologi> (дата обращения: 04.04.2020).

6. Друкер М.М. Медиапотребление современных подростков в условиях цифровой среды (на материале опроса старших школьников калининградской области) / М.М. Друкер // Знак. Проблемное поле медиаобразования. – 2020. – № 1. – С. 15 – 224.

7. Livingstone S. Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression / S. Livingstone // New Media Society. – 2008. – Vol. 10 (3). – P. 393 – 441.

8. Бейненсон В.А. Медиакритика на профессиональных и любительских YouTube-каналах как фактор развития медиаграмотности / В.А. Бейненсон // Знак. Проблемное поле медиаобразования. – 2019. – №4 (34). – С. 7 – 16.

9. Mediascope, TV Index, Россия 100+, домашний просмотр, полные сутки.

УДК 159.942-027.21

Юргайте Евгения Александровна,  
преподаватель кафедры  
культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
dofemi@rambler.ru

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ: К ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ

**Аннотация.** В публикации рассматриваются основные подходы к пониманию понятия «эмоциональный интеллект»; осуществлен философский анализ предпосылок становления исследуемого феномена как проявления взаимосвязи эмоционального и рационального; выявлены особенности соотношения эмоциональных и познавательных процессов в психологической науке; осуществлен обзор педагогических исследований по проблеме эмоционального интеллекта.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмоции, интеллект, развитие эмоционального интеллекта, личность, обучающийся.

**Abstract.** The publication examines the main approaches to understanding the concept of «emotional intelligence»; provides a philosophical analysis of the prerequisites for the formation of the phenomenon as a manifestation of the relationship between emotional and rational; examines the problem of the relationship between emotional and cognitive processes in psychological science; reviews pedagogical research on the problem of emotional intelligence.

**Keywords:** emotional intelligence, emotions, intelligence, development of emotional intelligence, personality, student.

Целью современного образования является развитие личности обучающегося, раскрытие и реализация ее индивидуальных способностей. Ориентир на целостное и гармоничное развитие человека обусловил актуальность внедрения в педагогику понятия «эмоциональный интеллект».

Эмоциональный интеллект – понятие, введенное учеными в 90-е годы прошлого века и возникший в результате утверждения в психологической науке взаимозависимости и взаимообусловленности эмоций и когний. Эмоциональный интеллект понимается исследователями как совокупность интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации и регуляции эмоциональных состояний [1]. Развитие эмоционального интеллекта обучающихся

на всех ступенях образования будет способствовать активизации и регуляции чувственной сферы личности, самопознанию через самоощущение, идентификации эмоций окружающих, выбору стратегии поведения человека в различных ситуациях.

В настоящее время проблема изучения различных аспектов исследуемого феномена и поисков развития эмоционального интеллекта обучающихся становится все более дискуссионной в педагогической теории и практике. Проблема эмоционального интеллекта является предметом педагогических исследований К. Абдолреза, С.П. Бобровой, Н.С. Ежковой, В.А. Каверы, К.С. Кузнецовой, О.В. Хлупиной, Е.А. Чиркиной, В.А. Якуниной и др.

Несмотря на актуальность проблемы и наличие большого количества исследований в области эмоционального интеллекта, недостаточно изучена сущность данного понятия. Значительно большего внимания требует, на наш взгляд, глубокое понимание основ и источников возникновения исследуемой дефиниции. Данное обстоятельство способствовало определению цели публикации: осуществить исторический анализ становления и развития понятия «эмоциональный интеллект».

Истоки концепции эмоционального интеллекта мы находим в философском знании. На протяжении всей истории философии, от Античности до наших дней, ученые обсуждали проблему соотношения разума и чувств в познании человеком самого себя и окружающей действительности.

Наличие эмоциональных явлений в процессе познания отмечалось древнегреческими философами. Платон утверждал «...жизнь, смешанную из удовольствия и разумения»; при этом мыслитель ратовал за сдержанность в выражении эмоций и влиянии разума на чувства [2, с. 56]. Аристотель считал, что люди способны высказывать чувственные оценки вещей, последние же способны вызывать эмоции удовольствия или неудовольствия. Древнегреческие мыслители выделили эмоции в особую сферу психической жизни и определили, что эмоции возникают в ходе мыслительных операций, регулируя их [1].

Философские идеи эпохи Нового времени, отразившиеся в двух направлениях – эмпирическом и рационалистическом – стали основой для дальнейшего развития знаний об эмоциональном интеллекте. Эмпирик Ф. Бэкон отстаивал первичность чувственных ощущений, рационалист Р. Декарт считал, что чувства полезны только в том случае, когда они контролируются разумом. Первым ученым, который утвердил единство рационального и эмоционального, был философ И. Кант. Мыслитель считал, что ни одну из этих способностей нельзя предпочесть другой: «ощущения без понятий слепы, а понятия без ощущений пусты» [2, с. 112].

Идеи преобладания когнитивных функций над эмоциями доминировали в философской науке до середины XIX столетия. На смену классической философии пришла философия жизни (А. Бергсон, В. Дильтей, Г. Зиммель), в которой рациональное в познании обогащается переживанием и пониманием, т. е. «вчувствованием» в жизнь.

В философских работах экзистенциалистов (Э. Гуссерля, А. Камю, С. Кьеркегора, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса) выдвигаются на первый план личностные переживания человека, его внутренний мир. Эмоции получают статус «онтологических» элементов, означают «целостность сознания и человеческую действительность» [3, с. 144].

Современные мыслители (Ж. Бодрийар, Ж. Делез, Ж. Деррида, Ж. Лиотар, М. Фуко, У. Эко и др.) акцентируют внимание на субъекте познания, его точке зрения, мыслях и чувствах. Мышление является коммуникацией, которая отражает

связь между субъектами, и индивид стремится не столько больше знать, сколько больше чувствовать и понимать. Поэтому отношение человека к окружающей действительности оказывается менее рациональным, более значимыми и ценными являются эмоциональные переживания субъекта познания.

Таким образом, общей идеей философской мысли является признание наличия сложных, опосредованных связей между эмоциями и интеллектом, что и послужило теоретической основой для возникновения и введения в психологическую науку понятия «эмоциональный интеллект».

Начиная с XIX столетия проблема роли эмоций в интеллектуальном процессе была определена французскими учеными-психологами П. Жанеи Т. Рибо. Влияние чувствований на интеллектуальные действия утверждал П. Жане; по мнению Т. Рибо, в интеллектуальном процессе не может быть «эмоциональной примеси».

В начале XX века психолог и философ Г. Майер выделяет в интеллектуальном процессе «эмоциональное» мышление, которое отвечает потребностям чувства и воли. Психолог Л. Терстоун, пытаясь объяснить сущность интеллекта, одним из первых предположил, что «...не что иное, как аффективное состояние» может выступать возможной формой интеллекта [4, с. 69].

Важным этапом в становлении понятия «эмоциональный интеллект» является открытие в конце 1930-х годов социального интеллекта ученым Р. Торндайком. Психолог выделил социальное взаимодействие людей как вид интеллекта и определил социальный интеллект как «способность понимать людей и управлять ими» [1, с. 21]. Эмоциональный интеллект и социальный интеллект объединяет наличие особых умений к межличностному взаимодействию. На сегодняшний день некоторые ученые считают, что идея эмоционального интеллекта обусловлена открытием социального интеллекта, другие исследователи трактуют данные понятия как пересекающиеся.

«Неинтеллектуальные элементы» как аффективно-регулятивные компоненты выделял в мышлении Д. Векслер. Р. Липер считал, что особую ценность для логической мысли и мышления в целом представляет «эмоциональная мысль». Процесс осознания собственных эмоциональных состояний лег в основу рационально-эмоциональной поведенческой терапии А. Эллиса.

В психологии советского периода 30-х–60-х гг. представления о взаимосвязи эмоций и интеллекта были раскрыты в трудах ученых – Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

Л.С. Выготский утверждал, что «... мышление возникает только на эмоциональной базе и направляется силами последней; ...в своем течении мысли подчиняются...психологическим законам эмоции» [5, с. 165]. По С.Л. Рубинштейну, «сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального» [6, с. 514]. Согласно А.Н. Леонтьеву, эмоции влияют на деятельность человека (деятельность ученый отождествлял с мышлением) и регулируют ее, потому что сообщают в сознание личностные смыслы.

В это же время и в западной, и в советской науке возникают многочисленные теории эмоций, отраженные в трудах М. Арнольд, В. Вундта, Ч. Дарвина, У. Джеймса, Б.И. Додонова, К. Изарда, К. Ланге, П.В. Симонова, С. Шехтера и др.

В связи с этим происходит постепенное углубление анализа эмоций, которое сопровождается вычленением их функций (сигнальной, регулирующей, оценочной,

мотивационной, экспрессивной) и постижением значения эмоциональных состояний в жизни человека.

Исследования в области интеллекта и эмоций, изучение связи эмоций и мышления способствовали углублению этих понятий и привели к открытию в конце 1980-х годов психологом Г. Гарднером множественного интеллекта. Классификация предложенного ученым множественного интеллекта включает семь видов интеллекта: визуально-пространственный, вербально-лингвистический, логико-математический, телесно-двигательный, музыкально-ритмический, межличностный и внутриличностный [7]. Формы личностных интеллектов Г. Гарднера были направлены на понимание человеком собственных чувств (внутриличностный) и осознание чувств других людей (межличностный).

Концепция эмоционального интеллекта была сформулирована в 1990 г. учеными Дж. Мейером и П. Сэловеем. Авторы определили понятие «эмоциональный интеллект» как способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями [8]. В российскую науку понятие «эмоциональный интеллект» ввела психолог Г.Г. Гарскова, предложившая трактовку феномена как «способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [9, с. 25].

Современные зарубежные (Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейер, К. Петридес, П. Сэловей, Э. Фернхэм и др.), а также и отечественные исследователи (И.Н. Андреева, А.В. Карпов, Н.В. Коврига, Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, А.С. Петровская, Е.А. Сергиенко, И.С. Степанов, Е.А. Хлевная и др.) продолжают изучение эмоционального интеллекта в аспекте возможности его измерения и развития.

Интеграция эмоционального интеллекта в педагогическую науку и практику обусловлена образовательной целью, которая заключается в гармоничном, целостном и всестороннем развитии личности обучающегося. Введение эмоционального интеллекта в педагогику тесно связано с активизацией исследований в области психологии развития и, в частности, ее важнейшей отрасли – педагогической психологии. Педагогическая психология – наука, изучающая не только методы обучения и воспитания и их эффективность в реализации образовательных задач. Педагогическая психология «изучает условия и закономерности формирования психических новообразований под воздействием образования и обучения, развития интеллекта, личности, способностей, вообще человека» [10, с. 497].

Включение эмоционального интеллекта в педагогическую отрасль как междисциплинарного понятия, объединяющего знания философской и психологической наук, отвечает интеграционным социокультурным требованиям современного общества, проявляющимся в необходимости новых дефиниций, образующихся на стыке наук. Эмоциональный интеллект, как инновационная дефиниция педагогики, связана с исследованиями в области социального лидерства, развитием социально-эмоциональных и «мягких» навыков обучающихся, умениями управлять личной эффективностью. Высокий уровень развитости эмоционального интеллекта участников педагогической коммуникации находит выражение в особенностях эмоционального состояния и навыках регуляции и саморегуляции эмоций обучающихся и педагогов. Эмоциональный интеллект оптимизирует процесс обучения-воспитания через создание позитивно окрашенной эмоциональной среды, обеспечивает эмоционально-ценностную направленность взаимоотношений педагога и обучающихся.

В связи с актуальностью обозначенной проблематики за последние двадцать пять лет педагогическая теория и практика обогатилась множеством диссертационных исследований, в которых ученые разрабатывали проблемы развития эмоционального интеллекта, взаимосвязи эмоционального и рационального в процессе формирования личности, в том числе и средствами педагогики искусства. Исследователь А.Г. Ряписова, рассматривая единство рационального и эмоционального, возводит его в статус педагогического принципа и определяет как принцип обучения пению в хоре [11, с. 10]. С.Ю. Цикунов разработал программу интеллектуально-эмоционального развития старшеклассников в творческой художественной деятельности [12]. Концепция эмоционального интеллекта явилась теоретической основой работы О.В. Хлупиной, в которой исследователь обосновала эмоциональный фактор процесса обучения школьников. Научной новизной работы О.В. Хлупиной является введение в научный аппарат сравнительной педагогики определения понятия «эмоциональный интеллект» как «способности к правильному восприятию, пониманию, осмыслению эмоций и управлению ими, которые коррелируют с проявлениями личностных качеств (сопереживание, отзывчивость, тактичность, деликатность и др.)» [13, с. 10]

Теоретической значимостью исследования Е.А. Чиркиной является введение в научный обиход понятия «эмоциональный интеллект специалиста в сфере помогающих профессий». Ученый определяет понятие как «показатель эмоциональной составляющей профессиональной компетентности специалиста помогающей профессии, что обусловлено спецификой содержания профессиональной деятельности специалиста данного направления подготовки» [14, с. 10]. Эмоциональный интеллект, по определению К.С. Кузнецовой, это «взаимосвязанная совокупность когнитивных, рефлексивных, поведенческих и коммуникативных способностей, имеющих внутриличностную и межличностную направленность» [15, с. 11]. Педагогическое сопровождение младшего школьника в процессе формирования эмоционального интеллекта рассматривается ученой в направлении его воспитания и индивидуализации. В современной педагогике программа развития эмоционального интеллекта запущена в тридцати регионах России в общеобразовательных учреждениях и учреждениях дошкольного образования. Экспериментальная площадка для апробации программы находится в Москве и Тюмени. Программа легко встраивается в любые сферы образовательной деятельности учебного заведения: в урочную и внеурочную деятельность. Для учреждений дополнительного образования разработан проект «Эмоциональный интеллект дети», целью которого является повышение эмоционального интеллекта детей от 4 до 14 лет. Программа «Эмоциональный интеллект дети» основана на оригинальной научной концепции эмоционального интеллекта ученых Д. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо. Научными экспертами программы являются ученые и практики в области развития эмоционального интеллекта – Д. Антоньяцца, Д. Карузо, Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевная и др. [16].

Таким образом, анализ философской и психолого-педагогической литературы показал, что проблема соотношения эмоционального и рационального была и остается актуальной в науке на протяжении многих веков. Впервые проблема постижения единства разума и чувств обозначилась и разрабатывалась в философских учениях мыслителей разных эпох. Результатом психологических исследований влияния эмоциональных явлений на процесс познания, расширения представлений о сущности интеллекта и эмоций явилось открытие эмоционального интеллекта.

Интеграция проблемы эмоционального интеллекта в педагогику обусловлена образовательной целью, заключающейся во всестороннем и



гармоничном развитии обучающегося. Проблема рассматриваемого феномена требует дальнейших исследований в аспекте поиска педагогических технологий, способствующих развитию эмоционального интеллекта обучающихся на разных уровнях образования.

### Список литературы

1. **Андреева И.Н.** Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
2. **Философия.** В вопросах и ответах: учеб. пособие для вузов / В.Н. Лавриненко, В.П. Ратников, В.В. Юдин; под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 463 с.
3. **Психология эмоций** / Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
4. **Холодная М.А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 380 с.
5. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
6. **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 713 с.
7. **Gardner H.** Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – New York : Basic Books, 1983. – 484 p.
8. **Mayer J.D.** The intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – N.Y. – 1993. – P. 433 – 442.
9. **Гарскова Г.Г.** Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Тез. науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 25– 26.
10. **Столяренко Л.Д.** Основы психологии / Л.Д. Столяренко; изд. третье, перераб. и доп. – Ростов-н/Д. : «Феникс», 2000. – 672 с.
11. **Ряписова А.Г.** Единство рационального и эмоционального как принцип обучения младших школьников хоровому пению: автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / А.Г. Ряписова. – Новосибирск, 1995. – 21 с.
12. **Цикунов С.Ю.** Интеллектуально-эмоциональное развитие старшеклассников в системе художественной культуры: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Ю. Цикунов. – Саратов, 1997. – 21 с.
13. **Хлупина О.В.** Эмоциональный фактор процесса обучения школьников (на материале современных зарубежных исследований): автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Хлупина. – Киров, 2005. – 20 с.
14. **Чиркина Е.А.** Формирование эмоционального интеллекта студентов, будущих специалистов в сфере помогающих профессий дидактическими средствами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.08 / Е.А. Чиркина; [Место защиты: Удмурт. гос. ун-т]. – Ижевск, 2012. – 166 с.
15. **Кузнецова К.С.** Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / К.С. Кузнецова. – Саратов, 2012. – 24 с.
16. **Хлевная Е.А., Штроо В.А.** От науки к практике: по итогам II международной научно-практической конференции «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании» / Е.А. Хлевная, В.А. Штроо // Организационная психология: электрон. науч. журн. – Т. 9. – №1. – 2019. – С. 148 – 165. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.orgpsyjournal.hse.ru](http://www.orgpsyjournal.hse.ru) (дата обращения: 06.12.2020).

## СЕКЦИЯ №4

### МЕДИАКУЛЬТУРА И ГУМАНИТАРНЫЕ ВЫЗОВЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

УДК 070.41 – 028.5

**Коженовская Татьяна Александровна,**  
доцент кафедры культурологии и музыковедения  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
**Соколенко Юлия Владимировна,**  
магистрант кафедры журналистики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

#### АВТОРСКИЙ СТИЛЬ В ТВОРЧЕСТВЕ ЖУРНАЛИСТА

**Аннотация.** В статье проведен анализ современной журналистики, проблема которой, состоит в создании особого почерка журналиста, то есть авторского стиля. На сегодняшний день журналистское творчество как таковое значительно сдает свои позиции. Авторский стиль подвергся недоверию со стороны читателя. Причиной тому является сомнение в публицистичной позиции журналиста. В исследовании этой проблемы мы обратились к трудам таких авторов как В. Виноградов, С. Сметина и Т. Добровольская. Проблему речевых жанров и журналистскую профессию в целом изучали С. Виноградова и С. Заинько. На этой почве возникло немалое количество размышлений о том, нуждается ли общество в авторской журналистике, раз она не может удовлетворить его «информационный аппетит».

**Ключевые слова:** журналистика, автор, авторский стиль, читатель, творчество.

**Abstract.** The article analyzes the modern journalist, whose problem is the loss of personality, the special style of the journalist, that is, the author's style. To date, journalistic creativity as such is significantly losing ground. The author's style was subjected to distrust from the reader. The reason for this is the doubt in the journalistic position of a journalist. In the study of this problem, we turned to the works of such authors as V. Vinogradov, S. Smetina and T. Dobrovolskaya. The problem of speech genres and the journalistic profession as a whole were studied by S. Vinogradova and S. Zainko. On this basis, a considerable amount of thought arose about whether society needs author journalism, since it cannot satisfy its "informational appetite".

**Key words:** journalism, author, author's style, reader, creativity.

Одной из лидирующих и самых интересных профессий мира является профессия журналиста. Она часто связана с занимательными поездками, спонтанными встречами и массой информации, которую он получает. Целеустремленность, настойчивость, коммуникабельность – главные свойства качественного журналиста. Целеустремленным, настойчивым и легким в общении журналистом можно стать в том случае, когда не жалеешь своих сил и времени на исследование весомых социальных, политических, экологических и других проблем, когда достаточно творческого потенциала, чтобы найти нужные точки соприкосновения с аудиторией. Но самое главное и неотъемлемое качество журналиста – это литературные способности, четкое и грамотное изложение своих мыслей. От продуктивности литературных способностей напрямую зависит уровень качества работы журналиста.

В статье проведен анализ современной журналистики, проблема которой состоит в потере индивидуальности, особого почерка журналиста, то есть авторского стиля. На сегодняшний день журналистское творчество как таковое значительно сдает свои позиции. Авторский стиль подвергся недоверию со стороны читателя. Причиной тому является сомнение в публицистичной позиции журналиста. В исследовании этой проблемы мы обратились к трудам таких авторов как В. Виноградов, С. Сметина и Т. Добровольская. Проблему речевых жанров и журналистскую профессию в целом изучали С. Виноградова и С. Заинько. На этой почве возникло немалое количество размышлений о том, нуждается ли общество в авторской журналистике, раз она не может удовлетворить его «информационный аппетит».

Целью исследования является рассмотрение и изучение понятия авторского стиля, его роли и места в журналистском творчестве и определения его прямой задачи в контексте восприятия его содержания аудиторией.

После распада СССР появилась масса периодических изданий, характеризующихся жанровым разнообразием и переходом на новый стилистический уровень. Такие издания обеспечивают информационную насыщенность общества, как в получении оперативной информации, аналитических публикаций, так и в развлекательном характере СМИ. В подобном разнообразии изданий, которое предлагается массовому потребителю главное место занимает стилевая манера написания той или иной статьи, которая представляет собой единицу периодического издания, а также сценария телепередачи. Иными словами, журналист, который, так или иначе, является главным производителем информационного продукта, должен обладать своим собственным авторским стилем в процессе написания текста.

Авторский стиль проявляется через макроструктуру текста, его глобальную структуру, которая играет существенную роль для характеристики смысла и общей схемы текста. В. Виноградов выявил, что авторский стиль так же проявляется и в выборе жанра. Жанр характеризуется своим содержанием (тематическим), языковым стилем, то есть отбором словарных, фразеологических и грамматических средств и композиционным построением.

Каждая сфера использования языка вырабатывает свои социально обусловленные, относительно устойчивые типы речевых высказываний (текстов), которые подчиняются определенным жанрам. Это готовые речевые формы, которые использует журналист. При построении текста необходимо оценить социальный контекст и сделать выбор жанра речи, в нем осуществляется планирование текста в соответствии с жанром. Таким образом, каждый раз мы имеем дело с выбором говорящего: какой текст он производит, какой фоновый план запускает, какие модальности выделяет.

При построении текста автор исходит из личностных мотивов и потребностей, своего жизненного опыта, работы воображения и ценностей. Он проецирует в тексте свои представления о действительности, знания и суждения о ней, свое отношение к излагаемому, он обладает эмоциями, волей и намерениями. В соответствии с особенностями личности формируется замысел будущего текста, в котором отражается, что изложить, кому адресовать. Содержание текста мыслится как результат объективации психологического состояния автора, его интересов, социального статуса, его представлений о ситуации общения и о читателе средствами языка.

Автор текста является главным участником коммуникации, а роль получателя в том, чтобы понять авторский замысел. Существенное влияние на формальные особенности порождаемого текста оказывает характер

взаимоотношений партнеров коммуникации: позиционные отношения (равноправные, неравноправные) и дистанция (близкая, средняя, далекая). Существуют различные способы выражения коммуникативного замысла: лексические средства (лексические повторы как средство связности), грамматические структуры (коннекторы), синтаксические структуры. В ходе решения коммуникативной задачи принимаются разные «лингвистические решения» в виде конкретной языковой формы, которые приводят к реализации конкретного текста. Присутствие автора в материалах СМИ всегда оказывает воздействие на стилистический облик текста. Специфика любого публицистического текста в том, что он должен содержать в себе в большей или меньшей степени черты, приметы авторской личности.

Понятие стиля произведения, хотя и связывается с идейным содержанием произведения, но, прежде всего, неразрывно соединено с индивидуально авторской системой изобразительных и выразительных средств, противопоставленной другим однородным индивидуальным системам. Особенности словесно-речевой структуры произведения, присущие только данному автору, пронизывают весь строй текста, определяя взаимосвязь и взаимодействие всех его элементов, и объединяют все составляющие произведения в единое стилевое целое. Автор рассматривается как субъект речи.

Композиционно-стилистическим объединяющим центром изложения предложил считать категорию «образа автора» А. Сковородников. «Кто ищет...» – индивидуальная словесно-речевая структура, пронизывающая собой строй произведения и определяющая его литературные способности.

Литературные способности, по мнению В.Виноградова – это одна из важнейших способностей журналиста. Что обычно подразумевали под литературными способностями? Во-первых, владение литературными навыками письма, во-вторых, знание жанровых форм, в-третьих, умение создавать законченные журналистские произведения. И, наконец, языковое мастерство автора. В газетной практике прошлых лет особенно ценятся легкость пера, отточенность и изысканность стиля, образность и лексическое богатство материала. Работа над материалом в большей степени воспринимается как творческий процесс.

Сегодня, как отмечают исследователи, на процесс работы, на литературную работу (причем она уже редко называется творчеством) в качестве мотива профессиональной деятельности указало только 4,3% опрошенных, в том числе 12% выпускников 1950-х гг., воспитанных еще по старой традиции, когда журналистика считалась в значительной степени литературным творчеством. Зато выпускники последних лет сказали, что их привлекает работа с информацией.

Отчетливо проявляется тенденция переосмысления сути журналистского труда: от типа творчества к информационной деятельности. Еще 12% сказали, что их привлекает в профессии творческое отношение к жизни, сам процесс ее пересоздания и преобразования.

Эти причины стали предшественниками исчезновения с газетных полос и телеэкранов очерков, в которых документальная основа произведения гармонично переплеталась с художественной. Очеркистов традиционно называли писателями в газете. Именно их работа в большей степени соотносилась с литературным трудом.

Подобные изменения естественно сказались и на творческих установках журналистов, то есть на субъективных факторах журналистского труда. Талант, литературные способности назывались очень редко, тогда как в прежних исследованиях были на первых местах. Это связано с трансформацией профессии как вида литературного творчества в информационную работу («рипортинг» на западный манер) и с тем, что изменился сам стиль публикации, когда литературная

форма стала менее значима, чем прежде. А это тревожащий симптом, потому что журналистика при любых обстоятельствах – это искусство работы со словом. Если обратить внимание на язык и стиль газетных публикаций большинства российских изданий и публицистических телепередач, то любой мало-мальски грамотный человек отметит, что по своему языковому уровню они значительно уступают СМИ советского периода. И это не удивительно. Ведь во многих изданиях давно упразднены должности корректоров, большинство журналистских материалов идет на полосу «с колес», сами авторы в основном полагаются на компьютерные редакторские программы. Именно отсюда, считает Л. Свитиц, и проистекают не только лексические и грамматические ошибки, но и небрежность и неряшливость стиля, что во многом снижает уровень восприятия подобного рода материалов. Меняется не только объективный характер журналистской профессии, но субъективное представление об общественном предназначении журналиста. Журналист сегодня – собиратель и распространитель «чистой» информации, интерпретатор знаний, добытых другими; ремесленник, вынужденный продавать свой труд, чтобы жить; политический писатель, борец за справедливость, пропагандист, агитатор, организатор; подручный партии; репортер в погоне за сенсацией, готовый на персональный журналистский «подвиг», манипулятор сознанием, магнат прессы.

Литературные способности, как и остальные профессиональные способности, имеют свои особенности. В первую очередь к ним относится направленность интеллекта в сферу общих гуманитарных способностей – вербальный интеллект.

Опираясь на труды М. Бахтина, В. Виноградова, Г. Андреевой, С. Сметиной и других исследователей можно сделать вывод, что авторский стиль – это проявление качеств журналиста через макроструктуру текста. В данном определении речь идет о становлении журналиста как личности. Языковая манера, набор фразеологических и грамматических средств отыгрывают важнейшую роль в интерпретации смыслового и идейного содержания произведения. Наличие языковой и авторской манеры являются определяющими уровня качества журналистского произведения.

Авторский стиль формируется только при наличии литературных способностей. Литературные способности журналиста связаны с трансформацией информации в продукт литературного творчества.

В ходе исследования мы выяснили, что на данном этапе развития медийного творчества изменился авторский стиль журналистских текстов и стал менее литературным, чем был в минувшие годы. Журналист, как главный коммуникатор, должен обладать литературными способностями и иметь при этом свой индивидуальный стиль. Мы выяснили, что направленность интеллекта в сферу общих гуманитарных способностей, ныне именуемая как вербальный интеллект, есть главным критерием в определении литературных способностей журналиста.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что среди факторов, обуславливающих специфику публицистического текста, одно из ведущих мест занимает личность журналиста, которая проявляется посредством текста. Личностное начало выражается всей совокупностью языковых и речевых средств публицистического текста. Мы сделали вывод, что журналист – многогранное явление. Его социальные, психологические, языковые характеристики чрезвычайно важны при создании любого публицистического продукта.

Таким образом, специфика авторского стиля журналиста заключается в том, что он формируется в ходе развития и наличия у журналиста литературных способностей, способностей к самовыражению через публицистическое

произведение и процесс трансформации информации в текст. Авторская фантазия не ограничена.

Современная журналистика на нынешнем этапе развития приобрела сомнительный характер. Под сомнение ставится не только труд журналиста, но все журналистское творчество в целом, и такой вердикт вынесен массовой аудиторией. Данная проблема актуальна, и в ходе ее исследования возникает масса вопросов и поводов для изучения. Постсоветская журналистика кардинально отличается от журналистики прошлой эпохи. За время своего существования она приобрела статус искусства, и теперь отчаянно борется за то, чтобы подтвердить и не утратить его, а также оправдать доверие своей аудитории.

В процессе развития журналистики сформировалось такое понятие как «авторский стиль». В проведенном исследовании мы попытались как можно глубже изучить это понятие, его влияние на аудиторию, способы его проявления. Также достаточно подробно был рассмотрен процесс его формирования. Мы определили его роль и место в журналистском творчестве, изучили его прямую задачу в контексте восприятия его содержания аудиторией. Также мы выявили взаимосвязь между авторским стилем и литературными способностями и пришли к выводу, что одно без другого существовать не может.

Проблема объективности-субъективности, о которой так много говорят аналитики, бесспорно, существует. Но как показало исследование, в журналистике, как и в любом другом творчестве, абсолютной объективности не бывает. Настоящий журналист это, прежде всего, личность со своими взглядами, убеждениями и жизненной позицией. Поэтому идеализированные представления о требованиях, предъявляемых к журналистам и их текстам, которые записаны в этических кодексах, в действительности практически невыполнимы. Объективность в журналистике может существовать как принцип творчества, когда даются ответы на главные вопросы репортёра: «кто?», «когда?», «где?», «по какому поводу?», «как?» и «почему?».

При написании материала автор руководствуется не только этическими нормами, ему предписанными, на него также влияют его желания, убеждения, опыт, талант. Соответственно, с уверенностью можно говорить о том, что СМИ были и остаются (умышленно или нет) одним из средств манипулирования сознанием общества.

Возможно, некоторые темы, освещенные в средствах массовой информации, могут быть и не интересны читателю, но это еще не свидетельствует о том, что журналист выражает чье-то постороннее мнение, и тем более о том, что его материал носит «заказной» характер.

В заключение нужно сказать о том, что авторская журналистика, несмотря на критику, имеет перед собой перспективу развиваться и обойти множественные запреты государства и «протестантов» этой сферы и всё больше доносить до людей существо информации, которая уберезет или предупредит общественность, расскажет и проанализирует общественное мнение.

Выбранная нами тема может быть изучена в нескольких направлениях углубление в теорию манипулирования, в теорию жанров, исторический взгляд на проблему объективности-субъективности, подробное исследование «жанра» журналиста как вида авторской журналистики, авторские проекты в периодических изданиях, радио и телевидении и их специфика и сущность.

### Список литературы

1. Аграновский В.А. Кто ищет... / В. А. Аграновский – М : Советский писатель, – 1988. – 464 с.

2. **Андреева Г.М.** Психология социального познания / Г.М. Андреева –М : Асток Пресс, 2009. – 336 с.
3. **Арнаутов М.М.** Психология литературного творчества / М.М. Арнаутов – М : Алма, 1970. – 70 с.
4. **Бахтин М.М.** Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин – М : Русские словари, 1996. – 160 с.
5. **Белянин В.П.** Психологические аспекты художественного текста / В.П. Белянин – М : МГУ, 1988. – 27 с.
6. **Беседы о масс-медиа** – М., 1997. – 182 с.
7. **Виноградов В.В.** Проблема авторства и теория стилей / В.В. Виноградов – М : Искусство, 1995. – 79 с.
8. **Виноградова С.М.** Журналистская профессия / С.М. Виноградова – СПб : Олма Пресс, 1997. – 10 с.
9. **Волков И.И.** Теория литературы / И.И. Волков – М : Подкова, 1999. – 141 с.
10. **Выготский Л.С.** Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский – М : Вагриус, 1956. – 37 с.
11. **Горохов В.М.** Основы журналистики телевиденья / В.М. Горохов – М : Лингво, 1995. – 195 с.

## СЕКЦИЯ №5

### КУЛЬТУРНОЕ МНОГООБРАЗИЕ СОВРЕМЕННОСТИ И ИНТЕГРАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ КУЛЬТУРЫ

УДК: 17.02:[008:001.891]

Алехина Галина Викторовна,  
старший преподаватель  
кафедры культурологии и музыкознания  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
galexina2008@mail.ru

#### МОРАЛЬ КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

**Аннотация.** В статье рассматривается мораль как объект культурологического исследования. Автор отмечает, что среди разнообразных форм духовной культуры, таких как искусство, наука, религия, образование и др., морали, как социокультурному феномену, принадлежит важнейшая роль, и сама культура, представляя собой комплекс ценностей, значений и смыслов влияет на формирование моральных ценностей.

**Ключевые слова:** культура, мораль, моральные ценности, этический идеал, социокультурный феномен.

**Abstract.** The article examines morality as an object of cultural research. The author notes that among the various forms of spiritual culture, such as art, science, religion, education, etc., morality plays an important role, and the culture itself, being a complex of values, meanings affects the formation of moral values.

**Keywords:** culture, morality, moral values, ethical ideal, socio-cultural phenomenon.

Актуальность темы исследования определяется тем, что мораль как составляющая культуры, играет значительную роль в жизни общества, выполняя множество функций. Важнейшей из функций морали является регулирующая. Реализация этой функции создает в современных нестабильных обществах условия для гармонизации отношений, способствует снижению напряженности и нивелированию конфликтов в различных сферах человеческого бытия.

Рассматривая мораль как компонент культуры, отметим, что среди разнообразных форм духовной культуры, таких как искусство, наука, религия, образование и др., морали принадлежит важнейшая роль. Культура как комплекс ценностей, значений и смыслов влияет на формирование регламентированной системы регуляции, следовательно, важная роль в консолидации общества, по мнению французского философа и социолога Эмиля Дюркгейма, принадлежит религии и морали. В понятие культуры всегда входили нравственные и моральные нормы поведения людей и государства – утверждал выдающийся культуролог, академик Д.С.Лихачев [1].

В современном мире слова «мораль» и «культура» знакомы каждому человеку с детства. Однако же в них может вкладываться разнообразное содержание. Многообразие обычного словоупотребления перекликается с множеством научных определений: одни исследователи связывают эти слова с информацией и знаковыми системами, в которых они закодированы, в других они



представляются как уникальная технология человеческой деятельности. Третьи видят в них внебиологическую систему адаптации человека, четвертые – степень свободы в человеческой деятельности. Такое многообразие мнений свидетельствует о многообразии самого феномена и его социокультурном характере. Для культурологии основными этапами исторического развития представлений о культуре и морали являются античный период, средневековье и новое время.

Целью нашей статьи является исследование морали как компонента культуры и социокультурного феномена, анализ моральных ценностей, провозглашаемых в разные культурно-исторические периоды.

Обращение к морали осуществлялось в научных исследованиях культурологов, этиков, философов, религиоведов, среди которых: Р.Г.Апресян, Н.В.Голик, А.С.Кармин, Н.В.Кузнецов, Д.С.Лихачев, Л.З. Немировская, В.С.Степин, А.И.Титаренко, А.Я.Флиер, М.В.Черепанова. Изучение морали, нравственных ценностей начинается с античного периода представлено в трудах Аристотеля, Цицерона, Сократа, Эпикура. Далее этические учения развивали И. Кант, Ф. Ницше, Н. Чернышевский, Толстой и др.

Современные философы продолжают изучение морали под различными углами зрения. Мораль – это совокупность правил (представление о добре и зле, о плохом и хорошем, о сущем и должном), передаваемых из поколения в поколение внутри любой культуры. Общественная жизнь строится по этим правилам, они хорошо известны всем членам общества и разделяются ними. Конечно, индивиды не могут сами создавать мораль или называть моралью собственную линию поведения, культура, в значительной степени, обладает моральной объективностью. Мораль по своей природе не существует в пределах индивидуальных предпочтений. Подобный моральный индивидуализм является таким же сомнительным, как анархизм в политике; мало кто согласится с утверждением, что человек полностью самостоятельно формирует свои политические и другие предпочтения и верования [2, с.22].

Мир человека – это мир ценностей. Человек живет среди других людей, среди вещей, идей, смыслов. Разные вещи по-разному значимые для человека, имеют для него разную цену. Ценности – это значимые для человека объекты (материальные или идеальные). В широком смысле слова, ценностями называются обобщенные устойчивые представления о чем-либо, как о благе, о том, что отвечает интересам, потребностям, намерениям и целям человека. Ценности формируются в результате валюативного отношения, реализуемого в акте оценки.

В систему ценностей социального субъекта могут входить: представления о добре и зле, о счастье, о смысле жизни, о любви, о здоровье, о личной безопасности, о благосостоянии, о свободе, о Боге и т.п [3, с.47].

Согласно учению Виндельбанда, культура – это совокупность общезначимых ценностей и норм, функция которых заключается в том, чтобы служить обоснованием единства различных форм культурного творчества и выявлять единые механизмы априорного синтеза чувственно разнообразного в различных сферах культуры – от науки к религии [4, с. 38].

Г.Риккерт также исходит из того, что рядом с миром реальных вещей существует и мир ценностей. Он не принимает отождествление ценности и оценки, отмечая, что в таком случае ценности становятся частью психического бытия, а психология – способом обоснования ценностей. Согласно Риккерту, ценность обладает значимостью и «может обладать значимостью даже при отсутствии акта оценки, выражающего то или иное отношение к ней». Царство ценностей автономно и не зависит от субъектов и объектов: «Они образуют абсолютно

самостоятельное царство, лежащее по ту сторону субъектов и объектов»[4, с. 42-43].

Нравственными ценностями или принципами морали являются: во-первых – широкие требования к поведению личности, поддерживаемые мнением социальной группы или общества в целом; во-вторых – исходные положения, на основе которых строится вся мораль и все моральное поведение человека. Мудрецы античности главными моральными ценностями считали благоразумие, доброжелательность, справедливость, мужество. В иудаизме, христианстве, исламе высшие этические ценности связываются с верой в Бога и ревностному Его почитанию. Как моральные ценности у всех народов почитаются честность, трудолюбие, верность, уважение к старшим, патриотизм. Эти ценности, представляемые в их безупречном, абсолютно полном и совершенном выражении, выступают как этические идеалы. В каждой культуре есть система общепризнанных моральных регулятивов, которые по традиции считаются обязательными для всех. Такие регулятивы являются нормами морали и ориентированы на нравственные ценности. Например, в Ветхом Завете перечисляются 10 таких норм – «заповедей Божиих», записанных на скрижалях, данных пророку Моисею. Первые четыре заповеди касаются отношений человека и Бога, следующие 6 заповедей касаются этики взаимоотношений человека и человека: 5) «почитай отца своего и мать свою и продлятся дни твои на земле»; 6) «не убивай»; 7) «не прелюбодействуй»; 8) «не укради»; 9) «не произноси ложного свидетельства на ближнего твоего»; 10) «... не пожелай того, что есть у ближнего твоего». [2, с. 580]. Нормами истинно христианского поведения являются заповеди, которые указал Иисус Христос в Нагорной проповеди: «не противься злему», «кто просит у тебя дай, и от хотящего занять у тебя не отвращайся», «любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящих вас и молитесь за тех, кто гонит вас» и др. Иисус провозглашал: «... и во всем как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними» [5, с. 313]. Это – основное моральное требование известно как «золотое правило нравственности». Термин «золотое правило нравственности» утвердился в конце XVIII века. Более ранние упоминания о нем относятся к середине I тысячелетия до н.э. Это правило встречается в Махабхарате, в Трипитаке – поучениях Будды, в советах древнегреческих философов.

Китайский мудрец Конфуций на вопрос ученика, можно ли всю жизнь руководствоваться одним словом, ответил: «Да! Это слово – взаимность. Не делай другим того, чего не желаешь себе». Нравственные качества по Конфуцию, составляют 5 взаимосвязанных начал, или постоянств: «жень» – гуманность, человеколюбие; «синь» – искренность, прямота, доверие; «и» – долг, справедливость; «ли» – ритуал, этикет; «чжи» – ум, знания. Основой человеколюбия является почтительность к родителям, уважительность к старшим братьям, забота о людях» [1, с. 46 47, 51].

Главной заповедью в религиях Древней и современной Индии является т.н. «ахимса» – непричинение вреда существу: ни людям, ни животным, находящимся в круговороте бытия.

Немецкий философ, родоначальник немецкой классической философии Иммануил Кант ввел в этику понятие категорического императива – безусловного общеобязательного формального правила поведения для всех людей. Категорический императив требует действовать всегда в соответствии с принципом, который в любой момент мог бы стать общим моральным законом, и относиться ко всякому человеку как к цели, а не как к средству [6, с. 145].

Ценности – это то, что оправдывает и придает смысл нормам: жизнь человека – ценность, а охрана жизни – норма; ребенок – социальная ценность, а обязанность родителей заботиться о нем – социальная норма. Однако в обществе одни ценности могут вступать в конфликт с другими, хотя те и другие одинаково признаются как неотъемлемые правила поведения. В конфликт вступают не только нормы одного типа, но также разных типов. Приведем пример конфликта религиозных и патриотических норм: верующему человеку, свято соблюдающему норму «не убивай», в случае войны необходимо идти на фронт и убивать врагов. Или врачу, соблюдающему заповедь «не лги», приходится скрывать диагноз смертельно больного человека.

Делаем вывод, что среди разнообразных форм духовной культуры, морали, как социокультурному феномену, принадлежит важнейшая роль, и сама культура, влияет на формирование моральных ценностей. Принципы нравственности самоценны, то есть цель, ради которой мы соблюдаем моральные принципы, заключается в том, чтобы соблюдать их. Следование моральным принципам – это самоцель, то есть высшая цель, и нет никаких других целей, которых мы хотели бы достичь, соблюдая их. Таким образом, мораль в системе культуры представляет собой способ человеческого существования и неформальный регулятор поведения, с помощью которого достигается единство социальных, групповых и личных потребностей и интересов.

#### Список литературы

1. Лихачев Д.С. Культура как целостная среда / Д.С. Лихачев – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tradicii.info/ru/lihachev-ru/118-kultura-kak-celostnaja-sreda-lihachev.html>
2. Петрунин Ю.Ю., Борисов В.К. Этика бизнеса. / Ю.Ю. Петрунин, В.К. Борисов – М.: «Дело», 2001. – 280 с.
3. Радугин А.А. Радугин К.А. Социология. / А.А. Радугин, К. Радугин. – М. : «Центр», 2003. – 470 с.
4. Иконникова С.Н. Диалог в культуре. / С.Н. Иконникова. - М.: «Центр», 2004. – 200 с.
5. Закон Божий. Руководство для семьи и школы. Сост. протоиерей Серафим Слободской. Московская Патриархия. – 2008. – 775 с.
6. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М. : «Гардарики», 2000. – 475 с.

УДК 78

**Бабенко Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Краснодарский

государственный институт культуры»

*elena\_babenko@inbox.ru*

**Попова Мария Анатольевна,**

магистрант ФГБОУ ВО «Краснодарский

государственный институт культуры»,

*ma-maria.emelyanova@mail.ru*

#### НАУЧНАЯ, КОМПОЗИТОРСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В.Г. КОМИССИНСКОГО В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КУБАНИ

*Аннотация.* Статья посвящена личности кубанского музыковеда, композитора, педагога В.Г. Комиссинского. Его научно-просветительская,

творческая и педагогическая деятельность рассматривается в аспекте развития музыкальной культуры края. Освещаются наиболее значимые музыковедческие труды, затрагиваются вопросы изученности композиторского творчества и его использования в современной образовательной практике, отмечаются важнейшие педагогические качества В.Г. Комиссинского.

**Ключевые слова:** В.Г. Комиссинский, музыкальная культура Кубани, композиторы и музыковеды Кубани, Краснодарский государственный институт культуры.

**Abstract.** The article is devoted to the personality of the Kuban musicologist, composer, teacher V.G. Komissinsky. His scientific and educational, creative and pedagogical activities are considered in the aspect of the development of the musical culture of the region. The most significant works of musicology are highlighted, questions of the study of composer's creativity and its use in modern educational practice are raised, the most important pedagogical qualities of V.G. Komissinsky.

**Key words:** V.G. Komissinsky, musical culture of the Kuban, composers and musicologists of the Kuban, Krasnodar State Institute of Culture.

Имя Виктора Георгиевича Комиссинского – музыковеда, композитора, педагога и просветителя хорошо известно профессионалам и любителям музыки не только в Краснодарском крае, но и за его пределами. Значение научной, творческой и педагогической деятельности Виктора Георгиевича Комиссинского в процессе развития музыкальной культуры Кубани трудно переоценить. Член Союза композиторов России, заслуженный деятель искусств Российской Федерации и Республики Адыгея – В.Г. Комиссинский по-праву может быть причислен к выдающимся организаторам музыкальной жизни Кубани периода восьмидесятых – начала двухтысячных годов, стоявшим у истоков многих знаковых событий и явлений в культурной жизни края.

Обращаясь к обширной и многогранной деятельности Виктора Георгиевича трудно выделить какую-либо приоритетную сферу, все они – исследовательская, просветительская, творческая и педагогическая области – равнозначны и тесно взаимосвязаны между собой.

Достоянием отечественного музыкознания стали научные труды В.Г. Комиссинского, посвященные творчеству Р. К. Щедрина и Г.Ф. Пономаренко. Вышедшая в 1978 году в издательстве «Советский композитор» книга В.Г. Комиссинского «О драматургических принципах творчества Родиона Щедрина», сразу же привлекла внимание ученых-музыкантов, вызвала положительные рецензии и отклики Ю.С. Корева, Л.С. Гениной, М.Е. Тараканова, С.М. Слонимского. Она явилась первым обобщающим трудом по творчеству Р.К. Щедрина и стала источником его изучения в музыкальных вузах страны. Следует отметить, что свою значимость и актуальность данное исследование не утратило и на сегодняшний день.

В свою очередь книга «Григорий Пономаренко: "Душа моя – вулкана кратер"», опубликованная в 2012 году, явилась результатом многолетней дружбы В.Г. Комиссинского с «выдающимся русским композитором» [6, с.151]. В ней нашли отражение биографические страницы жизни Григория Федоровича, поэтические предпочтения композитора-песенника, наблюдения над интонационным языком, а также исполнительская судьба произведений Г.Ф. Пономаренко.

Не останавливаясь подробно на многочисленных научных статьях и публикациях В.Г. Комиссинского, отметим, что в качестве важной составляющей сферы его научных интересов было творчество композиторов XX века:

Г.В. Свиридова, С.М. Слонимского, В.А. Гаврилина, М.Л. Таривердиева. Будучи ярким пропагандистом музыкального искусства Кубани, большое внимание музыковед уделял анализу и популяризации композиторского творчества композиторов края: в его публикациях о музыке Г.М. Плотниченко, В.Д. Пономарева, Г.Ф. Пономаренко, В.В. Магдалица, А.В. Дудника высказаны первые и достаточно глубокие наблюдения и обобщения творчества композиторов.

Важнейший этап в биографии В.Г. Комиссинского связан с его деятельностью в региональном отделении Союза композиторов, которое Виктор Георгиевич возглавлял на протяжении четырнадцати лет (с 1984 по 1998 год). Рубеж восьмидесятых-девяностых годов можно назвать временем активизации деятельности краснодарской композиторской организации. Именно в это время появляются произведения крупных форм, различных жанров. Не последняя роль здесь принадлежит возникновению исполнительских творческих коллективов. Так, в непростые для страны девяностые годы, по инициативе В.Г. Комиссинского в Краснодаре (в 1988 году) создается камерный хор (под управлением талантливого хормейстера В.М. Яковлева). В творчестве многих кубанских композиторов это отразилось в обращении авторов к хоровым циклам, кантатно-ораториальному жанру, в том числе на духовную тематику. Первым крупным произведением, созданным на канонический текст, явилось сочинение Г.Ф. Пономаренко – «Всенощное бдение», созданное при активном содействии председателя правления региональной композиторской организации – В.Г. Комиссинского.

Девяностые годы XX столетия – время, которое можно назвать периодом культурного обновления края: активная концертная жизнь сопровождалась значимыми событиями – по инициативе Краснодарской композиторской организации, совместно с Министерством культуры, Союзом композиторов России в Краснодаре проводился Всероссийский фестиваль симфонической и камерной музыки «Эоловы струны» (1993, 1994, 1995 годы). Получивший высокую оценку со стороны ведущих деятелей культуры, средств массовой информации фестиваль подтвердил, «что в музыкальной жизни Краснодара наступила пора расцвета: на протяжении последних лет открывались концертные залы, возникали новые содружества исполнителей. Все это не могло не пробудить творческой активности композиторов» [1, с. 11]. Бессменным председателем фестивалей являлся В.Г. Комиссинский, чей организаторский талант, высокий творческий авторитет, общественный темперамент во многом определяли активную позицию краевой организации Союза композиторов.

Деятельность союза композиторов нашла отражение в биографическом библиографическом справочнике «Композиторы и музыковеды Кубани», подготовленном В.Г. Комиссинским, и изданным в Москве в 1998 году [7]. В течение многих лет В.Г. Комиссинский был автором, режиссером и ведущим передач, посвященных музыкальной жизни края – «Территория общения». В студию приходили выдающиеся деятели искусства, композиторы и музыканты-исполнители Кубани. Беседы В.Г. Комиссинского с деятелями культуры, музыкантами-профессионалами имели ярко выраженную просветительскую направленность, способствовали формированию интереса, понимания и любви краснодарцев к музыкальному искусству. Большое просветительское значение имели и многочисленные публикации Виктора Георгиевича, освещающие концертную жизнь города.

В историю музыкальной культуры Кубани В.Г. Комиссинский вошел не только как авторитетный ученый-музыковед, просветитель, выдающийся общественный деятель, но и как яркий, самобытный композитор. Его творчество

охватывает самые разнообразные жанры. В авторском наследии В.Г. Комиссинского кантата «Казачьи вечерние песни» (1998), симфония для хора и симфонического оркестра (2002), Концертино для фортепиано и струнного оркестра (2006); вокальные циклы («Песни моей матери» (1996) и «Служба царская» (2001)); романсы («Души взволнованной сонет» на слова Е.В. Щеколдина (1995)); хоры на слова В.С. Высоцкого (2017), фортепианные сочинения («Десять романтических пьес» для фортепиано (2006); Вариации для фортепиано (1965)), сборник обработок кубанских народных песен (1996).

Композиторское творчество В.Г. Комиссинского не в полной мере изучено музыковедами края. Идеино-образное содержание, особенности музыкального языка, вопросы формообразования на примере камерно-вокального цикла «Песни моей матери», кантате для смешанного хора, контральто, фортепиано, ансамбля духовых и ударных инструментов «Казачьи вечерние песни» освещаются в музыковедческих работах Е.В. Бабенко [3; 4].

В статье авторов А.Г. Алябьевой, Е.А. Волковой творчество Виктора Георгиевича осмысливается в контексте многомерной, по своей сути, проблемы «композитор и фольклор» [2].

Авторами данной статьи предпринята попытка анализа фортепианных миниатюр В.Г. Комиссинского «Десять романтических пьес» [5]. При этом обширный материал для исследователей представляет ряд сочинений автора, не нашедший до настоящего времени, подробного освещения в научной литературе. К их числу принадлежат Вариации для фортепиано, Концертино для фортепиано и струнного оркестра, романсы на стихи Е.В. Щеколдина, хоры на стихи В.С. Высоцкого.

Наблюдения над стилем композитора позволяют отметить органичное соединение фольклорного начала, классико-романтических традиций (использование романтических образов и жанров, выразительной мелодики, красочных, изысканных гармоний), а также современного музыкального языка с характерными диссонансными звучаниями. При этом сам композитор относит себя к представителям так называемой «новой фольклорной волны».

Любовь к фольклору проходит «красной нитью» через все творчество В.Г. Комиссинского. Свое отношение к богатейшему музыкальному фольклору края, любви к своей малой родине композитор неоднократно подчеркивал в высказываниях и публикациях. Характеризуя кубанские народные песни как самобытный пласт многонациональной культуры, в котором разнородные элементы синтезируются в единое целое, Виктор Георгиевич отмечал необходимость собирания и изучения этого волнующего свидетельства истории народа, «его чаяний и надежд» [9, с. 97], звучания его прекрасной души.

Вкладом в культурное наследие края является сборник обработок кубанских народных песен, записанных Виктором Георгиевичем в разные годы и опубликованный Краснодарской организацией Союза композиторов России в 1996 году [8]. Все песни являются типичными для песенной культуры кубанского казачества обиходным кругом тем, образов, интонаций. Фольклорный сборник включает в себя песни различной жанровой направленности: лирические, игровые, хороводные, военно-строевые, походные. По словам самого композитора, в обработках песен всего лишь несколько усилена или более очевидно обозначена изначальная интонационно-гармоническая и акустическая энергия каждого напева [там же].

Анализ образовательной практики Краснодарского государственного института культуры позволяет отметить, что данный сборник народных песен принадлежит к числу востребованной литературы в образовательной практике, как

студентов-вокалистов, хоровиков народного профиля, так и в обучении студентов-музыкантов других специальностей в рамках дисциплины музыкально-теоретического цикла. На наш взгляд, подобная популярность фольклорного сборника связана не только с острой необходимостью наличия подобной литературы в современной образовательной практике, но и обусловлена спецификой песенного материала: его разножанровостью, и доступностью с исполнительской точки зрения, предназначенностью для различных исполнительских составов. Без сомнения, в значительной степени, это заслуга композиторского таланта Виктора Георгиевича, его знания и понимания специфики фольклорного материала.

Значительная часть обширной и плодотворной деятельности В.Г. Комиссинского была неразрывно связана с Краснодарским государственным институтом культуры, где Виктор Георгиевич преподавал музыкально-теоретические дисциплины с 1967 по 2017 год. Пройдя этапы развития вуза от института, в структуру которого входило два факультета, до современного многопрофильного образовательного учреждения, Виктор Георгиевич в разные годы являлся заведующим кафедрой теории и истории музыки, деканом музыкально-педагогического факультета, профессором кафедры музыковедения, композиции и методики музыкального образования. В.Г. Комиссинский-педагог воспитал не одно поколение музыкантов-теоретиков, музыковедов, композиторов, исполнителей. Многие из учеников Виктора Георгиевича сегодня преподают в Краснодарском институте культуры, различных образовательных учреждениях края, являются артистами творческих коллективов. Единодушно отмечая артистизм и живость его лекций, ученики и коллеги в ряду важнейших качеств В.Г. Комиссинского-педагога называют особый ораторский дар, глубокую эрудицию, умение создавать творческую, доброжелательную атмосферу живого общения. Искреннюю любовь к музыке, стремление пропагандировать музыку кубанских композиторов, всегда неизменно и горячо присущее Виктору Георгиевичу, он сумел передать молодому поколению музыковедов.

В рамках статьи не представляется возможным детально отразить многогранные аспекты деятельности В.Г. Комиссинского, внесшего весомый вклад во многие сферы культурной и духовной жизни не только Кубани, но и России. Масштаб личности, многомерный талант музыковеда, композитора и педагога В.Г. Комиссинского, его влияние на развитие культуры Кубани, на наш взгляд, еще предстоит в полной мере оценить исследователям.

#### Список литературы

**1. Абдуллин Э.Б.** Пусть звучат «Эоловы струны» / Э.Б. Абдуллин // Музыкальная жизнь. – 1995. – № 3. – С. 11.

**2. Алябьева А.Г., Волкова Е.А.** Виктор Георгиевич Комиссинский: о фольклорных истоках композиторского творчества / А.Г. Алябьева, Е.А. Волкова // Музыкальное и художественное творчество в контексте фестиваля-конкурса «Краснодарская камерата»: сб. матер. науч.-практич. конфер. – Краснодар: КГИК. – 2009. – С. 12–21.

**3. Бабенко Е.В.** Некоторые особенности музыкального языка и формообразования вокального цикла В.Г. Комиссинского «Песни моей матери» / Е.В. Бабенко // Музыка в пространстве медиаккультуры: сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции. – Краснодар. – 2015. – С. 84–89.

**4. Бабенко Е.В.** О композиционных особенностях кантаты В.Г. Комиссинского «Казачьи вечерние песни» / Е.В. Бабенко // Вестник

Краснодарского государственного института культуры. – 2016. – № 1(5). – С. 128-130.

**5. Бабенко Е.В., Попова М.А.** Десять романтических пьес для фортепиано В.Г. Комиссинского: жанрово-стилевой аспект / Е.В. Бабенко, М.А. Попова // Культурная жизнь Юга России. – Краснодар. – 2020. – №3 (78). – С. 15-21.

**6. Комиссинский В.Г.** Григорий Пономаренко: «Душа моя – вулкана кратер»: монография / В. Г. Комиссинский. – Краснодар. – 2012. – 150 с.

**7. Комиссинский В.Г.** Композиторы и музыковеды Кубани: биографический и библиографический справочник / В.Г. Комиссинский. – Москва: «Биоинформсервис». – 1998. – 120 с.

**8. Комиссинский В.Г.** Кубанские народные песни. Запись и обработка для хора / В.Г. Комиссинский. – Краснодар. – 1996. – 40 с.

**9. Комиссинский В.Г.** Музыка, творчество, жизнь. Статьи, материалы, документы / В.Г. Комиссинский. – Краснодар: Эоловы струны. – 2007. – 245 с.

УДК 7. 05 : 687.016

**Бугаев Василий Иванович,**  
докторант кафедры педагогики  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
кандидат философских наук, доцент  
*VasilBugajov@i.ua*

## ЭСТЕТИКА «ФЕНОМЕНА МОДЫ» В ИСТОРИИ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА

**Аннотация.** Целью эстетики цветовосприятия феномена моды в художественном образовании молодого творческого поколения является выявление цветовых факторов одежды, интерьеров, среды, предметов быта, искусства, дизайна и культуры в целом. Мода была всегда – начиная от зарождения культуры и до теперешнего господства глобальной культуры. Задачи современной культуры и образования состоят в том – ставить человека перед его ликом инаковости. В преображении искусства обретается современный облик моды.

**Ключевые слова:** эстетика, феномен моды, искусство, дизайн, цветовосприятие, гармония, идеал.

**Abstract.** The aim of the aesthetics of color perception of the fashion phenomenon in the art education of the young creative generation is to identify the color factors of clothing, interiors, environment, household items, art, design and culture in general. Fashion has always been - from the inception of culture to the current dominance of global culture. The tasks of modern culture and education are to put a person before his face of otherness. The transformation of art gives rise to a modern look of fashion.

**Keywords:** aesthetics, fashion phenomenon, art, design, color perception, harmony, ideal.

Систематизация эстетики в современном художественном образовании апеллирует к основам категории «гармония». Опыт систематического и исторического исследования, определяет гармонию как единство, которое является одним из главных условий прекрасного». Категория «прекрасное» в современном искусстве и дизайне представляет определенный комплекс видоизменений. Тенденция моды в «акциях», «хэппенингах», «перформансах», «инсталляциях»



указывает на дискурсивный поток и разногласие эстетико-художественного воспитания молодого творческого поколения. Данный контекст говорит о проблемной ситуации в восприятии современной культуры и образования.

Методологической основой исследования истории искусства является «категорический» потенциал эстетики, как науки о прекрасном. Цель статьи предполагает раскрытие эстетических категорий в историческом континууме цветовосприятия искусства и дизайна.

Эстетика цветовосприятия облика человека, его одежды в разные исторические эпохи развивалась, культивировалась и в дальнейшем интегрировалась в новых измерениях категорий «красоты и безобразия», «прекрасного и уродливого», «идеального и реального». Данный контекст мы рассматриваем с самого начала с развития эстетики искусства.

Эстетика цветовосприятия первобытного искусства в одежде представляет триаду «красное – черное – белое». «Красно-охристая» глина была основой «макияжа». Но, скорее, она носила функционально-практическое значение. Глину наносили на тело для защиты от палящих лучей солнца и от назойливых насекомых. Первобытный ритуал активизировал цветовую гамму: «охры», ассимиляции «кармина» и «индиго», черной «сажи», существующих и в современной транскрипции цветовосприятия тенденции моды постмодернизма. Окраска тела от функционализма перешла к тенденции украшения – «татуажу». Появляются орнаментальные узоры, которые представляют собой своеобразную защиту от воздействия «темных сил».

Данную тенденцию мы замечаем в феномене «ритуальной маски». Эрнст Гомбрих объясняет эстетику данного артефакта: «Это не воплощение красоты, но маска и не должна им быть, она предназначена для ритуала» [1, с. 46]. Это призрак, которым пугают женщин и детей, но в эстетике первобытного общества маска несет особую цветовую соразмерность в орнаментальном узоре геометрических элементов все той же триады В. Тернера «красное – белое – черное». В компаративном сравнении тенденция первобытного искусства ассимилировалась в эстетике модернизма – «аналитическом кубизме» П. Пикассо и «фовизме» А. Матисса. В дальнейшем цветовосприятие первобытных форм воплотилось в «маскировании» артефактов тенденции моды постмодернизма.

Теодор В. Адорно выделяет «архаическую безобразность». Канибальски угрожающие рожи распространяли страх греховного начала: «... пугала продолжают жить в истории, неподвластные освобождающей силе свободы» [2, с. 73].

Белое сияние «Атона» с распростертыми лучами-руками соподчинено совершенству золотой одежды «Духа Атона» – «Эхнатону» и его жены «Нефертити» в акме-артефакте «Тутанхамон с женой». Вкрапления драгоценного «лазурита» с холодной ассоциацией неба оттеняет сияние золота одежд. Белые блестящие одежды – эманации Атона, исходящие от его лучей:

«Твои лучи объемлют землю,  
Все то, что ты сотворил» [3, с. 73].

Фетишизм драгоценности цветовой гаммы одежды Древнего Египта воплотился в «модернизме», ярким представителем которого является артефакт Густава Климта «Поцелуй». То же золото с вкраплениями маленьких дополнений драгоценности «белого» и «лазури». Климт вводит также драгоценность «красного» вкрапления цвета и в цветовом «контрасте расширения» дополняет звучание «золота» цветовыми нюансами «зеленой» символики травы с цветами.

В постмодернизме фетишизм видеоклипа Майкла Джексона посвящен эпохе «Нефертити» с тем же антуражем «золота», «лазури», драгоценностей «изумруда», «сердолика», «кармина».

Характеризуя истинность и фетишизм произведений искусства, Теодор В. Адорно обращается к теории «осадка» Й. В. Гете. «Осадок» находится во всяком искусстве и в определенное время поднимается со дна. Выдающийся немецкий философ, дополняя теорию выдающегося немецкого поэта, считает, что «качество произведений искусства в существенной степени зависит от уровня их фетишизма» [2, с. 484]. Фетишизм, согласно данной концепции эстетики увеличивает «драгоценность» искусства и его цветовосприятие мироздания. Компаративистика указывает на данную эманацию цветового диапазона искусства Древнего Египта. Эзотерическая символика и далее пробуждает в современном искусстве фетишизм.

Фридрих Ницше считал, что в характеристике феномена искусства «было бы большим выигрышем для эстетической науки, если бы не только путем логического уразумения, но и путем непосредственной интуиции пришли к сознанию, что поступательное движение искусства связано с двойственностью аполлонического и дионисийского начал» [4, с. 19]. Немецкий мыслитель связывает противоположности «аполлонических» пластических образов с непластическими «дионисийскими» образами музыки. Обе тенденции пронизывают всю историю эстетики изобразительного искусства и современного дизайна.

В образе колонны Пифагор увидел: «Идеальный образ мира» [5, с. 217]. Аристотелевский эстетический идеал не мыслит жизнь человека вне деятельности (*energeia*): «... в жизни прекрасного и благого достигают те, кто совершает правильные поступки» [6, с. 31]. Деятельность души человека строится соответственно честности. Духовное очищение (катарсис) Аристотеля в образе-символе «Колонна» воссоединяет в человеке «сакральное» сознание и Вселенную во всей своей полноте природных и общечеловеческих основ. Согласно восприятию российского философа В. Шестакова, суть природы искусства приводит в современном мире к пониманию «пост-аристотелевского катарсиса».

Духовное очищение в образе-символе «Колонна» воплощается в гармонической аполлонической пластике «белого» мрамора богинь судьбы – «Мойр» древнегреческого скульптора Фидия в ансамбле Афинского акрополя. Белые одежды «Мойр» спадают с каннелюров тела колонн акрополя. Богиня Афина одевает богинь судьбы и, в дальнейшем, – весь гармонический образ истории создания мирового искусства. Музыка дополняет в своем «дионисийском» порыве цветовосприятие белых одеяний в цветовом ритме красной, синей, зеленой, желтой и коричневой каймы.

Категория «красота – безобразие» воплотилась в бешеном «дионисийском» танце древнеримского поэта Апулея. Фетиш, свойственный современной тенденции моды, представляет «метаморфозы полумужчин»: «Надев пестрые одежды и безобразно размалевав лица краской грязно-бурого цвета, искусно подведя глаза, выступали они, украсившись женскими повязками и шафрановыми платьями из полотна и шелка; на некоторых были белые туники, поддерживаемые поясами, разрисованные узкими пурпурными полосками» [1, с. 242].

Искусство Возрождения вдохновлялось идеалом «*studiahumanitatis*». Течение в эстетике итальянского гуманизма, согласно определению Л.М. Баткина, представляло «огромный исторический амфитеатр».

Театр синтезировал феномен искусства в отрасли цветовосприятия одежды, декораций, утвари, фейерверков, маскировании, макетировании. В карнавальных

мистификациях Диониса и призрачных шествиях Аполлона участвовали гении эпохи Возрождения – Брунеллески, Броманте, Рафаэль, Леонардо да Винчи, Тициан, Веронезе, Понтормо. Цвет воспринимался в «studiahumanitatis» во всем своем великолепии изысканного колорита, так как понятие «картины» переносилось в специфику одежды и сценографию.

В эпоху Возрождения активизируется элемент игры свето-цветовосприятия искусства. Венецианский карнавал в игре цвета воплощает архитектуру и ритм, пропорцию, гармонию, красоту постижения формы. В то же время происходит разрушение формообразования цвета, диспропорции и условности цветосочетаний, аритмия в многочисленных цветовых нюансах. Возрождается первобытная маска с добавлением к «изоморфному» началу нюансов цвета «антропоморфного» избытка. Маска в маскараде сливается с активизацией мистерий Диониса. Порожденное дионисийское миропонимание, по определению Фридриха Ницше, «...продолжает и дальше жить в Мистериях и среди удивительнейших превращений и вырождений не перестает привлекать к себе более вдумчивые натуры. Не суждено ли ему когда-нибудь вновь восстать из своей мистической глубины в форме искусства?» [4, с. 95]. Предвидение оправдалось в дальнейшем дионисийском апофеозе искусства постмодернизма.

Галантный жанр «рококо» теряет цветовосприятие мира в маскировании и потере функции вещи. Псевдовещь париков и бантов уводит от простоты восприятия формы тела. Красота женщины завуалируется. Выдающийся английский художник Томас Гейнсборо в «Портрете герцогини де Боуфорт» выявляет богатство голубых завуалированных полутонов. Модель позирует в одеянии псевдовещей – жемчужно-серого парика, голубой обрамляющей ленты, черного банта с латинским крестиком, небрежной голубой накидкой. Культ украшения рококо заложил основу культу «симулякра» в тенденции моды постмодернизма.

В телесности «колонны», свойственной простоте и функциональности древнегреческого одеяния, импрессионизм вводит элемент рассеянности цвета. Элемент красоты в «Портрете актрисы Жанны Сомари» Огюста Ренуара расчленяется на валёрный диапазон белого звучания цветовых вибраций. Вещь растворяется в пространстве и становится неуловимой. Тело колонны Майр, со свойственной ему облегающему и естественному свойству «каннелюрности» одежды в телесности платья Самарии завуалируется вибрацией валёра. Тот же валёрный эффект мы замечаем в артефактах современной тенденции моды.

Период тенденции «рассеивания» сменяется периодом «эклетики» искусства. Наивысшего расцвета эстетика цвета проявилась в стиле «модерн» в конце 19 – начале 20 столетия. Цветовая гамма строилась на умеренных приглушенных тонах: глубокий гранатовый, темно-зеленый, табачный, бронзовый, многочисленные оттенки серого, нежно-голубого и розового. Декоративное решение костюма осуществлялось путем сопоставления фактур материалов (бархат, атлас, шифон, мех), изысканных цветовых сочетаний (синий с зеленым, желтый с зеленым, серый с розовым).

Огромное влияние на эстетику мировой моды оказали гастроли в Париже русского балета под руководством С.П. Дягилева, во главе с ведущим художником Л.С. Бакстом (1866-1924). Он сумел, как никто другой, соединить несоединимые цвета искусства Индии, Египта, Греции; стилизацию узорчатого ансамбля цвета русской народной сказки с возрождением барокко. С приходом в Париж театральной цветности Л.С. Бакста началась эпоха эстетики мировой моды. Париж становится центром, где сбегаются лучи цвета искусства Востока и Запада.

В анализе эстетики цветовосприятия искусства и дизайна одежды мы

приходим к ключевому понятию – феномену «Моды». «Мода» (фр. mode) представляет господство в данное время тех или иных форм, цветовых факторов одежды, интерьеров, среды, предметов быта, искусства, дизайна и культуры в целом. Как мы замечаем, мода была всегда – начиная от истоков зарождения культуры и до теперешнего господства глобальной культуры. Дело культуры – все время ставить человека перед его ликом инаковости, и преображая его каждую минуту, – делать иным, именно так и обретается человек моды.

### Список литературы

1. Апулей. Апология, или Речь в защиту самого себя от обвинения в магии. Метаморфозы: В XI книгах: Флориды / Пер. М.А. Кузмина и С.П. Маркиша; Отв. ред. М.Е. Грабарь-Пассек. – М.: Изд-во АН СССР, 1956. – 435 с.
2. Катарсис: метаморфозы трагического сознания / сост. и общ. ред. В.П. Шестакова. – СПб. : Алетей, 2007. – 384 с.
3. Адорно В. Теодор Эстетическая теория / В. Теодор Адорно. – М. : Республика, 2001. – 527 с.
4. Матье М.Э. Во времена Нефертити / М.Э. Матье. – Л.– М. : Искусство, 1965. – 180 с.
5. Шюре Э. Великие посвященные / Э. Шюре. – М. : Книга Принтшоп, 1990. – 420 с.
6. Гомбрих Э. История искусства / Э. Гомбрих. – М. : АСТ, 1998. – 688 с.

УДК 378.016:78

**Ковалева Анна Григорьевна,**

доцент кафедры культурологии и музыковедения,  
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный  
педагогический университет»,  
член Союза композиторов России,  
*larissa.labintseva@mail.ru*

### БАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В РОССИИ XIX ВЕКА: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация.** В статье характеризуется русский бал как одна из основных форм социокультурной практики и репрезентации личности в России XIX в. Исторический путь развития бальной культуры в России был связан с реализацией разных эстетических установок, существующих в соответствии с господствующими художественно-стилевыми системами классицизма и романтизма.

**Ключевые слова:** бальная культура, бал, бальная практика, мемуары, история, музыка.

**Abstract.** The article describes the Russian ball as one of the main forms of socio-cultural practice and representation of the individual in Russia in the XIX century. The Historical path of development of ball culture in Russia was associated with the implementation of various aesthetic attitudes that exist in accordance with the prevailing artistic and stylistic systems of classicism and romanticism.

**Key words:** ballroom culture, ballroom practice, memoirs, history, music.

Актуальность исследования бальной культуры в России XIX века связана с проблемой научной разработанности вопроса. На протяжении более двух веков

танцевальный вечер являлся одной из главных составляющих отечественной социокультурной реальности, превратившейся в своеобразный знак времени и нашедший отражение в отечественном изобразительном искусстве, музыке и литературе.

В настоящее время исследование русской бальной культуры опирается на множество исторических, мемуарных, литературных, живописных и музыкальных источников. Ценные сведения по данной тематике содержатся в мемуарных источниках (дневниках, записках, письмах, переписке, воспоминаниях), дающих возможность получить важную информацию из «первых рук» – от непосредственных участников балов либо очевидцев, которым довелось присутствовать на этих торжественных мероприятиях. Несмотря на присутствие в мемуаристике известной доли субъективизма, её ценность заключается в фиксации подлинных фактов, в данном случае, относящихся к теме зарождения и развития бальной практики в России.

Мемуарные источники, большинство из которых было опубликовано в XIX – начале XX вв., условно могут быть разделены на две группы. К первой относятся отечественные, а ко второй иностранные дневники, записки, воспоминания, письма и переписка. В числе первоисточников первой группы следует назвать «Записки» А. Болотова (1871), «Из дневника Павла Болотова за 1789 год» (переизд. 1927), «Записки» Е. Дашковой (1840; переизд. 1990), «Письма графини Румянцевой Е. к ее мужу – фельдмаршалу графу П.А. Румянцеву-Задунайскому 1762–1779» (1888), «Записки императрицы Екатерины II» (1859, репринтное воспроизведение 1990), «Мемуары» В. Головиной и Е. Сабанеевой (переизд. 1996), «Записки фрейлины» А. Толстой (переизд. 1996), «Воспоминания. Дневники. Переписка» А. Керн (переизд. 1989), «Записки и воспоминания русских женщин XVIII – первой половины XIX в.» (1990).

Среди мемуарных источников второй группы необходимо выделить «Дневник камер-юнкера Ф. Берхгольца, веденный им в России в царствование Петра Великого с 1721–1725 год» (1857), «Записки графа Сегюра о пребывании в России в царствование Екатерины II» (1865) и труд Я. Штелина «Музыка и балет в России XVIII в.» (1769, переизд. 1935).

Своеобразным каталогом мемуарных материалов, изданным в дореволюционной России, является исследование С. Минцлова «Обзор записок, дневников, воспоминаний, писем и путешествий, относящихся к истории России и напечатанных на русском языке» (1911–1912). В первом выпуске автор делает обзор мемуаристики XVIII в., во втором и третьем – обзор мемуарных источников XIX в. Данный труд имеет огромное значение по упорядочению существующих мемуарных материалов прошлых столетий.

Можно сделать вывод о большом интересе к музыке, которую рассматривали не только как развлечение, но и в качестве постоянного ежедневного занятия.

Интересную информацию об ассамблеях можно почерпнуть из дневниковых записей камер-юнкера Ф. Берхгольца, относящихся к временам правления Петра I и явившихся важным документом той эпохи. Фактами о бальной практике насыщены и записки императрицы Екатерины II, содержащие многочисленные упоминания о её присутствии на балах и маскарадах.

«Записки» Е. Дашковой имеют большое сходство с мемуарами Екатерины Великой. Однако в них не даётся никаких подробностей о структуре балов, бальных танцев, бальной музыки.

Интересная информация содержится в работе «Музыка и балет в России XVIII века» Я. Штелина – немецкого учёного, оставившего много разных описаний

русского быта и культурной жизни, особенно ценных в отношении музыки. По словам Б. Асафьева, «...описания Я. Штелина позволяют увидеть в музыкальной области те важные преобразовательные процессы в контексте “становления ее на европейские рельсы развития”, которые помогали усваивать новый опыт, не забывая при этом отечественных традиций» [1, с. 8]. Я. Штелин уделяет особое внимание характеристике русской танцевальной культуры (в том числе бальной), констатируя факт «проникновения» в неё иностранных (польских, английских, немецких и французских), а также пантомимных и аллегорических танцев, достигших в эпоху правления Елизаветы своей зрелости, а во времена царствования Екатерины II – совершенства.

Привлекает внимание многотомник «История дореволюционной России в дневниках и воспоминаниях», изданный в 70-е гг. XX в. и представляющий собой своеобразный перечень исторической хроники в виде конкретного списка дневниковых записей и воспоминаний представителей русского общества прошлых столетий. Эти записи сгруппированы, согласно содержанию, по определённым темам, раскрывающим различные проблемы исторического развития дореволюционной России.

Особо следует выделить книгу «Музыкальная эстетика России XI–XVIII вв.», в которой содержится «Путевой дневник» П. Толстого, «Жизнь и приключения Болотова А., описанные им самим для своих потомков», «Дневник» П. Болотова, иностранные трактаты о музыке в России, в том числе «Известия о музыке в России» Я. Штелина, «Начало, успехи и нынешнее состояние роговой музыки» И. Гинрихса, «О действе и пользе музыки» Е. Булгариса, «Рассуждение о зрелищах» и «Театр» П. Плавильщикова.

Среди литературных источников последних лет, в которых собраны различные мемуарные материалы XVIII– начала XX вв., отметим книгу «Институтки. Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц» из серии «Россия в мемуарах» (2008). В нее вошли воспоминания пяти институток – Г. Ржевской, А. Стерлиговой, А. Энгельгардт, Е. Водовозовой и Т. Морозовой, которые в разное время учились в заведениях подобного типа в Петербурге, Москве и Харькове. Ценность мемуаров не вызывает сомнений: каждый фрагмент, связанный с описанием бала в стенах институтов благородных девиц, вносит хотя и скромную, но свой вклад в воссоздание общей картины бальной практики России XVIII– начала XX вв., подтверждая необходимость бальной практики в жизни русской интеллигенции.

Значимость бальной практики как составной части жизни русского дворянства, а впоследствии и всего русского общества, подчёркивается большой степенью внимания к балу на уровне бальной культуры в целом, и умения свободно владеть танцевальным искусством, в частности. Данное обстоятельство на протяжении XVIII – начала XX вв. вызвало к жизни появление большого количества различных практических руководств по описанию бальных танцев и обучению им («Танцевальный словарь» Ш. Компана (1790), «Изучение бальных танцев» А. Максина (1839), «История танца. Всеобщая история танца» С. Худекова (1918).

В XX в. возникла необходимость осмысления танцевальных традиций уже ушедшего в прошлое рассматриваемого социально-культурного явления, что также отразилось в появлении множества книг, связанных с вопросами истории бальных танцев, их характеристики и руководства по изучению. В их числе: «Бальный танец XVI–XIX вв.» Н. Ивановского (1940; переизд. 2004), «Историко-бытовой танец» И. Ворониной (1980), «Историко-бытовой танец» М. Васильевой-Роджественской

(1987), «Роман с танцем» М. Ереминой (1998), «Старинные бальные танцы. Новое время» Е. Ереминой-Солениковой (2010).

Природа бальной культуры, реализующая идею синтеза искусств, имеет подчеркнуто зрелищный характер, что позволяет применять различные подходы к её изучению, способствует проявлению интереса специалистов разного профиля, фокусирующих своё внимание на отдельных аспектах русского бала (историко-культурологических, социальных, искусствоведческих). Необходимо заметить, что выявление перечисленных ракурсов весьма условно, поскольку бал, как уникальный художественный феномен, имеет комплексный характер и может быть осмыслен как целое только в синтезе множественных аспектов.

Из числа современных исследований выделяется работа Л. Стариковой «Штрихи к портрету императрицы Анны Иоанновны» (2000), касающаяся исторического периода, малоосвещённого в исследовательской литературе. Хотя данный труд лишь косвенно связан с характеристикой бала (в основном он даёт представление о частных развлечениях в домашнем придворном кругу императрицы), множество исторических сведений, заимствованных из различных документальных источников того времени (газет, писем, переписки), делает данное исследование весьма ценным в изучении истории бальной практики в России.

Большой интерес вызывают исследования М. Ирошникова «Николай II – последний русский император» (1992), А. Яковлевой «Устав о жизни по правде и с чистой совестью. Проблема развлечений в России XVIII–XIX вв.» (2000), И. Зиминой «Взрослый мир императорских резиденций. Повседневная жизнь российского императорского двора: вторая четверть XIX – начала XX века» (2011), в которых затрагиваются вопросы, связанные с культурой русского бала на определённых исторических этапах.

К группе исторических источников примыкают работы, посвящённые рассмотрению вопросов быта русского общества XVIII – начала XX вв., авторами которых являются представители минувших столетий. Описание ими отдельных деталей тех или иных явлений и событий, а также непосредственная эмоциональная реакция на них, помогают получить более полное представление о жизни той поры: «Быт и нравы русского дворянства в первой половине XVIII века» М. Богословского (1906; 1918), «Старая Москва: рассказы о былой жизни первопрестольной столицы» М. Пыляева (1891, переизд. 1995).

Исследования в этой области авторов 2-ой пол. XX в. помогают осмыслению характерных особенностей русского быта на более современном, теоретическом уровне, подвергая отдельные аспекты обозначенной проблемы анализу и обобщению. Среди них: «Веселящийся Петербург» и «Увеселительные заведения старого Петербурга» Ю. Алянского, «Петербург Анны Иоанновны в иностранных описаниях» Ю. Беспятовых.

Особый интерес в контексте темы настоящего диссертационного исследования представляет статья Е. Дукова [2], в которой автор выделяет в качестве одной из наиболее характерных черт бальной культуры её зрелищность и наличие в ней игрового начала. Рассматривая бал «...не просто как зрелище, а „зрелище в зрелище”» [2, с. 178], автор подчёркивает его многослойность.

Е. Дуков прослеживает эволюцию бальной практики, основной путь которой можно обозначить как усиление демократических тенденций, вследствие чего «...во второй половине XIX в. бал незаметно смещается на периферию культурной жизни» [2, с. 193]. Результатом этого стало рождение новой танцевальной практики, которая «...при опоре на профессиональный фундамент постепенно становилась все более массовой, имевшей мало общего со школой профессионального балетного театра. Произошла автономия бытового танца,

вошедшего в качестве самостоятельного элемента в формирующуюся развлекательную культуру России» [2, с. 193].

На рубеже XX–XXI вв. наметился явный интерес к бальной культуре прошлого и появился ряд научных диссертационных исследований, прямо либо косвенно связанных с темой русского бала (А. Гадецкой, О. Дружининской, Е. Келлер, А. Колесниковой, Н. Огарковой, Е. Сариевой, Ю. Савельевой, Ю. Семёновой, С. Филаретовой, Н. Шматовой).

Наиболее фундаментальным научным исследованием, посвящённым развитию бальной культуры в России, является диссертация А. Колесниковой, в которой автор рассматривает явление бала сквозь призму культурно-исторического развития русского общества от XVIII до начала XX в. В первой главе («Бал и его социокультурные функции») автор даёт определение «бала» как «карнавализованного инобытия данной социальной структуры и связей социально-организованной, регулярной, полифункциональной акции, локализованной по времени, пространству и количеству участников, атрибутом которой является танец» [3, с. 10].

В диссертации Н. Шматовой рассматривается весьма важный временной период для культурного развития русского общества, ибо именно во времена правления Екатерины II завершался «...процесс становления в России новой культуры, начавшийся в эпоху Петра I...» [4, с. 3].

Одна из последних диссертаций (2013 года), тема, которой соприкасается с русской бальной культурой, принадлежит А. Гадецкой. В своём научном труде «Бальные танцы как явление культуры романтизма в творческой биографии М. Глинки» автор обращается к анализу фортепианных танцевальных миниатюр М. Глинки в контексте бальной традиции.

Таким образом, исторический путь развития бальной культуры в России был связан с реализацией разных эстетических установок, существующих в соответствии с господствующими художественно-стилевыми системами классицизма и романтизма.

Процессы эволюции русского бала нашли своё отражение в содержании его музыкальной составляющей. Многосоставная композиция балов последней трети XVIII в. постепенно упрощалась в романтическую эпоху до трёхчастности или двухчастности, утончённый танцевальный репертуар XVIII в. уступал место популярным танцам XIX – начала XX вв.

### Список литературы

1. Штелин Я.Я. Музыка и балет в России XVIII века / Я.Я. Штелин. – Л. : Тритон, 1935. – 191 с.
2. Развлекательная культура России XVIII–XIX вв. : очерки истории и теории / Российская академия наук, гос. ин-т искусствознания Министерства культуры Российской Федерации [ред.-сост. Е.В. Дуков]. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2000. – 527 с.
3. Колесникова А.В. Бал в истории русской культуры : дис. ... канд. Культурологии : 24.00.02 / Колесникова Анна Викторовна. – СПб., 1999. – 286 с.
4. Шматова Н.И. Праздничная культура московского дворянства в последней трети XVIII века: дис. ... канд. истор. наук: 07.00.02 / Шматова Наталья Ивановна. – М., 1999. – 176 с.



Семенов Николай Александрович,  
художественный руководитель  
ГБУК ГАПП «Казачья воля»,  
г. Волгоград

## ПУТИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ И ПОПУЛЯРИЗАЦИИ КАЗАЧЬЕЙ ПЕСЕННОЙ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

**Аннотация.** Казачья песенная традиция не может быть ограничена какой-либо принадлежностью или признаком, поскольку кроме фольклорных произведений и форм художественно-творческой деятельности, она включает и систему духовных, этических, эстетических идеалов и ценностей казачества, воплощает его мировоззрение, опирается на способы и средства создания, сохранения, бытования и распространения песенной традиции. Это актуализирует изучение особенностей распространения и популяризации казачьей песни в современном социокультурном контексте.

**Ключевые слова:** казачья песенная традиция, аутентичный фольклор, народно-песенное наследие.

**Abstract:** The Cossack song tradition cannot be limited by any affiliation or attribute, since in addition to folklore works and forms of artistic and creative activity, it also includes a system of spiritual, ethical, aesthetic ideals and values of the Cossacks, embodies their worldview, and relies on ways and means of creating, preserving, living and spreading the song tradition. This actualizes the study of the features of the distribution and popularization of the Cossack song in the modern socio-cultural context.

**Keywords:** cossack song tradition, authentic folklore, folk song heritage.

Одним из ярких и спорных явлений в современной мировой культуре является феномен мультикультурализма, который породил ответный процесс противоположной направленности, связанный с повышенным вниманием, акцентированием национальных этнических культур, с возрождением и возвращением в повседневную жизнь современного человека народных песен, праздников, обрядовых и игровых действий, художественного наследия, которые сохраняют богатый опыт преемственности поколений, алгоритмов природного и социального поведения.

Данный процесс понимается современным обществом как путь духовно-нравственного обновления, вследствие чего, важная роль в сохранении и распространении народно-песенной традиции сегодня отводится сфере образования. Подтверждением этого является Национальная доктрина развития образования в России, в которой подчеркивается значимость отечественного культурно-исторического и национально-культурного наследия как основы всего современного образовательного пространства страны. Это говорит о наличии государственного подхода к исследуемой проблематике.

На настоящий момент, данный государственный подход подкреплен наличием нормативных и законодательных документов, позволяющих систематизировать, сохранять и распространять национальные народно-певческие традиции: от Конституции РФ, гарантирующей свободу художественного творчества, право граждан на доступ к культурным ценностям и участие в культурной жизни, заботу о сохранении исторического и культурного наследия, памятников истории и культуры (Гл. 2, ст. 44, пп. 1-3) до региональных

межведомственные проектов и программ возрождения народной художественной культуры[1; 2; 3].

Комплексные программы сохранения и развития народной культуры, фольклорные центры, дома народного творчества, фольклорные фонды, самодеятельные народные художественные коллективы, фестивали и конкурсы народной песни существуют во многих субъектах Российской Федерации.

На наш взгляд, современные технологии распространения и популяризации народной певческой традиции нуждаются в серьезном научном обосновании, проведении соответствующих научных исследований. В частности, активную деятельность в этой сфере ведут: Государственный институт искусствознания, Российский научно-исследовательский институт культурологии, Научно-исследовательский институт этнологии и антропологии Академии наук РФ, Российский институт культурного и природного наследия и др.; средние и высшие учебные заведения культуры и искусств, консерватории, музыкально-педагогические вузы; Государственный дом народного творчества России и региональные дома народного творчества; Государственный республиканский центр русского фольклора; Центры традиционной культуры, национальные культурные центры и т.п. Ими создается единая, систематизированная база данных о существовании и развитии фольклорного наследия в современной социокультурной ситуации.

Важным средством поддержания интереса к народно-песенному наследию, а также его распространения и популяризации являются печатные периодические издания (например, журналы «Живая старина», «Народное творчество» и др.) и телевизионные передачи, лидером среди которых долгие годы оставалась «Играй гармонь». Однако, необходимо отметить, что речь идет о центральных изданиях и передачах, которые, при всем желании, не могут охватить всего многообразия региональных народно-песенных традиций России, тогда как в регионах СМИ явно уделяют недостаточное внимание проблемам сохранения, распространения и популяризации народной песни. Так, известны отдельные примеры тематических телевизионных программ (в г. Волгограде – это телепрограмма «Завалинка»), но о периодических изданиях, освещающих вопросы сохранения фольклорного наследия региона, говорить не приходится. Пионерами в Волгоградской области здесь являются представители казачества – ГКУ «Казачий центр государственной службы», издающий областную еженедельную общественно-политическую газету «Казачий круг», в том числе, освещающую проблемы современного бытования казачьей культуры и искусства, знакомящую общественность с творческими коллективами и персоналиями в области казачьей художественной культуры и т.д.

Плодотворным средством в процессе распространения и популяризации казачьей песни является организация и проведение смотров, конкурсов и фестивалей разного уровня, которые, в отличие от СМИ, сосредотачивают внимание именно на локальных песенных традициях. На общероссийском уровне здесь можно назвать: Международный фестиваль фольклора «Жемчужина Севера» (Архангельск и Архангельская область; Международный фестиваль тюркских народов (Москва и 10 городов Поволжья); Всероссийский фестиваль детского творчества народов Севера «Вслед за солнцем» и многие другие. На региональном уровне признание получили такие фестивали как: Всероссийский фестиваль казачьей песни «Станица», Областной фестиваль-конкурс «Мы – внуки деда Ермака», фестиваль традиционной казачьей культуры «Мы – потомки казаков» и др.

Активную деятельность по сохранению нематериального наследия донского казачества ведет ГБУК ГААП «Казачья воля» (художественный руководитель

Н.А. Семененко). Своей главной целью ансамбль ставит сбор, обработку, сохранение и пропаганду традиционной донской казачьей культуры во всех формах ее выражения, но особенно – песенной культуры. Практически ежегодно творческая группа ансамбля выезжает в различные районы Волгоградской области, где занимается поиском и записью фольклорного материала. В результате этой деятельности было обработано и подготовлено к исполнению и записи более 100 казачьих песен, до сего момента неизвестных широкому слушателю.

Основные проблемы распространения и популяризации казачьей народной песни в контексте социокультурной ситуации современной России связаны, по свидетельству специалистов, с вопросами финансирования и кадрового обеспечения. Здесь следует согласиться с Н.Г. Михайловой в том, что необходимо не только решать финансовые проблемы, но повышать престиж профессий, связанных с традиционной культурой [4].

Для приобщения широких кругов детей и молодежи к процессу сохранения и развития казачьего песенного наследия важно создавать условия для того, чтобы мастера могли передавать свой опыт в области традиционной культуры, в особенности, связанный с региональной спецификой. С этой точки зрения, условия для творчества всех этнокультурных групп должны быть равными.

На протяжении двух последних десятилетий осуществляется выработка концепции и целостной долговременной стратегии сохранения нематериального культурного наследия Российской Федерации. В связи с этим было предложено подготовить предложения по корректировке федеральных целевых программ с целью определения механизмов увеличения объемов софинансирования из федерального бюджета развития материально-технической базы учреждений культуры. В документах утверждается государственная поддержка, направленная на развитие всех жанров народного искусства, воспитание и сохранение уникальных творческих кадров, певцов, танцоров, исполнителей народных музыкальных инструментов, развитие музыкальной культуры и сохранение народных промыслов, воспитание в обществе чувства патриотизма, гордости за свой народ, уважение к истории Родины и лучшим ее традициям, которые в первоначальном виде сохраняются на селе. Также были выдвинуты требования к полноценному освещению в средствах массовой информации мероприятий в сфере традиционной культуры народов Российской Федерации, для их пропаганды и популяризации.

По прошествии лет, прошедших с 2010 года, можно констатировать, что данную работу необходимо продолжать и активизировать и в настоящий период. В ней можно выделить несколько актуальных направлений:

1) создание законодательной базы в сфере сохранения и государственной поддержки нематериальной культуры казачества и нормативно-правовой базы по защите ее культурного наследия, авторских прав носителей народных художественных традиций;

2) грантовая поддержка творческих коллективов и проектов на федеральном и региональном уровнях;

3) укрепление материально-технической базы учреждений культуры, фольклорно-этнографических и национальных культурных центров, занимающихся сохранением, популяризацией и распространением казачьей песенной культуры;

4) поддержка народного творчества в сельской местности, в особенности, аутентичных фольклорных коллективов, хранителей казачьей традиции;

5) освещение в средствах массовой информации состояния и развития казачьей культуры, создание на государственных и региональных ТРК и радиоканалах циклов передач, направленных на популяризацию нематериального культурного наследия казаков.

2020 год был объявлен президентом Годом народного искусства и нематериального культурного наследия, в связи с чем, творческие коллективы и отдельные исполнители планировали большую концертную, фестивальную, научно-исследовательскую деятельность, но современные реалии внесли в нее свои коррективы. В полном объеме удастся осуществить лишь организацию конференций, семинаров, мастер-классов и частично фестивалей и конкурсов, переведя их в онлайн формат, однако, полноценное общение народных творческих коллективов со своими зрителями и единомышленниками на сценических площадках существенно ограничено.

В свете процессов глобализации, происходящих в настоящее время, казачья песенная традиция, во всем ее региональном многообразии, становится для России важным средством сохранения культурного своеобразия, этнических традиций, мировоззренческих и нравственных ориентиров детей, подростков и молодежи. Исторические, географические, социокультурные особенности развития и существования нашей страны позволили сохранить традиционное искусство, аутентичный фольклор казаков, которые, в значительной степени, поддерживают процессы национальной самоидентификации и преемственности поколений в настоящий период.

### Список литературы

**1. Основы законодательства Российской Федерации о культуре** (утв. ВС РФ 09.10.1992 N 3612-1) (ред. от 01.04.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zrf.su/zakon/o-kulture-n-3612-1/> (дата обращения: 20.10.20).

**2. Федеральная целевая программа «Культура России» (2012-2018 гг.)**. Утв. пост. Правительства Российской Федерации № 186 от 3 марта 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fcpkultura.ru/programma/> (дата обращения: 20.10.20).

**3. Паспорт Национального проекта «Культура» (2018-2024 гг.)**. Утв. Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/KwygvgPq1PWAajAmsABFTSPUvVtEjHrO.pdf> (дата обращения: 20.10.20).

**4. Михайлова Н.Г.** Народная культура в современных условиях : Учеб. пособие / М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии; Отв. ред. Н.Г. Михайлова. – М. : Рос. ин-т культурологии (РИК), 2000. – 219 с.

УДК 398

**Щербакова Раиса Александровна**  
солистка ГБУК ГАПП «Казачья воля»,  
г. Волгоград

## СПЕЦИФИКА СУЩЕСТВОВАНИЯ НАРОДНОГО ПЕСЕННОГО НАСЛЕДИЯ В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

*Аннотация.* Актуальность сохранения народного песенного наследия в современных социокультурных условиях обусловлена пониманием скрытых в нем механизмов функционирования социальных отношений, реализующихся в разнообразных формах социальной коммуникации, интеграции, социализации и определяется как популярностью новых интерпретаций народной песни в

творчестве современных ансамблей и солистов, так и необходимостью анализа и осмысления ее распространения и популяризации в современных сценических условиях.

**Ключевые слова:** народное песенное наследие, народная культура, фольклор.

**Abstract.** The relevance of preserving folk song heritage in modern socio-cultural conditions is due to the understanding of the hidden mechanisms of social relations functioning in it, which are implemented in various forms of social communication, integration, and socialization. It is determined both by the popularity of new interpretations of folk songs in the work of modern ensembles and soloists, and by the need to analyze and understand its distribution and popularization in modern stage conditions.

**Keywords:** folk song heritage, folk culture, folklore.

Начиная с ранних этапов развития общества, функции народной песенной культуры заполняли все жизненные сферы людей, пение являлось насущной потребностью и необходимостью человека, и с самых ранних этапов развития личности становясь важной формой самовыражения. На основании этого сложились основополагающие характеристики народной песенной культуры, с одной стороны, отражающие способы ее бытия, с другой стороны – выражающие функции, которые она выполняет в обществе, в социуме.

Прежде всего, здесь необходимо выделить коммуникативную функцию народной песенной культуры, так как при коллективном создании и исполнении песни, по словам Э.А. Алексеева, рождается «ощущение самых непосредственных контактов между участниками действия» [1, с. 53]. Это объясняется тем, что первоначальные формы фольклорного исполнительства были ориентированы не вовне («пою для кого-то», для «другого»), как это происходит в профессиональном музыкальном искусстве, а внутрь, то есть. «пою для себя» и «пою вместе со всеми». Очевидно, что эти позиции различаются и соответствуют разным видам коммуникации, народная песенная традиция в большей степени обеспечивает сплочение человеческого сообщества на основе единства культуры.

Неотъемлемым признаком народной песенной культуры является ее вариантность, которую И.И. Земцовский назвал «душой и телом» фольклора [2, с. 36], так как в ней проявляется и специфическая сущность, и материальная форма проявления. Термин «вариант» применительно к народной музыке многозначен, он обозначает и музыкальные варианты исполнения песен (сольное, ансамблевое, хоровое, в разных ситуациях, в разных диалектах, локальных стилях и т.д.), и варианты напева внутри одной песни (изменения от строфы к строфе, от куплета к куплету), и, наконец, музыкальные варианты песен, близких по напеву, но разных по тексту.

Вариантность не только позволяет на протяжении многих веков сохранять самобытность, аутентичность песенного фольклора, но и стимулировать ее сохранение в современном контексте, так как вариантное исполнение востребует от певца творческую активность, пробуждает даже у юных исполнителей интерес к пению, которое, в силу своей вариантности, не оценивается как «правильное» и «неправильное». Ценность имеет свой индивидуальный вклад в общее творческое дело, в «творение песни», которое происходит в настоящий момент. Можно говорить о том, что сознательная вариантность для народной песни – это устойчивый композиционно-стилистический прием, а варьирование в исполнении можно оценивать не только с точки зрения вокально-исполнительского мастерства, но и эстетически. И.И. Земцовский писал, что «варьирование полюбившихся

мелодий создает радость от ощущения полноценности здорового и свободного бытия как высшего проявления жизни и служит яркой демонстрацией своей силы» [2, с. 45].

С самого раннего возраста исполнителей народной песни следует приучать к тому, что отклонения в исполнении от основного голоса не являются ошибками, если соответствуют общему строю песни, они обогащают и украшают ее, выражают творческий подход к исполняемой народной песне. Главное, чтобы было единство понимания, чувствования, отношения начинающих певцов к исполняемой народной песне. Этому же способствует еще одно важнейшее качество народной песенной культуры – импровизационность исполнения, идущая от принципиальной «непривязанности» к фиксированному нотному тексту. В устных народных жанрах, где импровизационность неразрывно связана с самими рождением музыки, она наиболее органична и естественна.

Необходимо отметить, что народная музыка, как культурное явление, была тесно связана с конкретными формами социального общения. То есть обладала не только коммуникативной, но и социальной функцией. Специфичность данной функции связана с тем, что конкретные жанры народной песни не исполняются «случайно», они строго «привязаны» к моменту, времени и пространству их исполнения [3].

Уже в ранних фольклорных формах данная функция проявлялась очень ярко, обеспечивая совместное, синхронное слушание движение, пение, то есть совместное творчество всей социальной группы. Известно, что исполнение народной песни в своих аутентичных формах не знает пассивных наблюдателей. Таким образом, народная песня способствовала сплочению социального сообщества, обеспечивала его совместное бытие, объединяла эмоционально и на основе общей традиции. Народная песенная культура также является мощным средством культурной идентификации. Как отмечает М.А. Олейник, «ценностные установки современной авангардной музыкальной практики, как академической, так и массовой, ...разрушают устоявшиеся стереотипы мышления, устои морали, образ жизни, нравственные и культурные ценности что, как следствие, приводит к утрате художественных критериев культурной идентификации в обществе» [4].

Как известно, культурная идентификация определяется как самоощущение человека внутри конкретной культуры, постоянное отождествление себя с группой, этносом, нацией, расой, человечеством. Тенденции развития современной культуры в этой сфере очень противоречивы. С одной стороны, очевидным является распад единых, традиционных общественных ценностей и увеличение числа субкультур, ориентированных на многочисленные художественные и социально-культурные стили и направления. Это порождает огромное количество идентификационных группировок. С другой стороны, декларируемые и всячески поддерживаемые в странах современной Европы процессы глобализации ориентированы на унификацию национальных ценностей, самобытных национальных традиций и т.д. Отсюда, понятно повышенное внимание именно к национальной идентичности, попытки найти идеал через возвращение к народной национальной мифологии, истории, культуре. На наш взгляд, в качестве культурно-идентификационного ориентира в современной социокультурной ситуации может выступить народная песенная культура.

Первым основанием для подобного утверждения может служить универсальность фольклора, в котором в синкретическом единстве сливаются все сферы жизни человека, природы и общества. Б.В. Седухин называет в качестве основы народной музыкальной культуры генетическую связь накопленного опыта прошлых поколений с их активным вовлечением в современную культуру [5, с. 91].

Аутентичный песенный фольклор обладает духовно-творческим потенциалом, так как для овладения им необходимо понимание и принятие, как общечеловеческих ценностей, так и ценностей этнических, формирующих национальную культуру человека. Это объясняет тот факт, что чем дальше человек уходит от природы, чем слабее его связи с национальной культурой, тем выше приверженность современным социально-экономическим процессам, но тем выше и ценность народного искусства, обеспечивающего связь с корнями, с истоками. Как известно, суть кризиса идентичности состоит в нарушении форм самоопределения личности и их оснований. Подобные нарушения в духовной сфере могут быть восполнены каждым человеком самостоятельно в процессе поиска культурных оснований для идентичности, в частности через его приобщение к народной песенной культуре. На наш взгляд, это должно стать одной из ведущих задач образовательных учреждений и учреждений культуры.

Следующим основанием для выдвижения народно-песенной культуры в качестве фактора культурной идентификации может служить положение о том, что культурная идентичность имеет в основе национальный фундамент. Народная песня не только выражает в своем содержании национальную картину мира, но и активно формирует ее у отдельной личности, включенной в народную культуру. Конечно, современные условия существования народной песни подразумевают ее «вторичное использование», которое неизбежно приводит к ее трансформации. Народную песню осваивают и исполняют профессиональные, самодеятельные вокальные и инструментальные коллективы и солисты, но каждое подобное воспроизведение народного оригинала неизбежно изменяет облик первоисточника, его характер, а иногда и художественный смысл. В то же время, проявления фольклоризма в художественной жизни имеют большие позитивные возможности, поскольку способствуют сохранению национальной основы искусства, позволяют приобщить к народной песенной культуре самые широкие круги любителей и самодеятельных исполнителей. В настоящее время почти утрачена и изустная передача песенной традиции последующим поколениям, поскольку повсеместно господствует не только письменная фиксация фольклорных текстов, но и сохранение их в аудио- и видеозаписи. Уходят из исполнительской практики древние народные музыкальные инструменты, а современные инструменты, изготовленные для имитации древних звучаний, требуют от исполнителей достаточно длительной профессиональной, подготовки. На наш взгляд, серьезной причиной для появления проблем в сохранении и распространении народной песенной традиции является существенное сокращение естественной социальной среды ее бытования в регионах и уход большинства носителей традиции и творцов в сельской местности. Причины этого хорошо известны: социальные и экономические преобразования, изменения в идеологической ориентации, индустриализация, распространение новых технологий, которые меняют не только жизненный уровень населения, но организуют новое культурное пространство, в котором зачастую нет места духовному культурному наследию народа. Разрушение преемственной духовной связи поколений, которая ранее составляла основное содержание фольклорной традиции, очень опасно, и выдвигает на первый план проблему ее сохранения.

Для определения путей и направлений сохранения народной песни, необходимо понимать способы культурной трансформации, происходящей с ней в настоящее время. С.А. Арутюнов видит здесь три способа трансформации: спонтанную, стимулированную и заимствование [6]. Спонтанной трансформацией можно считать всякое обновление, возникающее внутри культуры за счет факторов ее собственного развития, то есть без воздействия извне. Примером такой

трансформации может служить развитие традиционной народной текстильной игрушки, когда тряпичные куклы, помимо игровых, реализуют обрядовые, дидактические, обереговые, магические функции. Стимулированная трансформация связана с обновлением, которое не является прямым заимствованием из какой-либо другой культуры, а возникает под косвенным воздействием внешних обстоятельств. Например, когда при изготовлении самобытных изделий народных промыслов, используются традиции обработки материалов других регионов.

Наконец, заимствование представляет собой прямое внешнее воздействие. Ярким примером этого является исполнение в народной манере, даже с особенностями местного диалекта, современных и в том числе авторских песен. Наблюдение за современными процессами трансформации народного песенного искусства позволяет выделить еще один способ, обусловленный прогрессом в области информационных технологий. Обновление народной песенной традиции происходит посредством активного привнесения в региональную культуру элементов их других (чаще всего, соседних) этнических центров, соседних регионов. То есть происходит процесс взаимного этнокультурного обогащения. Это дает основания И.С. Бочарниковой говорить о четвертом способе культурной трансформации – «профессионально-этнокультурной трансформации» [7].

Исторический ракурс показывает высокую самодостаточность и жизнестойкость традиционной народной песни, однако, необходимы серьезные исследования в этой области, позволяющие определить и обосновать ее роль и место в жизни современного человека, в совершенствовании современной культуры, а также пути ее развития.

#### Список литературы

1. **Алексеев Э.А.** Фольклор в контексте современной культуры: рассуждения о судьбах народной песни / Э.В. Алексеев. – М. : Сов. композитор, 1988. – 237 с.
2. **Земцовский И.И.** Жизнь фольклорной традиции: преувеличения и парадоксы / И.И. Земцовский // Механизм передачи фольклорной традиции: материалы XXI международной конференции памяти А. Горьковского / под ред. Н.Н. Абубакирова-Глазунова. – СПб. : РИИИ, 2004. – С. 3 – 25.
3. **Тюрина В.Н.** Музыка как феномен культуры (Методологические аспекты): автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01 / В.Н. Тюрина – М., 1998. – 24 с.
4. **Олейник М.А.** Функции музыки в европейской культуре философско-антропологический аспект: монография / М.А. Олейник. – Волгоград : Перемена, 2008. – 216 с.
5. **Седухин Б.В.** Народная музыкальная культура: состояние и тенденции развития: дис. ... канд. культурологии: 24.00.01 / Седухин Б.В. – М., 2004. – 131 с.
6. **Арутюнов С.А.** Обычай, ритуал, традиция / С.А. Арутюнов // Советская этнография. – 1981. – № 2. – С. 10 – 12.
7. **Бочарникова И.С.** Народное творчество как социокультурный феномен современного общества / И.С. Бочарникова // Традиционная народная культура: исторический опыт и пути развития: материалы межрегиональн. науч.-практической конференции / отв. ред. Г.И. Биушкин. – Оренбург : Издательский центр ОГАУ, 2009. – С. 131 – 135.



Старовойтова Елена Евгеньевна,  
доцент кафедры музыкального образования  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,  
starovoytova1959@mail.ru

## РАБОТА НАД ПРАВИЛЬНЫМ ВОКАЛЬНЫМ ПРОИЗНОШЕНИЕМ СО СТУДЕНТАМИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

**Аннотация.** В статье уточнена сущность феномена «музыкально-эстетическая культура», под которым понимаем интегративное личностное качество, что предполагает наличие определенных музыкально-эстетических ценностей в области музыки и искусства в целом, музыкально-эстетических знаний, умений и навыков, развитие всех компонентов музыкально-эстетического сознания – эстетических эмоций, чувств, интересов, потребностей, вкуса, представлений об идеале, который формируется в активной музыкально-эстетической деятельности. Разработаны критерии и показатели, выявлены уровни сформированности музыкально-эстетической культуры будущих специалистов искусствоведения.

**Ключевые слова:** музыкально-эстетическая культура, критерии, показатели, уровни сформированности музыкально-эстетической культуры, будущие специалисты искусствоведения, внеаудиторная деятельность.

**Abstract.** The article clarifies the essence of the phenomenon of "musical-aesthetic culture", by which we mean an integrative personal quality, which presupposes the presence of certain musical-aesthetic values in the field of music and art in general, musical-aesthetic knowledge, skills and abilities, the development of all components of the musical-aesthetic consciousness - aesthetic emotions, feelings, interests, needs, taste, ideas about the ideal, which is formed in active musical and aesthetic activity. Criteria and indicators have been developed, levels of formation of musical and aesthetic culture of future specialists in art history have been identified.

**Key words:** musical-aesthetic culture, criteria, indicators, levels of formation of musical-aesthetic culture, future specialists in art history, extracurricular activities.

На современном этапе совершенствования образовательной системы необходим анализ педагогической реальности, критическое переосмысление накопленного опыта. В этом процессе важно определить, что должно быть изменено под воздействием новых тенденций и процессов, а также обнаружить объективные и субъективные факторы эффективной подготовки студентов высшей школы. В связи с этим, главной задачей педагогических ВУЗов является повышение качества профессиональной подготовки специалистов музыкального профиля.

Практика работы со студентами педагогического вуза убеждает нас в том, что следует обратить серьезное внимание на речевую и вокальную подготовку не только профессиональных певцов, но и будущих учителей музыки.

На музыкальных факультетах необходимо создать условия для подготовки высокообразованных профессиональных преподавателей музыки в общеобразовательных школах способных заполнить современное культурное пространство высокохудожественными образцами вокального искусства.

Роль правильного произношения в вокале очень важна, и в плане качественного показателя правильного формирования звука, и в плане художественного воздействия на слушателя. Связь манеры пения с фонетикой и произношением в единой шкале акцентов музыкальной речи является главной характерной чертой вокальной культуры педагога-исполнителя.

Речевая культура вокалиста – коммуникативный феномен. К сожалению, многим современным педагогам-вокалистам свойственна тенденция учить воспроизводить музыку, а не пробуждать и развивать творческое начало студента – художественно-образное представление.

И как следствие этого, мы слышим со сцены невнятный текст, наблюдаем небрежное отношение к слову вокального произведения. Это стало в настоящее время очень распространенным явлением и огромной проблемой при обучении педагогов музыки в школе современному вокальному исполнительству.

Задача вокального творчества состоит в том, чтобы овладеть методами и приемами техники вокальной речи, а при необходимости и логопедической коррекции произношения согласных.

С.Людкевич, ориентирующийся всегда на каноны «абсолютной красоты» в вокальном искусстве, придерживался мысли о том, что текст, всегда должен являться в вокальной музыке руководителем, интерпретатором музыкального содержания, выражения и настроения.

Согласно теории Л.Щербы, существует два стиля произношения: разговорный (неполный) и публичный (полный).

А.Сокол утверждает, что «...музыкальные артикуляции – это исторически устоявшиеся типологические способы исполнительского произношения моментов интонационно-художественного потока, которые порождают определенные звукотипы и определяются характером предметных и модальных примет образов, а также функциями этих предметов в интонационно-художественной целостности. [2, с. 14].

Практически вся литература, посвященная проблеме постановки голоса уделяет большое внимание дикции.

В своей практической работе на уроках вокала мы развиваем у студентов фонематический слух, который помогает координации вокальной речи и предотвращает искажение звуков. Некоторые занятия полностью посвящены осваиванию логики художественного прочтения текстов вокальных произведений и дальнейшему ее музыкальному воплощению. Студенту необходимо понять связь мелодической и речевой интонации. Конечно «СЛОВО» имеет для исполнителя огромное значение, на нем построена вся вокальная мелодия. Поэтому певцам необходимо выработать хорошую дикцию, чтобы доносить до слушателя текст. Весь вопрос заключается в том, как произносить то или иное слово, какую придать ему интонацию? Это умение вырабатывается на занятиях по актерскому мастерству и в классе вокала. Развивая тезис Б. Асафьева про «... музыку, как своеобразный, интонационно-эмоциональный язык творчества устной традиции, всегда ближе к примитивным истокам звуковой интонации», можно сделать акцент на том, что существенным моментом в педагогической практике при изложении материала является вычленение генетически первичных факторов, чем они обязаны природной основе логически выстроенной концепции [1, с. 92].

Поиски правильной вокальной интонации невозможны без нахождения правдивой речевой интонации. И только в этом случае певческий голос, с его богатейшими тембровыми красками и теплотой, становится мощным средством выражения мыслей и тончайших переживаний человека, а сам процесс пения – высокохудожественным творческим актом. Известный композитор и музыкальный

критик прошлого века А.Серов отмечал, что русское пение неразрывно слито со словом. Об этом же постоянно напоминал К.Станиславский. Он призывал любить слово, и умело связывать его с музыкой.

Слово – условный знак, знак-символ. Оно не несет в себе качеств обозначаемых предметов и действий. Например: слова «природа», «пение» не говорят нам о качестве самого определения. Редкие исключения основаны на звукоподражании: «шуршать», «кукушка».

Интонация (музыкальная) же – знак-образ, несущий в себе ясно слышимые черты жизненного прообраза: призыва или повеления, стоны, вдоха или повествования.

Отсюда понятно, что образ может развиваться, раскрываться в отличие от условного знака. В поисках нужной интонации помогают интонационные оттенки («нюанс» - франц. *nuance* – оттенок).

Существуют:

1. Динамические оттенки силы звучания:

– *forte* – громко;

– *piano* – тихо и т.д.

2. Оттенки характера звучания:

– *dolce* – нежно;

– *appassionato* – страстно;

– *lacrimoso* – слезно, плачевно, жалобно;

– *maestoso* – величественно, торжественно;

– *malinconia* – тоскливо, грустно;

– *mesto* – печально, скорбно;

– *misterioso* – таинственно;

– *morendo* – замирая;

– *ironico* – иронически, насмешливо;

– *intimo* – задушевно, интимно;

– *ira* – гнев, *con ira*, *irato* – гневно, раздраженно;

– *grandioso* – величественно, возвышенно и т.д.

Музыкальному (вокальному), как и естественно-речевому языку, присуща определенная внутренняя организация.

Речевой поток кажется непрерывным, однако он распределяется на отдельные слова, объединенные в группы, простые и сложные предложения. Расчлененность – обязательное требование к информационному процессу, каковым является и звучание музыки. Носители информации – знаки – должны ясно отграничиваться друг от друга. Современная вокальная орфоэпия базируется на нормах литературного произношения и отличается от языковой благодаря особенностям певческой редукции, условиях образования гласных и зависит от знаковой специфики музыкальной нотации. Орфоэпичные нормы современного языка основываются на действующих фонетических закономерностях.

Фонетика – наука, изучающая законы звукосочетания и чередования звуковых единиц речи. Многие фонетические явления в языке предопределяют ударения в словах. Характер, сила и место ударения влияют на фонетические качества самого произношения. Различают фразовые, словесные и составные ударения. Поскольку составными в русском языке выступают гласные звуки, то слоги делятся, в зависимости от размещения в них слоготворного звука, на открытые и закрытые, которые заканчиваются неслоговым (согласным) звуком.

Именно принцип слогового разделения и является краеугольным камнем принципов вокальной орфоэпии, как важное обстоятельство, которое способствует выработке плавного голосообразования (эти положения действуют и в пении

произведений на иностранных языках). Следовательно, особенностью слогораздела в вокальном произношении является специальное открывание слогов, даже тех, которые являются закрытыми, согласно правилам языковой орфоэпии.

Например, согласные оканчивающие слог в середине слова переносятся к следующему слогу, и пропеваются вместе с ним.

Пишется: «Ты ря-би-нуш-ка рас-куд-ря-ва-я», а пропевается: «Ты ря-би-нушка ра-ску-дря-ва-я». Это дает возможность дольше тянуть гласные, добиваться кантиленного звучания. Есть группа слов, при произношении которых выпадают отдельные согласные. Пример: Солнце – сонце, поздний – позний. В некоторых словах одни согласные заменяются другими согласными. Пример: что – што, скучно – скушно, счастье – щастье, дождь – дощь, счет – щет. Иногда современные исполнители очень тщательно пропевают каждый слог текста, не выделяя ударные слоги, такое слоговое пение невыразительно, однообразно, лишено кантилены.

Важным фактором в овладении культурой вокального произношения являются знания в области фонетической транскрипции, которые дают возможность точно воссоздать устное произношение в письме: обыкновенное письмо не дает точного представления о специфике его звучания, особенно, если это касается диалектов в пении или графической фиксации индивидуальной манеры пения.

В орфографии нет полного соответствия между звуками и буквами, а в графике нет знаков, для записи всех звуков устного вещания, фонетическое письмо (фонетическая транскрипция.) имеет ту особенность, что в нем каждая буква всегда означает какой-то звук и, наоборот, каждый звук обозначается всегда одной и той же буквой. Поэтому, во время работы над художественным текстом вокального произведения, будет полезным сделать запись его транскрипции.

Созданный, таким образом, визуальный ряд будет способствовать лучшему определению сложных, относительно произношения, моментов произведения и успешному их преодолению. Если прислушаться к пению выдающихся мастеров вокала, то можно почувствовать, как, благодаря дикционно отточенным фразам, достигается колоссальный художественный эффект. Особенно легко это проследить в пении Ф.Шаляпина. Даже при несовершенстве старинных граммафонных записей его умение великолепно использовать мощь выразительной фразы и даже отдельного слова оставляет неизгладимое впечатление. В воспоминаниях Ф.Шаляпина встречаются сетования на то, что артисты, которые стремились его копировать, не понимали главного и поэтому не пели как говорят, а говорили как поют. Слово, украшенное музыкой, приобретает яркий смысл и силу, если умело его подать в пении. При исполнении вокальных произведений великие мастера вокала всегда обращали большое внимание на осмысленность и правдивость чувств.

Таким образом, два направления, по которым ведется работа со студентами музыкальных факультетов педагогических вузов над овладением навыком правильного вокального произношения – выработка четкой дикции и овладение системой знаний и навыков вокальной орфоэпии - взаимодополняющие симбиотические явления из разряда семиотических признаков в художественном пении, способствуют формированию ярких вокальных индивидуальностей.

### Список литературы

1. Асафьев Б.В. О народной музыке / Б.В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1978. – 247 с.
2. Сокол А.В. Теория музыкальной артикуляции: Монография / А.В. Сокол – Одесса: ОКФА, 1995 – 208 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Алёхина Галина Викторовна** – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Афонин Юрий Владимирович** – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат исторических наук, доцент.

**Бабенко Елена Владимировна** – доцент кафедры музыковедения, композиции и методики музыкального образования ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры», кандидат педагогических наук, доцент.

**Бавыка Татьяна Васильевна** – преподаватель кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Бардакова Инна Александровна** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Бедоева Элеонора Христофоровна** – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Юго-Осетинского государственного университета имени А.А. Тибилова.

**Белая Анна Николаевна** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Боярчук Вячеслав Анатольевич** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Боярчук Наталья Анатольевна** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Бугаев Василий Иванович** – доцент кафедры художественного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат философских наук, доцент.

**Великохатская Елена Васильевна** – преподаватель кафедры профессионального мастерства, дизайна имиджа и стиля ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Галасс Ольга Владимировна** – директор Губкинского филиала ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры».

**Горбулич Галина Валентиновна** – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

**Горшкова Елизавета Алексеевна** – магистрант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Гриненко Елизавета Михайловна** – магистрант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Даниленко Алина Владимировна** – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Дебелая Елена Владимировна** – старший преподаватель Коммунального учреждения дополнительного образования школа искусств №3 г. Донецка.

**Дементьева Инна Владимировна** – учитель музыки ГОУ ЛНР «Брянковская специализированная школа №1».

**Дормидонтов Александр Викторович** – профессор ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова».

**Дрепина Ольга Борисовна** – доцент кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук.

**Дудник Елена Владимировна** – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Иванов Глеб Владимирович** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Йовса Сергей Николаевич** – заведующий кафедрой оркестровых инструментов ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», Заслуженный деятель искусств Украины, доцент.

**Камынин Виталий Евгеньевич** – преподаватель кафедры профессионального мастерства, дизайна имиджа и стиля ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Карпенко Елена Александровна** – преподаватель Губкинского филиала ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры».

**Кийко Владислав Владимирович** – магистрант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Коваленко Марина Васильевна** – директор ГУ «Школа искусств эстетического воспитания № 1 г. Луганска».

**Ковалёва Анна Григорьевна** – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», член Союза композиторов России.

**Коженовская Татьяна Александровна** – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Коломойцев Юрий Алексеевич** – преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Кондратенко Анна Павловна** – декан факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

**Кондратенко Антон Пвлович** – директор ГУ ЛНР «Луганское учебно-воспитательное объединение «ВОСТОК».

**Костенко Татьяна Васильевна** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Кривуля Инна Алексеевна** – старший преподаватель кафедры профессионального мастерства, дизайна имиджа и стиля ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Кривуля Роман Евгеньевич** – преподаватель кафедры профессионального мастерства, дизайна имиджа и стиля ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Кривцун Евгения Павловна** – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Лабинцева Лариса Павловна** – и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

**Ляшенко Наталья Александровна** – аспирант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Мала Татьяна Васильевна** – доцент кафедры графического дизайна ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского», кандидат педагогических наук, доцент.

**Мальков Олег Владиславович** – магистрант кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Мамсурова Наталья Григорьевна** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Михайлова Ольга Николаевна** – заместитель декана по учебной работе факультет музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Орешкина Светлана Михайловна** – хормейстер Муниципального учреждения культуры «Волгоградский музыкальный театр».

**Оседелько Марина Валерьевна** – ассистент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Островская Татьяна Васильевна** – старший преподаватель кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Петров Роман Викторович** – студент 4 к. бакалавриата н.п. 44.03.01 «Педагогическое образование» факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет».

**Петченко Анатолий Федорович** – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

**Петченко Людмила Викторовна** – старший преподаватель кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Пиченикова Светлана Григорьевна** – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Попова Мария Анатольевна** – магистрант ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры».

**Рыбалко Елена Александровна** – преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Саланкова Светлана Евгеньевна** – заведующий кафедрой теории и методики профессионально-технологического образования ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», кандидат педагогических наук, доцент.

**Самохина Наталья Николаевна** – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук.

**Семененко Николай Александрович** – художественный руководитель Государственного бюджетного учреждения культуры «Государственный ансамбль песни и пляски «Казачья воля».

**Сергиенко Алина Викторовна** – и.о. заведующего кафедрой музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук.

**Серкова Евгения Ивановна** – заведующий кафедрой дизайна и художественного образования ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», кандидат педагогических наук, доцент.

**Сиренко Татьяна Николаевна** – старший преподаватель кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Сиротина Татьяна Брониславовна** – преподаватель-методист, специалист высшей категории образовательного учреждения «Донецкая республиканская специализированная музыкальная школа-интернат для одарённых детей».

**Соболева Ольга Михайловна** – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Соколова Анастасия Андреевна** – магистрант ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Соколенко Юлия Владимировна** – магистрант кафедры журналистики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Старовойтова Елена Евгеньевна** – доцент кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Степанова Наталья Викторовна** – доцент кафедры фортепиано ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского», кандидат педагогических наук, доцент.

**Тельнов Юрий Владимирович** – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Турилова Алена Олеговна** – ассистент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Федорищева Светлана Павловна** – доцент кафедры профессионального мастерства, дизайна имиджа и стиля ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

**Харченко Владимир Григорьевич** – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

**Черникова Светлана Валентиновна** – декан факультета музыкального искусства ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», кандидат искусствоведения, доцент.

**Шестерина Алла Михайловна** – профессор кафедры электронных СМИ и речевой коммуникации ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», доктор филологических наук, профессор.

**Щербакова Раиса Александровна** – солистка-вокалистка Государственного бюджетного учреждения культуры «Государственный ансамбль песни и пляски «Казачья воля», г. Волгоград.

**Юргайте Евгения Александровна** – преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Научное издание

Коллектив авторов

***Современная культура и образование:  
история, традиции, новации***

*Материалы Открытой научно-практической конференции  
(17 декабря 2020 г.)*

Авторы опубликованных материалов несут полную ответственность за редактирование, подбор и точность предоставленных данных, цитат и других ведомостей.

Ответственные за выпуск:

*Г.В. Горбулич*

*О.И. Коночкина*

Компьютерный макет *С.Г. Пиченикова*

---

Подп. к печати 02.03.2021. Формат 60×84 1/8. Бумага офсет. Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 18,9 Тираж 50 экз. Зак. № 21.

---

***Издатель***

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

**«Книга»**

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011. Тел./факс: (0642) 53-65-37.

e-mail: knitaizd@mail.ru