

СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ

Материалы
Открытой научно-практической конференции
(16 декабря 2021 года, г. Луганск)



ЛУГАНСК
2022

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)

Факультет музыкально-художественного образования
имени Джульетты Якубович

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

*Материалы
Открытой научно-практической конференции
16 декабря 2021*


Луганск
2022

УДК [008+37](06)
ББК 71я43+74я43
С56

Рецензенты:

Белых Александр Сергеевич – профессор кафедры педагогики ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор.

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

Филатьева Татьяна Владимировна – доцент кафедры культурологии ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского», кандидат педагогических наук, доцент.

Современная культура и образование: история, традиции, новации :
С56 матер. Открытой науч.-практ. конф. (г. Луганск, 16 декабря 2021 г.) / Ред.:
Г.В. Горбулич, О.И. Коночкина, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта,
2021. – 292 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 современных информационных технологий, анализируются проблемы современного профессионального и дополнительного образования.

Сборник адресован ученым, преподавателям, аспирантам и соискателям, 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 08 февраля 2022 г.)*

© Коллектив авторов, 2022
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Секция №1

СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Бугаев В.И. <i>Гармония цветовосприятия искусства: теории русских мыслителей</i>	6
Даренская В.Н. <i>Понятие «традиция» в современной культуре</i>	10
Даренский В.Ю. <i>Понятие «художественный мир» в структуре мировоззрения</i>	16
Кондратенко А.П. <i>Культурное наследие Д.С. Лихачева и его воспитательный потенциал: к 115-летию со дня рождения ученого-гуманиста</i>	22
Коноплянская Н.В. <i>Проблема музыкального времени в исследованиях Н.В. Коноплянской</i>	28
Кривуля Е.Р. <i>Нравственные основы образования</i>	32

Секция №2

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

Алехина Г.В. <i>К вопросу внедрения курса «Основы мировых религиозных культур и светской этики» в образовательный процесс высшей школы</i>	38
Бавыка Т.В. <i>Специфика средств исполнительской выразительности в изучении народно-песенного репертуара</i>	42
Балалаева Е.В. <i>Формирование изобразительных умений у детей среднего школьного возраста в декоративном рисовании на примере росписи матрёшки</i>	45
Башкатова Ю.В. <i>Профессиональные исполнительские компетенции в обучении академическому вокальному искусству</i>	50
Боговин В.В. <i>Интеграция видов искусств как условие активизации творческого мышления</i>	55
Величко В.Н., Лобань И.В. <i>Слушание музыки как вид деятельности в образовательных учреждениях</i>	59
Воеводина Л.П. <i>Музыкальное произведение в контексте зарубежного музыкознания и массовой музыкальной практики</i>	63
Гирлян Е.Ю. <i>Проблема интонирования в теории и скрипичной исполнительской практике</i>	67
Голева И.М. <i>Структурно-содержательная характеристика понятия «художественный интерес»</i>	72
Гончарова В.С., Подобедова Н.С. <i>Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста средствами музыкального искусства</i>	76
Дерский М.Ю., Черникова С.В. <i>Эволюция форм и жанров эстрадного искусства</i>	81
Дудник Е.В. <i>Слушание музыки как фактор художественно-эстетического образования школьников</i>	85
Капитан Ю.В., Петченко А.Ф. <i>Развитие художественного мышления будущих учителей музыки в процессе инструментальной подготовки</i>	90
Карпенко О.Н., Петченко А. Ф. <i>Коллективное музицирование как способ развития коммуникативной компетенции школьников в ансамбле гитаристов</i>	94
Карпенко Е.А., Холменец Е.С. <i>Особенности развития певческого аппарата</i>	98
Колосов И.А., Черникова С.В. <i>Развитие голоса в свете теории голосообразования</i>	100
Королева О.А. <i>Эстетическое отношение младших школьников к искусству как научно-педагогическая проблема</i>	105

Кузниченко О.В. <i>Индивидуализация и дифференциация в работе со слабоуспевающими детьми на уроках фортепиано</i>	109
Курлова О.И. <i>Формирование интереса старших дошкольников к классической музыке через ее восприятие</i>	112
Кшеминская А.Н. <i>Социализация младшего школьника средствами музыкально-театрализованной игровой деятельности</i>	116
Левченко О.Н. <i>Влияние музыкальных занятий на развитие патриотических чувств у старших дошкольников</i>	120
Максимова Т.П. <i>Жанр романа как социокультурное и художественное явление</i>	125
Масляев К.Г., Петченко А.Ф. <i>Развитие исполнительских навыков музицирования у будущих учителей музыки в процессе инструментальной подготовки</i>	130
Моргунова С.В., Шак Т.Ф. <i>Развитие навыков анализа музыкальных произведений на уроках теоретического цикла у подростков в детской музыкальной школе как психолого-педагогическая проблема</i>	133
Пермякова А.Н. <i>Специфика ритмической организации языка вокального джаза</i>	139
Петченко А.Ф. <i>Вопросы полиинструментализма в профессиональной подготовке учителя музыки</i>	143
Романов Э.С., Петченко А.Ф. <i>Развитие творческой самостоятельности будущих учителей музыки в процессе инструментальной подготовки</i>	146
Сараева Л.П., Титова О.А. <i>Традиционные основы целостности музыкального самопроявления детей в фольклорно-песенном процессе</i>	150
Сиренко Т.Н. <i>Развитие исполнительской культуры студентов-вокалистов</i>	154
Сиротина Т.Б. <i>Моделирование ритма в процессе развития ритмического слуха учащихся</i>	157
Слота Н.В. <i>Сущность презентационной деятельности будущих учителей музыки</i>	165
Соха И.Н. <i>Специфика развития музыкально-творческого потенциала детей дошкольного и младшего школьного возраста</i>	171
Степанова Н.В. <i>К вопросу применения средств вербальной и невербальной коммуникации в ансамблевой музыкально-исполнительской деятельности</i>	175
Харченко В.Г. <i>Исполнительская компетентность учителей музыки в практике общеобразовательных школ</i>	180
Хвостова Е.Н. <i>К вопросу о предупреждении и преодолении недостатков в процессе освоения элементов дирижирования</i>	183
Худиева А.Н. <i>Художественно-педагогический анализ как составляющая профессиональной деятельности учителя музыки</i>	189
Чернов Д.В. <i>Ретроспектива развития советской школы духового исполнительства в первой половине XX ст.</i>	194
Швецова М.В., Федорищева С.П. <i>Вокально-хоровое воспитание как фактор формирования художественно-эстетической культуры младших школьников</i>	199

Секция №3

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дормидонтов А.В. <i>Новое в освоении флажолетов на домре</i>	203
Кривцун Е.П. <i>Личностно-ориентированный подход в формировании мировоззренческого самоопределения будущего педагога начального образования</i>	206
Мала Т.В. <i>Современные технологии психологической подготовки будущих специалистов графического дизайна</i>	209
Митрофанова Л.В. <i>Использование инновационных педагогических технологий на занятиях изобразительного искусства</i>	214

Самохина Н.Н. <i>Использование авторской методики Е. Олерской в процессе инструментальной подготовки будущих учителей музыки</i>	217
Шамарин А.В. <i>Реализация инновационных технологий в системе подготовки дизайнеров в ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского</i>	221

Секция №4

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ПОТЕНЦИАЛ

Коженовская Т.А. <i>Начальные стадии работы студентов над литературным сценарием публицистической телепередачи и документального фильма</i>	226
Кондратенко А.П. <i>Векторы развития цифровой образовательной среды электронного обучения</i>	232
Коночкина О.И. <i>Медиаобразование в контексте профессиональной подготовки учителя-культуролога</i>	236
Левчишин А.М. <i>О проблемах применения информационных компьютерных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих учителей</i>	240
Пилавова-Слюсарева Л.Ш. <i>Информатизация сферы культуры в период пандемии</i>	244
Сафонов В.И. <i>Формирование медиакультуры в обучении информатике</i>	247
Сотников Р.А. <i>Музыкальная педагогика и цифровые технологии</i>	250
Федорищева С.П., Проценко Т.В., Баранова Ю.В. <i>Теоретические и методические проблемы музыкального образования детей в детских школах искусств в условиях дистанционного обучения</i>	254

Секция №5

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Божко Е.А. <i>История становления дополнительного образования в России</i>	260
Великохатская Е.В., Кравченко С.М. <i>Культура общения в деятельности педагога дополнительного образования</i>	264
Горбулич Г.В. <i>Содержательный анализ уровней творческой самореализации младших школьников в условиях дополнительного музыкального образования</i>	268
Демина Е.Н., Минасян Н.Г. <i>Теоретико-методологические основы музыкально-исполнительской деятельности концертмейстера-пианиста в классе хореографии в учреждениях дополнительного образования</i>	273
Назаров Г.Б. <i>Анализ художественно-проектной деятельности как средства формирования профессиональной компетентности будущего педагога дополнительного образования</i>	276
Садыкова И.Р. <i>Некоторые особенности работы дирижера-хормейстера с любительским творческим коллективом</i>	282
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	286

СЕКЦИОННЫЕ ЗАСЕДАНИЯ

СЕКЦИЯ №1

СОВРЕМЕННАЯ КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЕ, ИСТОРИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

УДК [7.013 : 7.017.4] : 111.852 (470 + 571)

Бугаев Василий Иванович,
доцент кафедры культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
кандидат философских наук, доцент
E-mail: VasilBugajov@i.ua

ГАРМОНИЯ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ ИСКУССТВА: ТЕОРИИ РУССКИХ МЫСЛИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья исследует феномен цветовосприятия искусства согласно теории выдающихся русских мыслителей: «Искусство, символ и цвет» Г.С. Сковороды, «Красота цвета» В.С. Соловьёва, «Умозрение в красках» Е.Н. Трубецкого. Концепции искусства Г.С. Сковороды, В.С. Соловьёва, Е.Н. Трубецкого разрешают дисгармоническую ситуацию современной квазикультуры и искусства пост модернизма.

Ключевые слова: цветовосприятие, искусство, символ, «красота цвета», «умозрение в красках», «теургическое искусство».

Abstract: The article examines the phenomenon of color perception of art according to the theory of prominent Russian thinkers: «Art, Symbol and Color» by G.S. Skovoroda, «The beauty of color» V.S. Solovyov, «Speculation in paints» by E.N. Trubetskoy. The concept of art by G.S. Skovoroda, V.S. Soloviev, E.N. Trubetskoy solve the disharmonious situation of modern quasi-culture and post-modern art.

Key words: color perception, art, symbol, «beauty of color», «speculation in colors», «theurgic art».

Известный российский исследователь В.П. Шестаков определил тенденцию дисгармонии современной массовой культуры, как «тривиальность, рассчитанную на обыденное сознание» [1, с. 141]. Учёный указывает на то, что данная тенденция является не случайной, а заранее встроенной и запланированной. Кроме недостатка мастерства современных художников и их художественного вкуса, они направили тщетные усилия на то, чтобы «...свести все содержание культуры к потребностям рынка и коммерции» [1, с. 141]. Дисгармоническая ситуация современной культуры и искусства нуждается в определенном разрешении культа массового сознания. Об этом свидетельствует потеря миметических закономерностей цветовосприятия мироздания в творчестве молодого творческого поколения. Путь преодоления дисгармонии цветовосприятия современного искусства указывает духовные ориентиры теорий выдающихся русских мыслителей, среди которых мы выделяем теории: «Искусство, символ и цвет» Г.С. Сковороды, «Красота цвета» В.С. Соловьёва, «Умозрение в красках» Е.Н. Трубецкого.

Язык гениального философа Григория Савича Сковороды (1722–1794) на первый взгляд кажется простым, но по прошествии времени мы начинаем понимать всю насыщенность его произведений, сложную символику басен, загадок и притч. Краска, как и слово, представляет «язык огненный», а поучает притчи Евангелие. Русский мыслитель говорит о том, что учение происходит и учит от притчей. Скоропись без красок, а живопись пишется красками.

В «Беседе первой» происходит спор Григория и Афанасия. Афанасий говорит о явлении радуги на небе, как о морском паре: «Радугу вижу, а чем она и что ли такое она есть – город или село, по пословице: “Не знаю, Бог весть...”. Знаю, что сей лук благокруглый, облачный, испещренный называется радугой, раем, райком, радостной дугой и радугой» [2, с. 72]. Все беды человеческие происходят от неправильного видения. Дурной взор и дурная прозорливость приводят к смерти и бездне, где человека ожидает дракон. Григорий поучает о том, что человек – обсерватор, а жизнь – поле обсерватории: «Должно зреть, узреть и прозреть, ощупать и придумать повидать и догадаться. Красочная тень встречает твой взгляд, а мечтание да блистает в твой ум, наружность бросается в глаз, а из нее спирт да мечется в твой разум. Видишь след – подумай о зайце, болванеет предмет – умствуй, куда он ведет, смотришь на портрет – вспомни царя, глядишь в зеркало – вспомни твое тело – оно позади тебя, а видишь его тень. Перед очами твоими благокруглый радуги лук, а за спиной у тебя царь небесных кругов – солнце. Его праволучные стрелы прямо ударяют в лицо океана, а самое их жало, уклоняясь от лица морского, косвенно бьет. Иметь иную, значит блюсти и примечать. Видим и осязаем в наличности, примечаем и обладаем – в сердце» [2, с. 72].

Г.С. Сковорода выделяет понятие искусства и неискусства. Неискусство символизирует «световой квас» и представляет смятение в сердце. Душа, наполненная сим квасом, желает почестей, серебра, власти. Она является источником ропота, жалоб, печалей, вражды, грабежей, воровства, всех машин, крючков и хитростей. Здесь рождаются измены, заговоры, падения государств и всех несчастий бездна. Г.С. Сковорода дает познание истины: «На что тебе засматриваться на манеры световые? Ведь ты знаешь, что истина всегда в малолюдном числе просвещенных божьих людей царствовала и царствует, а мир сей принять не может. Собери перед собой их всех живописцев и архитекторов и узнаешь, что живописная истина не во многих местах обитает, а самую большую их толпу посеяло невежество и неискусство. Грубая видимость, внешняя тьма внедряется в сердце ехидной. Любовь к тени есть мать голода, а сего отца дочь есть смерть: “Некий старинный веков живописец изобразил на стене какие-то ягоды столь живо, что голодные птички, от природы быстрый имеющие взор, однако бились о стену, почитая за истинные ягоды. Вот почему таковые сердца глотают и насытятся не могут!”» [2, с. 57].

Всею своей жизнью и творчеством Г.С. Сковорода являет символ истинной красоты. Он указывает разницу внешней видимости и внутреннего обогащения в символическом строении познания Библии: «О семя благословенное! Начало спасения нашего! Можем тебя и принять, но будешь у нас бесплодно. Для чего? Для того, что любим внешность. Мы к ней привыкли. И не допустим до того, чтобы могла сгнить в зерне вся внешняя видимость, а осталась бы сила в нем одна невидимая, которой увериться не можем. А без сего новый плод никак не может» [2, с. 137]. Сердечность символа есть процесс борьбы и становления истины: «при видимом понять невидимое», разумный мозг», «стрела», «отдаленная тайна». Все рождается символом, который рождается в людском сердце. Божественная истина требует усилия человеческой души в преодолении «внешности»: «Они, весь тлен оставив, искали и искали того, у кого все вещество есть краска, оплот и тень, закрывающие рай веселья и мира нашего» [Там же]. Цветоносный символический мир Г.С. Сковороды представляет собой источник народной мудрости и веры: «Вседражайший сердечный мир подобен самым драгоценным камешкам» [Там же].

«Красота цвета» В.С. Соловьева. Выдающийся русский философ Владимир Соловьев (1853–1900) в символе Софии устраивает переливчатость понятий: разумная сущность, Божественное лоно, вечная женственность, основа, закон жизни, причина, соединение Бога и твари, премудрость Божия ... София символизируется как художница, творец Красоты и сама Красота. Она вбирает в себя всю гармонию мироздания.

В.С. Соловьев в своем произведении «Красота как преображающая сила» определяет, что красота свойственна всему мирозданию и каждое существо в нем, будь-то растение, бабочка, животное и сам человек понимает и ценит ее. Мыслитель говорит о том, те самые сочетания форм, цветов и звуков, которые нравятся в природе человеку, нравятся также и самим существам природы – животным всевозможных типов и классов, нравятся им так сильно, имеют для них столь важное значение, что поддержание и развитие этих бесполезных, а иногда и вредных (в утилитарном смысле) особенностей ложится в основу их видового существования [3].

Свет – первое начало красоты в природе. Дальнейшие ее явления обусловлены сочетаниями света с материей. Материя становится носителем красоты через действия одного и того же светового начала, которое ее сперва поверхностно озаряет, а затем внутренне проникает, животворит и организует. Через свет В.С. Соловьев возвеличивает все цветное богатство мироздания. Сначала Бог сотворил небо. Красота неба обусловлена светом. Всеобъемлющее небо прекрасно, во-первых, как образ вселенского единства, как выражение спокойного торжества, вечной победы светлого начала над хаотическим смятением, вечного воплощения идеи во всем объеме материального бытия. Этот общий смысл раскрывается более определенно в трех главных видах небесной красоты цветовой гармонии – солнечной, лунной и звездной.

Мировое всеединство и его физический выразитель – свет. В своем собственном активном средоточии – солнце. Солнечный восход – образ деятельного торжества светлых сил. Отсюда особенная красота цвета неба в эту минуту, когда:

«По всей
Неизмеримости эфирной
Несется благовест всемирный
Победных солнечных лучей» [3, с. 46].

Сияющая красота цвета неба в ясный полдень – то же торжество цвета, но уже достигнутое не в действии, а в невозмутимом неподвижном покое:

«И как мечты почиющей природы
Волнистые проходят облака» [Там же].

Мировое всеединство со стороны воспринимающей его материальной природы, свет отраженный – пассивная женственная красота цвета лунной ночи. Как естественный переход от солнечного вида к лунному – красота цветов вечернего неба и цветов уходящего солнца, когда уменьшение прямой центральной силы света вознаграждается большим разнообразием его цветовых оттенков в озаренной среде [3].

Мировое всеединство и его выразитель свет в своем первоначальном расчленении на множественность самостоятельных средоточий, обнимаемых, однако, общою гармонией – красота звездного неба. Из астральной бесконечности, переходя в тесные пределы нашей земной атмосферы, мы встречаемся с прекрасными цветовыми явлениями, изображающими в различной степени просветление материи или воплощение в ней идеального начала.

В этом смысле имеют самостоятельную красоту облака, озаренные утренним или вечерним солнцем, с их различными оттенками и сочетаниями цветов, северное сияние... Полнее и определеннее ту же идею (взаимного проникновения небесного света и земной стихии) представляет радуга, в которой темное и бесформенное вещество водяных паров превращается на миг в яркое и полноцветное откровение воплощенного света и просветленной материи:

«Как неожиданно и ярко
По влажной неба синеве
Воздушная воздвиглась арка
В своем минутном торжестве!» [3, с. 47].

К светлому прекрасному принадлежит и красота цвета спокойного моря. В воде материальная стихия впервые освобождается от своей косности и непроницаемой

твердости. Этот текучий элемент есть связь неба и земли, и такое его значение наглядно является в картине затихшего моря, отражающего в себе бесконечную синеву и сияние небес. Еще яснее этот характер водяной красоты – в гладком зеркале озера или реки.

Образ всеединства, который всемирный художник крупными и простыми чертами набросал на звездном небе или в многоцветной радуге, подробно и полно воплощён в растительных и животных телах. Цвета цветов – наибольшее развитие растительной красоты в ее специфическом характере: наивной, спокойной, дремлющей. Наибольшая сила и полнота внутренних жизненных состояний соединяется с наилучшей видимой формой в прекрасном женском теле, этом высшем синтезе животной и растительной красоты. Можем добавить и красоту цвета глаз животных и людей – голубое небо, зеленая листва, черная бездонность, мед... [3].

Таким образом, цвет – красота, возвеличивающая и развивающая Божественное мироздание. Цвет, присущий всему живому, произрастающее и растущее свойство Вселенной. Цвет – укрепляющая, здоровая сущность всех вещей в природе, и, конечно же, побеждающий хаос и неверие.

«Умозрение в красках» Е.Н. Трубецкого. Русский философ, князь Евгений Николаевич Трубецкой (1863–1920) считал, что «преображенная телесная жизнь» играет важную роль в божественной полноте бытия. Свет, цвет и звук суть совершенные средства для выражения духовного смысла и силы жизни. Наступит день, и истинный источник жизни облечет себя в солнце. Тогда наше отношение к солнцу из внешнего станет внутренним, а сама жизнь повсюду солнечной и уподобится одеянию Христа. Вот почему нас охватывает радостное чувство при взгляде на цвета леса и поля, утопающих в лучах восходящего солнца. Мир настоящего на множестве примеров предсказывает симфонию света, цвета и звука в мире будущего. Каждое существо олицетворяет собой день или ночь. Резкий металлический отзвук в крике совы, погребальный вой волка и т.д. – голоса тьмы. Солнечный гимн жаворонка выражает торжество цвета полдневного солнца и сияние безбрежной небесной выси [4].

Е.Н. Трубецкой замечает в своей книге «Умозрение в красках»: «Достоевский считал, что красота спасет мир. Развивая эту мысль, Соловьев оповестил идеал «теургического искусства» [4, с. 42]. Это искусство воплотило себя в истории развития нашей христианской культуры. Оно видело и пережило большую враждебность в эпоху воинственного атеизма. Но все же «теургическое искусство» существует и в нашей современности, являясь идеалом становления нашей духовности. Оно было, есть и будет во времени, воплощенное в иконе: «Теургическое искусство у нас было. Наши иконописцы видели эту красоту, какой спасается мир, и увековечили ее в красках» [4, с. 42]. На протяжении тысячелетия символы теургического искусства являются неразрушимыми акмеологическими вершинами, приоритетами нашей культуры. Солнценокость икон радует таинством обновления духовности. Это наша надежда и радость. Тысячелетняя традиция «умозрения в красках» икон вечно новая и открыта истине. Это бесконечное обновление духовности проявлено во времени.

Недавние открытия наглядно показали, что древнерусская иконопись с ее богатством цветов удивительно живо отражает связь между материальной и духовной реальностями. София – премудрость Божия – пишется на фоне темно-голубого и звездного неба. Именно София отделяет свет от тьмы и день от ночи.

Розовый лик Софии-созидательницы виден среди темно-голубого звездного неба. Он подобен цветам расцветающего утра божьего, а над всем утверждая и символизируя победу света, ярко, лучезарно горит лик Христа. Таким образом, три цветовые особенности – темная голубизна ночи, розовые краски утра и золото солнечного дня – словом, все то несовместимое и разнящееся, что мы перечитываем во времени, представлено в иконописи как нечто вечное сосуществующее и составляющее одно неделимое и гармоническое целое. Идея всеобщей гармонии и воплощения бога любви и любящих творений осуществлена в триумфе света, цвета, звука и сознания. Совершенная

любовь раскрывается не только в полноте славы, но и в совершенной красоте, а также красоте цветового божественного величия.

Список литературы

1. Шестаков В.П. Эстетические категории: опыт систематического и исторического исследования / В.П. Шестаков. – М. : Искусство, 1983. – 358 с.
2. Сковорода Г.С. Сочинения / Г.С. Сковорода. – Минск : Совр. литература, 1999. – 704 с.
3. Соловьев В.С. Философия искусства и литературная критика / В.С. Соловьев. – М. : Искусство, 1991. – 701 с.
4. Трубецкой Е.Н. Умозрение в красках. Вопрос о смысле жизни в древнерусской религиозной живописи / Е.Н. Трубецкой. – М. : Типография Сытина, 1916. – 42 с.

УДК 101.1 : 316.33

Даренская Вера Николаевна,
и.о. заведующего кафедрой философии
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
кандидат философских наук, доцент
E-mail: vera_darenskaya@mail.ru

ПОНЯТИЕ «ТРАДИЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация. В статье рассмотрена актуализация традиционной культуры в условиях кризиса Постмодерна как специфический предмет исследования социальной философии. Современное общество, возникшее как преодоление традиционного обнаружило такие внутренние противоречия, которые приводят его к саморазрушению. Показано, что в современных условиях возможно сохранение и воспроизведение тех главных элементов традиционной культуры, которые могут обеспечить необходимый уровень духовно-нравственного развития и социальных качеств людей.

Ключевые слова: традиционная культура, философия культуры, личность, ценности.

Abstract: The article considers the actualization of traditional culture in the Postmodern crisis as a specific subject of research in social philosophy. Modern society, which emerged as an overcoming of the traditional, has discovered such internal contradictions that lead it to self-destruction. It is shown that in modern conditions it is possible to preserve and reproduce those main elements of traditional culture that can provide the necessary level of spiritual and moral development and social qualities of people.

Keywords: traditional culture, philosophy of culture, personality, values.

Традиционная культура является весьма специфическим предметом для исследования в социальной философии, поскольку современная мысль в основном сформирована философией Нового и Новейшего времени, в которой традиционная культура воспринималась как некий «пережиток», требующий своего скорейшего преодоления. Однако современные реалии заставляют посмотреть на традиционную культуру иначе. Современное общество, возникшее как преодоление общества традиционного, обнаружило такие внутренние противоречия, которые приводят его к саморазрушению. В первую очередь, саморазрушительной оказалась та модель «независимого индивида», на которой оно изначально построено. Оказалось, что развитие человека по этой модели имеет свои имманентные пределы. Оказалось, что развитие человека по этой модели имеет свои имманентные пределы, в первую очередь, в сфере

элементарного выживания социума. Данная модель развития человека, возникшая в Новое время, приходит к логическому завершению в современном феномене «вымирающего общества», которое уже физически не воспроизводится вследствие разрушения семьи.

Целью данной статьи является исследование вопроса о том, каким образом возможно в современных условиях сохранение и воспроизведение тех главных элементов традиционной культуры, которые могут обеспечить тот уровень духовно-нравственного развития и социальных качеств людей, который необходим для воспроизводства института семьи. Данная проблема в настоящее время стала предметом исследования ряда авторов. Например, З.А. Будаева отмечает: «В условиях глобализации содержательные принципы и ценностные ориентиры традиционной культуры способны стать своеобразным фильтром и даже барьером на пути стремительно развивающихся негативных тенденций глобализации, а также претерпеть существенные изменения под ее влиянием. На сегодняшний день этот процесс аккультурации допускает несколько путей развития, таких, как ассимиляция, интеграция, сегрегация или сепарация, а также маргинализация» [1, с. 229]. Также акцентируется внимание на том, что традиционная культура в современных условиях не тождественна, как это считалось ранее, формам народной культуры, но может существовать и в новых формах при сохранении своего ценностного содержания [2].

Модель «независимого индивида» изначально охватывает только сферу частной жизни, а в сфере социальных отношений «независимость» всегда является очень относительной и даже вообще сомнительной – ведь в истории наблюдается только смена одних видов зависимости другими, и вопрос о том, когда было «независимости» больше – в традиционном обществе или современном – остается открытым. Если в традиционном обществе жизнедеятельность человека регулировалась очень жесткими общественными правилами, которые были «прозрачны» и всем понятны, то в современном обществе его жизнедеятельность регулируется ничуть не менее жесткими и эффективными методами манипуляции (экономической, информационной и психологической), которые, как правило, людям «не видны» и непонятны. И какое регулирование жестче – открытое и явное или же скрытое и неявное – это, скорее, дело вкуса. Современный человек предпочитает последнее, поскольку он к нему привык; но если бы человека традиционной цивилизации поместили в современное общество, он бы не воспринял это как «свободу», а воспринял бы как массу непонятных ему запретов, с одной стороны, и как огромную вседозволенность – с другой. Характерным примером является история Дерсу-Узалы, для которого тот факт, что в городе воду нужно покупать, хотя ее можно набрать бесплатно, стал таким шоком, что он впал в депрессию, испугался современной цивилизации и вскоре погиб. С другой стороны, внезапное освобождение масс людей от жестких рамок традиционной цивилизации всегда приводит к появлению массы маргиналов, отрицающих всякие нормы вообще; они становятся движущей силой социального хаоса и исторических катастроф в виде революций и гражданских войн. Но даже и в том случае, когда разрушение традиционного общества проходит «гладко», оно приводит к обвальной моральной и духовной деградации общества.

Именно последний аспект и стал наиболее актуальным в наше время. «Выпадая» из структур традиционной цивилизации, человек если и не утрачивает полностью смысл жизни и моральные устои, то они становятся неустойчивыми и зависящими от случайных жизненных обстоятельств, а не от мировоззрения человека, которое также становится неустойчивым и аморфным. Традиционное мировоззрение, основанное на исповедании определенной религии и твердых нравственных правилах, унаследованных от предков вместе с яркими жизненными образцами поведения, было очень устойчиво и давало человеку такие опоры в жизни, которые делали его устойчивым перед любыми жизненными испытаниями. Эти опоры он свято хранил и защищал. После разрушения традиционного мировоззрения современная цивилизация пытается его заменить на мировоззрение якобы «научное», но на самом деле искусственно сконструированное из

давно устаревших и мифологизированных обломков научных теорий, которые подогнаны под мировоззрение, с наукой вовсе не связанное (как правило, это антирелигиозное мировоззрение). В свою очередь, образцы поведения и моральные нормы в пост-традиционной цивилизации формируются случайными обстоятельствами и носят адаптивно-приспособленческий характер, то есть уже не имеют отношения к морали как таковой. Каким образом возможно в современных условиях сохранение и воспроизведение тех главных элементов традиционной культуры, которые могут обеспечить тот уровень духовно-нравственного развития и социальных качеств людей, который необходим для воспроизводства института семьи?

В целом «новый» человек пост-традиционной цивилизации – это, как правило, легко манипулируемый индивид с ограниченным жизненным опытом и примитивным мировоззрением, при этом, однако, мнящий себя «прогрессивным» и всезнающим. Главным практическим следствием этого является разрушение той социальной структуры, которая обеспечивала физическое воспроизводство социума – семьи. Все пост-традиционные общества – это общества вымирающие, совершенно независимо от уровня материальной жизни: общества «золотого миллиарда» вымирают с той же скоростью, как и общества «третьего мира», если последние уже стали достаточно «цивилизованными» (например, республики бывшего СССР). Разница лишь в том, что в бедных «цивилизованных» странах вымирание идет в чистом виде, поскольку не компенсируется наплывом мигрантов. Например, на Украине и в России вымирание коренного населения идет с одинаковой скоростью, но население России все равно растет за счет мигрантов, а население Украины стремительно сокращается.

Правители коллективного Запада, судя по их политике разрушения традиционной семьи и массового привлечения мигрантов, поставили своей целью радикальное сокращение коренного населения и замену его новыми пост-этническими общностями, лишенными культурных корней и поэтому легко манипулируемыми массами «потребительского общества». Русская цивилизация, наоборот, ставит своей задачей спасение коренных народов от вымирания на основе сохранения и возрождения традиционных ценностей, в первую очередь семьи. Например, в одном из выступлений президента В.В. Путина в 2021 году прозвучал тезис о том, что современной «национальной идеей» в России является семья. Этот тезис, на первый взгляд, делает понятие национальной идеи слишком приземленной и упрощенной, однако на самом деле это не так, поскольку в данном тезисе слово «семья» имеет также и особый символический смысл и обозначает не только определенный социальный институт, но является своего рода культурным символом, обозначающим все традиционные ценности и устой жизнеспособного общества в целом. Исходя из такой базовой стратегии выживания и возрождения общества и государства современная социальная философия должна осмыслить новую принципиальную проблему: как возможно сочетание современного информационного высокотехнологичного социума с базовыми элементами и ценностями традиционной культуры, без которых невозможны выживание народа и жизнеспособность государства? Ответ на этот вопрос в первую очередь дает уже сама социальная практика. Она показывает, что люди, сохраняющие приверженность к традиционной культуре (семья, религиозность, трудовая этика, бытовая мораль и т.д.) оказываются и наиболее успешными в своих социальных практиках (в профессиональной, коммуникативной и др. сферах). Т.е. и в современном обществе традиционные ценности делают человека жизнеспособнее, сильнее и успешнее, однако парадокс ситуации состоит в том, что само современное общество эти ценности не формирует и не поддерживает, а наоборот, разрушает. Тем самым, они должны сформироваться у человека на какой-то другой основе, т.е. на основе «параллельного» существования и в «координатах» другой, традиционной цивилизации. Эти «координаты» можно создать только в семье, поскольку в обществе, т.е. в современной информационной и образовательной среде они почти отсутствуют и даже сознательно подавляются.

Этим и определяется принцип «сосуществования» современной и традиционной культур и цивилизаций в современном социуме. В культуре мы имеем публичную сферу «постмодерна», т.е. всеобщего релятивизма, с одной стороны, и частную сферу личности, которая уже по своей природе такова, что не может быть релятивисткой, но выстраивается на основании личностных ценностей. А эти последние всегда к тяготеют к образцам классической культуры и далее – к культуре традиционной, связанной с религиозной традицией. Тем самым, в современном социуме складывается два «слоя» культуры – личностный, тяготеющий к традиционализму; и публичный – тяготеющий к релятивизму. Ныне человек живет в обоих культурных мирах одновременно. Но есть тип человека без внутренней личностной культуры, живущий только одними внушениями социума (это и есть «человек массы»), а с другой – есть также весьма распространенный в современном обществе тип человека, замкнутого в «своем мире», то есть в мире своих личностных ценностей, часто даже противопоставленных обществу. Такой феномен возникает вследствие кризиса той культурной традиции, которая ранее обеспечивала гармонию ценностей личного и индивидуального уровней, поскольку «традиция есть некое связующее звено между культурным наследием и творчеством, осуществляющее не только преемственность культур, но и их диалог» [3, с. 56].

Однако в современной русской философии достаточно распространены и весьма пессимистические взгляды на возможность воспроизводства аутентичного традиционного смыслового «ядра» русской культуры. Например, известный автор В.А. Кутырёв в книге «Последнее целование. Человек как традиция» (2015) в параграфе «Нужна философия сопротивления» пишет: «На трудном пути человечества к расцвету и самоотрицанию (падение всегда начинается с вершины) с большей или меньшей определенностью можно усмотреть 5 этапов, 5 “де”»: демифологизация, детеизация, деантропоморфизация, десубъектизация и, наконец, деантропологизация... Дойдя до пункта, с которого явственно виден обрыв пути развития традиционного человека, важно в этом признаться самим себе и искать спасительные направления приложения усилий к самосохранению. “Возвратиться к истокам”, призывал М. Хайдеггер, первым, как никто, почувствовавший близость конца человеческой истории. Этот призыв много и с удовольствием повторяют, но главный, вытекающий отсюда вывод делать опасаются: согласившись с его правотой, надо соглашаться с необходимостью великого консервативного поворота всей идеологии и философии при условии, что она ещё хочет оставаться собственно человеческой» [4, с. 131]. Только «великий консервативный поворот всей идеологии и философии» в России сможет остановить надвигающуюся катастрофу – полное господство глобальной антикультуры, в которой, по определению этого автора, «техническое, в пределе – бессловесное мышление как бы незаметно, но довольно быстро становится господствующим, нормой, своего рода парадигмальным способом отношения к миру. Это отказ от собственно гуманитарных форм человеческого бытия, который не все готовы принимать с открытыми глазами, или, кто видит, не хотят сопротивляться ему. Отсюда технологизм современного гуманитарного сознания, даже философского, его трансформация, с одной стороны, в чистое “зомбическое мышление”, близорукий характер, а с другой, хаотизация, склонность к перверсии и самообману» [4, с. 251].

Однако такого рода диагноз и призыв уже сами по себе далеко не новы и традиционны – они были сформулированы еще 100 лет назад представителями европейского «интегрального традиционализма», в частности, в книге Юлиуса Эволя (1898-1974) «Восстание против современного мира» (1934). А в книге «Люди и руины» (1953) он писал: «мы решительно выступаем против мифа так называемого “социального прогресса” как еще одной навязчивой и болезнетворной идеи, типичной для экономической эры в целом, поскольку ее исповедуют не только представители левых движений. В этом отношении эсхатологические марксистские воззрения совпадают с “западными” мечтами о prosperity в обоих случаях исходное мировоззрение и последствия по сути тождественны <...> утверждается концепция материалистического общества,

отчуждающая человека и социальный строй ото всякого высшего порядка и высшей цели, признающая в качестве последней исключительно пользу в чисто физическом, растительном, приземленном понимании, ставшую критерием прогресса и полностью перевернувшую ценности, присущие традиционным структурам. Ведь законом, смыслом и достаточным основанием подобных структур всегда было стремление связать человека с чем-то превосходящим его, с тем, по отношению к чему экономика и материальные достаток или бедность занимают подчиненное положение. На индивидуальном уровне наиболее ценные в человеке качества, собственно и делающие его человеком, нередко пробуждаются в суровой атмосфере нужды и несправедливости, в обстановке, которая бросает человеку вызов, подвергает его духовному испытанию; однако эти качества почти неизбежно угасают, когда человеческому животному обеспечены максимально удобная, безопасная жизнь и равная доля благоденствия и счастья, пристойного стабильному животному, которое остается таковым несмотря на радио, телевидение и самолеты, Голливуд и спортивные стадионы или культуру Reader's Digest. Повторим вновь: духовные ценности и уровень человеческого совершенства никак не связаны с общественно-экономическим достатком или нуждой» [5, с. 99–100]. «Руины» – это философская метафора Ю. Эвола, обозначающая то, что осталось от мира без Традиции, в котором люди фактически утратили духовную жизнь и понятие духовной иерархии, а все их устремления ушли в одну лишь корыстную, утилитарную плоскость.

Целенаправленная дискредитация самого понятия «традиция» происходила в идеологии, назвавшей себя Просвещением, хотя во многих отношениях это было явление, прямо противоположное подлинному Просвещению (А.С. Пушкин назвал это «полупросвещением»). Принцип предвзятого и неадекватного отношения идеологии Просвещения к традиции хорошо сформулирован М. Прасоловым: «Просвещение наделило традицию метафорами, от которых ей до сего дня приходится открещиваться. Традицию поставили в один ряд с предрассудком, неразумностью, невежеством, мракобесием, религиозным фанатизмом, рабством, тупостью, варварством, бессознательностью, ложью, извращением, иллюзией, ненавистью, жестокостью. Традиция была объявлена врагом Разума и Природы – двух божков Просвещения, союз которых породил миф о естественном порядке. Поэтому традиция определялась как нечто неразумное и неестественное. В первом качестве она являлась как бессознательное (здесь начинается блестящая карьера бессознательного; в представлениях о традиции), не-умное, не обладающее самосознанием, как ложное суждение, раболепие перед авторитетами (не перед авторитетом “Энциклопедии”, конечно же), недостаток просвещения и воспитания, а во втором качестве – как нечто извращенное, искусственное, болезненное, неживое, незаконное, созданное специально и со злым умыслом. Традиция предстает в образе внеорганической и надындивидуальной необходимости, которая мешает проявлению “естественных” качеств человека. Утверждается рационально-метафизическая противоположность традиции, разума и человеческой природы, они взаимоотчуждаются» [6, с. 27]. Как в свое время остроумно отметил И.Г. Гердер, «если европейская чернь гордится Просвещением, Искусством, Наукой, если толпа надменно презирает три прочие части света, так это пустое тщеславие; европеец, как безумец в рассказе, считает своими все корабли в гавани, все изобретения людей, и всё только потому, что, когда он родился, все эти изобретения, все эти традиции уже существовали рядом с ним. Жалкий! Придумал ли ты что-нибудь сам? И, впитывая все эти традиции, думаешь ли ты что-либо?» [7, с. 257]. Именно последний аспект и стал наиболее актуальным в наше время.

Но уже в ту эпоху один из деятелей Просвещения И.Г. Гердер стал рассматривать концепт традиции как один из наиболее значимых для социальной философии и определял ее в аспекте социализации человека: «Человек воспитывается только путем подражания и упражнения: прообраз переходит в отображение, лучше всего назвать этот переход преданием, или традицией» [7, с. 243]; «традиция, – писал он, – вот мать языка и

начатков культуры, мать религии и священных ритуалов» [7, с. 267]; «Сама по себе традиция – это превосходное установление, без которого не может жить человеческий род; традиция заведена самой природой; однако если традиция парализует всяческую деятельность ума и в практических мероприятиях государства, и в обучении, если она решительно препятствует поступательному движению человеческого разума, совершенствованию и улучшению в связи с наступлением новых условий, новых времен, то тогда традиция становится настоящим опиумом для духа – и для государств, и для вероисповеданий, и для отдельных людей» [7, с. 369]. Но в целом он был убежден в том, что традиция содержит «самое необходимое для нас знание» [7, с. 286].

Гердер обращал внимание на избирательность усвоения традиции новыми поколениями, но опора на традицию создает преимущество в том, что «никто не придумывает себе свой особый разум» [7, с. 272]. Эта мысль Гердера была позже развита Г.В.Ф. Гегелем: «Обладание самосознательной разумностью, присущее нам, современному миру, не возникло сразу и не выросло лишь на почве современности, а его существенной чертой является то, что оно есть наследие и, говоря точнее, результат работы всех предшествовавших поколений человеческого рода. Подобно тому как искусства, служащие устройству внешней жизни, масса средств и сноровок, учреждения и привычки общежития и политической жизни суть результат размышления, изобретательности, нужды и бедствий, находчивости и остроумия, стремления и свершения предшествовавшей нашей современности истории, точно так же и то, что мы представляем собою в науке и, ближе, в философии, тоже обязано своим существованием традиции, которая через все, что преходяще и что поэтому минуло, тянется, по сравнению Гердера, словно священная цепь, и она сохранила и передала нам все, что произвели предшествовавшие поколения. Но эта традиция не есть лишь домоправительница, которая верно оберегает полученное ею и, таким образом, сохраняет его для потомков и передает им его не умаленным, подобно тому как течение природы, в вечном изменении и движении ее образов и форм, остается навсегда верным своим первоначальным законам и совсем не прогрессирует. Нет, традиция не есть неподвижная, статуя: она – живая и растет подобно могучему потоку, который тем больше расширяется, чем дальше он отходит от своего истока. Содержанием этой традиции является то, что создал духовный мир, а всеобщий дух никогда не останавливается в своем движении» [8, с. 70].

В настоящее время можно обозначить два «полюса», вокруг которых обычно концентрируются представления о категориях «традиция» и «традиционная культура». На одном из них традиция представлена как нечто архаичное, косное, устаревшее, консервативное, мешающее современному развитию культуры, на другом – традиция выступает как идеал, абсолютная ценность, требующая серьезных усилий по поддержанию, восстановлению, реанимации. Для обеих позиций характерно ярко выраженное ценностное отношение к феномену традиции. В современном социуме традиционная культура не может доминировать в публичном пространстве, однако является самой важной частью личностной культуры и воспитания. Как отмечал К.Г. Юнг, «порождать рационалистов, материалистов, специалистов, техников, короче существователей, которые, не сознавая своего происхождения, погрязли в современности и содействуют расщеплению социальности, не может быть задачей воспитания» [9, с. 88]. Поэтому задачу воспитания личности в современных условиях осуществляет только традиционная культура. Таков современный смысл понятия «традиция».

Философское исследование русской культурной традиции всегда актуально в силу многих идейно-теоретических, социально-политических и моральных факторов, главными из которых являются назревшая потребность российского общества в осмыслении и восстановлении национальной духовной традиции как важнейшего фактора выживания и развития социума. Поэтому основой государственной политики России в настоящее время становится защита цивилизационного суверенитета и народосбережение на основе возрождения традиционных ценностей русской цивилизации.

Список литературы

1. Будаева З.А. «Традиционная культура» в контексте социальной философии и культурологии / З.А. Будаева // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. – 2011. – № 6. – С. 226 – 230.
2. Агалавова З.Г. Традиционная культура в контексте социально-философского анализа / З.Г. Агалавова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2001. – № 11. – С. 183 – 189.
3. Праздников Г.А. Традиция как диалог культур / Г.А. Праздников // Советская этнография. – 1981. – № 3. – С. 54 – 56.
4. Кутырёв В.А. Последнее целование. Человек как традиция / В.А. Кутырёв. – СПб. : Алетейя, 2015. – 312 с.
5. Эвола Ю. Люди и руины / Ю. Эвола. – М. : Опустошитель, 2019. – 296 с.
6. Прасолов М. Традиция и личность: Проблема персоналистической коммуникации традиции / М. Прасолов // Консерватизм в России и мире: прошлое и настоящее. Вып. 1. – Воронеж : Изд. ВГУ, 2001. – С. 25 – 41.
7. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер. – М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2013. – 760 с.
8. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Кн. 1 / Г.В.Ф. Гегель. – СПб. : Наука, 1993. – 349 с.
9. Юнг К.-Г. Один современный миф. О вещах, наблюдаемых в небе / К.Г. Юнг. – М. : Наука, 1993. – 192 с.

УДК 101.1 : 130.2

Даренский Виталий Юрьевич,
профессор кафедры философии
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
доктор философских наук, доцент
E-mail: vera_darenskaya@mail.ru

ПОНЯТИЕ «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР» В СТРУКТУРЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность «художественного мира» на основе анализа концепции В.В. Фёдорова, в частности его центральная идея Автора как субъекта бытия. В.В. Фёдоров выделяет человека из совокупности «всего сущего» как «опосредствованное бытие» – т.е. не данное изначально, но такое, которое должно еще само осуществиться, не смотря на его данное телесное существование. Тем самым, по своему исходному смыслу данная концепция относится к экзистенциализму. Исторический смысл концепции В.В. Фёдорова состоит в противостоянии энтропийным процессам в современной культуре и обосновании филологии как особой «постнаучной» формы личностного знания.

Ключевые слова: В.В. Фёдоров, художественный мир, Автор, онтология.

Abstract: The article examines the essence of the «artistic world» based on the analysis of the concept of V.V. Fedorov, in particular his central idea of the Author as a subject of being. V.V. Fedorov distinguishes a person from the totality of «everything that exists» as «mediated being» – that is, not given initially, but one that must still be realized by itself, despite his given bodily existence. Thus, in its original meaning, this concept refers to existentialism. The historical meaning of V.V. Fedorov's concept consists in opposing entropic processes in modern culture and substantiating philology as a special «post-scientific» form of personal knowledge.

Keywords: V.V. Fedorov, artistic world, Author, ontology.

В 2021 году ушел из жизни выдающийся русский филолог Владимир Викторович Фёдоров, несколько месяцев не дожив до своего 80-летия. Прямой ученик мирового классика М.М. Бахтина, он много десятилетий жил в Донецке, где возглавлял кафедру Русской литературы в Донецком национальном университете. В новейших публикациях справедливо указывается на его главное научное достижение – восстановление понимания филологии как науки о Слове в высоком смысле слова – Слове как основе бытия и преобразования человека [1]. В основе концепции В.В. Фёдорова лежит его учение об особом онтологическом статусе художественного (поэтического) мира и его Автора – как создателя этого уникального мира. Эта концепция важна не только для науки, но и для мировоззрения в целом, поскольку она дает понимание смысла существования искусства. Целью данной статьи является очерк мировоззренческого смысла этой концепции.

В своей работе «Поэтический мир» В.В. Фёдоров писал: «“поэтический мир” противостоит не отдельному факту (множеству фактов) обыденного, прозаического мира, а миру в целом. Это значит, что поэт не просто придумывает некоторые события и действующих лиц по аналогии с наблюдаемой им реальной жизнью, но в известном смысле “превосходит” жизнь. То есть: “Евгений Онегин” является не только словом, жизнь отражающим, но является и непосредственным ее фактом, фактом проявления поэтической жизни мира. Поэтическая форма является согласно такому взгляду формой бытия мира и притом такой формой, в которой мир как бы превосходит себя и становится поэтическим» [2, с. 11]. Тем самым, принцип «самопревосхождения» мира лежит в основе воображения как творения особого художественного мира.

Стоит отметить, что параллельно с В.В. Фёдоровым в свое время к такой концепции поэтического мира пришел и В.В. Кожин. В книге «Как пишут стихи» (1968) в главе «Зачем нужен стих?» он писал: «Поэзия же рождается тогда, когда поэт, не отвлекаясь от “непосредственно наличных фактов” бытия и сознания, просвечивает их изнутри, не разрушая их своими “глубокими раздумьями”, и в процессе творчества созидает особый *поэтический мир*, особенные, поэтические факты... Поэтическое слово – это уже не слово как таковое, не сообщение о чем-то; это как бы инобытие жизни, ее новое, творчески созданное поэтом *бытие в слове*. Оно, это слово, не отсылает нас к каким-то действительно случившимся фактам; воспринимая поэтическое произведение, мы не думаем о том, что вот, мол, как это было на самом деле. Нет, событие (практическое или духовное, то есть событие человеческого переживания) совершается *в самом стихотворении* нигде больше» [3, с. 128–130]. В.В. Кожин объяснял цель создания такого «инобытия жизни» с помощью поэтического слова необходимостью преобразования человека через приобщение его к высшим образцам жизни и состоянию гармонии.

В.В. Фёдоров не ограничился этим и построил целую онтологическую концепцию, в рамках которой оказалось, что поэтическое бытие является лишь частным случаем общего онтологического закона: «Какая причина вынуждает автора воображать? – Его внетелесность. Не будучи в состоянии осуществлять себя и свое бытие прямо и непосредственно, он осуществляет себя и свое бытие непрямо – через существование того, в кого он себя вообразил и кем стал. Из всего сущего воображать способен только один субъект – человек» [4, с. 77]. Таким образом, онтологический закон состоит в том, что человек не осуществляется непосредственно – как материальное, телесное существо – поскольку сущность человека не телесна и лежит в ином измерении бытия, а значит, и осуществляется она не в материальном мире. Тогда создание художественный произведений – это просто частный случай самоосуществления человека – через воображение себя в «образах». В этом модусе человек становится Автором творимого им мира. Ключевое определение онтологии художественного мира у В.В. Фёдорова и его цель состоит в следующем: «Итак, что следует из утверждения, что автор себя воображает и превращает в какую-либо величину? – То, что с автором происходят какие-то изменения... Творение целого человека не является завершенным, оно продолжается, но продолжается как самотворение. Ситуация воображения и является исходной, с которой

начинается событие самотворения. Собственно человек, будучи внежизненным, не может осуществлять себя и свое бытие прямо и непосредственно, поэтому осуществляет его опосредствованно, вследствие чего он почти постоянно пребывает в ситуации воображения. В целом человека жизненное существо занимает сильнейшую позицию, поэтому собственно человек не замечает своего опосредствованного состояния» [4, с. 78]. Тем самым, подлинная, самая главная цель искусства – заставить его «заметить» свое неподлинное, «опосредствованное» состояние – и начать процесс возвращения к подлинности, «событие самотворения».

В контексте онтологии В.В. Фёдорова становится понятным и его радикальное определение смысла поэзии: «Поэтическое бытие не является бесцельным, поэтому резонно поставить вопрос о цели бытия автора. Эта цель, как мы полагаем, соотнесена с целью самотворения целого человека. Ответив на этот вопрос, мы тем самым ответим по крайней мере на один из “вечных” вопросов: в чем цель человеческого бытия? – Этот вопрос следует задавать по отношению к человеку, который находится в высшей степени интенсивности своего бытия, т.е. по отношению к поэту... автор творит не сюжетного персонажа непосредственно, но самого себя, т.е. его творческая энергия направляется не на персонажей и их жизненное существование, а на самого себя... Творение самого себя предполагает разделение автора на творящего и творимого» [4, с. 78–79]. Это «разделение автора на творящего и творимого» – процесс экзистенциальной трансформации человека, которая при условии наличия религиозного смысла приобретает характер духовного преображения человека. В «зашифрованном» виде она исследовалась и М.М. Бахтиным в его концепции «автора и героя», а в концепции В.В. Фёдорова этот смысл стал явным, эксплицитным и онтологически обоснованным.

В.В. Фёдоров выделяет человека из совокупности «всего сущего» как «опосредствованное бытие» – т.е. не данное изначально, но такое, которое должно еще само осуществиться, не смотря на его данное и непосредственное существование. Это отличается от обычного различения тела и души, поскольку в нем и тела и душа даны изначально, а человек как «внетелесное онтологическое образование» может и не осуществиться, не смотря на свою телесную данность. Это нечто иное, как тезис экзистенциализма XX века, лишь сформулированный в специфических авторских терминах. Далее, исходя из этого различения, автор радикально переосмысливает предмет филологии в его отличии от предмета наук: «телесные величины – субъекты непосредственного существования – суть предмет научного изучения, собственно человек – субъект опосредствованного бытия – предмет филологического исследования» [5, с. 6]. В частности, литературоведение как наука изучает тексты, а не их автора; если же оно изучает отчасти и автора, то не как Автора, а только как биографический и психологический персонаж. Поэтому, по В.В. Фёдорову, «филологическое знание относится к “постнаучным” формам знания» [6, с. 126], и это естественно, поскольку наука – это то, что имеет «объект», но автор не может быть «объектом».

Автор в филологическом, а не литературоведческом смысле слова – это не биографический персонаж, а создатель своего «мира», имеющего особый онтологический статус. Этот особый статус определяется тем, что автор осуществляет самого себя в этом мире как «внетелесное онтологическое образование». В свою очередь, фигура Поэта является высшим проявлением и символом Автора как творца миров самоосуществления. Поэтому, по В.В. Фёдорову, «поэт – это собственно человек в его высшем осуществлении. Он никогда не был предметом исследования» [выделено нами. – В.Д.] [5, с. 7].

Отметим, что здесь говорится о поэте как особом типе человеческого бытия – не обязательно о гении, но о каждом, кто пишет стихотворения, имеющие некоторую эстетическую значимость, и если таковая имеет место, акт творения «внетелесного» мира состоялся: «Пространственно-временная действительность ограничена в своих онтологических возможностях, вследствие чего духовная жизнь человека, в том числе и его эстетическое бытие, совершается за ее пределами – во внетелесной сфере бытия –

сфере бытия собственно человека как составляющей целого человека... автор как субъект внетелесного бытия не может быть предметом научного анализа: он является предметом филологического исследования» [5, с. 7].

В каком смысле поэт «никогда не был предметом исследования»? В статье «Филология как проблема» В.В. Фёдоров разъясняет этот тезис так: «истинными филологами являются исследователи поэта – собственно человека в его высшем онтологическом (бытийном) осуществлении, потому что его бытие осуществляется в более крупных формах, что упрощает его исследование. Обретя опыт филологического исследования бытия поэта, филолог может обратиться к менее заметным величинам – вплоть до косно материальных. Филологический тип познания, не будучи, в отличие от научного, прямым и непосредственным, осуществляется как внутренняя форма научного – прямого и непосредственного – предметного – знания» [7, с. 324]. Т.е. научное – прямое и непосредственное предметное – знание дает нам знание о текстах поэта и о его эмпирической жизни, но ничего не может сказать о его «внутренней форме» как Автора. Эта внутренняя форма не может быть познана наукой, поскольку не является объектом и не видна непосредственно, а только опосредовано, через тексты и биографию, которые изучаются научно. Т.е. ученый-литературовед изначально еще не является филологом, а только может им стать, но на это способны далеко не все. Если литературовед изучает текст общедоступными методами науки, то *филолог постигает его Автора в той мере, в какой сам может уподобиться ему – а таких методов нет, это такой же акт творчества, как и создание текста.*

Поэтому «на вывод, за которым может быть признано гуманитарное научное значение, способен не “специалист”, а личность, в акте научного высказывания (как поступка) достигающая человеческой высоты» [8, с. 89], а «*филологическое знание, именно по причине онтологического тождества филолога с автором, является онтологическим*» [выделено нами. – В.Д.] [9, с. 62]. В чем суть этого «онтологического тождества», которое является не данным, а заданным, желаемым и не гарантированным изначально? В статье «Происхождение филолога» В.В. Фёдоров акцентировал тезис: «С некоторой исходной онтологической величиной (которая может чувствовать себя литературоведом) *происходят преобразования бытийного характера, и эти преобразования формируют филолога.* Филолог, таким образом, не данность, но достигнутость... предметом внимания филолога является автор. Для филолога важно, чтобы автор оставался актуальной величиной в продолжение события исследования. *Автор же как онтологически актуальная величина существует лишь в восприятии*» [выделено нами. – В.Д.] [10, с. 57–58]. Таким образом, преобразование бытийного характера состоит в том, что «онтологически филолог отождествляется с автором, акт филологического познания – это, по сути, акт самопознания автора. Это означает, что филолог не является онтологически самостоятельным субъектом, противостоящим другому самостоятельному субъекту – автору» [10, с. 60]. Исходя из этого, в статье «Человек с точки зрения филологии» В.В. Фёдоров переформулировал смысл и задачи *филологии как особого типа знания*: «филология может (и даже должна) возродиться как форма знания об авторе. Автор же существует, во-первых, в языковой (низшей) и словесной (высшей) формах. Таким образом, филология продолжает исследовать язык и слово (в значении “высказывание”), но только в их онтологической функции» [11, с. 70]. Эта высшая, словесная форма существования Автора состоит не в том, что он порождает тексты, а в том, что он создает свой мир и во-ображается в нем.

В свою очередь, «читатель находит поэтическое произведение как “материальный предмет”, т. е. не как “творение”, а как нечто сотворенное, как “тварь”. Событие восприятия, однако, “воскрешает” автора как творящую инстанцию и, следовательно, самый акт творчества» [12, с. 100]. Именно в этом состоит «онтологическое тождество» Автора и Читателя, поскольку без «воскрешающего» усилия Читателя Автор не приобретает свою бытийность. Но взамен Читатель также приобщается к особой

бытийности: «Поэтическое произведение приобщает читателя к особым ценностям, дает ему опыт “внежизненного” (следовательно, “внесмертного”) бытия» [12, с. 102].

Осмысление образа Божия в человеке В.В. Фёдоров в рамках своей концепции осуществил в докладе «Адекватно ли понятие целостности по отношению к поэтическому миру?». Здесь он говорил об экзистенциальном проявлении образа Божия в том, что человек всегда стремится к целостности и самозавершению и при этом всегда не удовлетворяется любой достигнутой целостностью и самозавершением. Это «беспокойство между несовпадением его актуального состояния и этой потребностью... Я думаю, что вот такой целостности, как осуществленной и к которой мы причастны, но причастны фактически, не существует, – говорит он, – Нет последней гармонии, нет последнего всеразрешающего состояния. И наше бытие, каждого отдельного человека, является следствием того события, которое привело к потребности создания, сотворения мира. То есть, если предположить... что есть эта целостность, то она может быть отнесена только к дотварному состоянию мира... И вот весь мир, в том числе и сейчас, озабочен, озадачен тем, чтобы вернуть, возвратить это дотварное состояние. И одним из таких (заложенных в нас, очевидно, космосом) желаний и является желание, потребность в этой целостности» [13]. Что означает здесь странное выражение «дотварное состояние мира» – ведь такого не может быть по определению, ведь до творения мира не было вообще? Это символический термин, характерный именно для философской мысли. Он означает то, что в дотварном состоянии был не мир, но Тот, чей образ несет в себе человек – Творец мира.

Поскольку в человеке изначально заложен образ его Творца, то он обречен быть творцом, даже если этого не хочет и не понимает. Даже отказываясь от того, чтобы что-нибудь творить, тем самым человек уже совершает некий творческий акт отказа. Соответственно, творческие формы крайне разнообразны, и одной из них является искусство. Художественные произведения, по В.В. Фёдорову – «это именно в пределах созданного, творимого самим художником мира поиск вот того аналога, аналога того движения, того события, которое должно завершить и мир – не созданный автором, а реально существующий. Т.е. все художественные произведения, собственно говоря, это пробы своего рода, перебирания всех возможностей, возможностей тех средств, которые могут действительно завершить мир, вновь его привести в дотварное состояние» [13]. Но поскольку это все равно невозможно, и каждая такая «цельность» иллюзорна, то она лишь усиливает это неизбывное стремление. Тем самым, цель искусства парадоксальна – она в том, что отрицает саму себя своим достижением.

Предназначение литературы и искусства в целом состоит в том, чтобы постоянно актуализировать и усиливать эту «экзистенциальную жажду» самозавершения, которая в этом мире неутолима, поскольку не из этого мира дана к нам. Таков онтологический закон культуры: «превышение человека в своей истинности по своему внутреннему масштабу тех разнообразных форм, которые дает ему, предлагает ему мировая история, ни одна из предложенных этой мировой историей практических форм человека не удовлетворяет. Это и говорит о том, что человек по своей сути равен вот этому дотварному миру. И когда он оказался рассеянным в мире, то он вместе с актуальным состоянием своей распыленности, рассеянности, сохранил память об этой первичной целостности, и эту целостность он и ищет и не успокоится, по-видимому, до тех пор, пока ее не найдет или не осуществит. Одной из форм (но не единственной!) этого поиска, или этого практического стремления, является художественное произведение. Но это потому, что таков наш мир... художественное произведение актуализует эту потребность, но вместе с тем – и ее неосуществленность» [13].

Онтология В.В. Фёдорова включает в себя базовый антропологический аспект: «телесное существо – положительная бытийная односторонность. Она должна быть скорректирована противоположной – отрицательной – односторонностью – субъектом отрицательного бытия – субъектом антителесного существования» [4, с. 80]. Это пока еще «апофатическое» определение, в котором не говорится, какое «антителесное

существование» является целью человека. В традиционных терминах, бытие человеческой души, которая бессмертна и пойдет в Вечность в том состоянии, которого она достигла на земле, и является этим «антителесным существованием», которое дано человеку изначально и от него вообще невозможно избавиться. Однако, как отмечено, концепция В.В. Фёдорова является экзистенциальной и касается не априорной данности души, а процесса ее преобразования в такое состояние, которое было бы достойно Вечности.

Изначальный конфликт между непосредственным «телесным» бытием человека как эмпирического существа и его подлинным – нетелесным и неэмпирическим бытием как человека в собственном смысле слова – у поэта приобретает специфическую форму «произведения», по отношению к которому он является Автором: «Движущей силой события поэтического бытия является неразрешенное острое противоречие – конфликт... противоположности целей поэта и жизненно-прагматического существа – сюжетного персонажа. Мир онтологически поддерживает жизненное существо и нейтрализует влияние поэта. Поэт как субъект бытия, словесного по типу и непрямого по способу осуществления, находит свое опосредствованное состояние недолжным и стремится его побороть и тем самым, во-первых, стать субъектом непосредственно словесного бытия и, во-вторых, завершить событие самотворения» [4, с. 81]. Тем самым, «мир» эмпирический – против поэта, поэтому он создает свой мир, в котором он только и может состояться не как поэт («поэт» он с точки зрения внешнего мира), но как человек в собственном смысле слова. Этот «свой мир» может быть создан только как «словесное бытие» – т.е. слово в своем поэтическом модусе становится формой антропогенеза, становления человеком. Такое понимание может быть распространено и на художественные миры, создаваемые другими видами искусства. Сущностью этих миров является такое самоосуществление человека, которое преображает его в стремлении высшему идеалу.

Список литературы

- 1. Шорохов А.** Филология как Благовествование. Памяти Владимира Викторовича Фёдорова / А. Шорохов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://zavtra.ru/blogs/filologiya_kak_blagovestvovanie/ (дата обращения: 20.11.2021).
- 2. Фёдоров В.В.** Поэтический мир / В.В. Фёдоров // Фёдоров В.В. Статьи разных лет. – Донецк : Норд-Пресс, 2008. – С. 5 – 54.
- 3. Кожинов В.В.** Как пишут стихи. О законах поэтического творчества / В.В. Кожинов. – М. : Алгоритм, 2001. – 320 с.
- 4. Фёдоров В.В.** К понятию внутреннего мира / В.В. Фёдоров // Теория и диалог: К80-летию М.М. Гиршмана: Литературоведческий сборник. Вып. 59 / сост. А.А. Кораблев. – Донецк : ГОУ ВПО «ДонНУ», 2018. – С. 75 – 82.
- 5. Фёдоров В.В.** Проблемы поэтического бытия. Сборник работ по фундаментальной проблематике современной филологии / В.В. Фёдоров. – СПб. : Алетейя, 2021. – 602 с.
- 6. Фёдоров В.В.** Поэтическое слово как бытие / В.В. Фёдоров // Фёдоров В.В. Статьи разных лет. – Донецк : Норд-Пресс, 2008. – С. 116 – 126.
- 7. Фёдоров В.В.** Филология как проблема / В.В. Фёдоров // Проблемы исторической поэтики. – 2020. – Т. 18. – № 2. – С. 313 – 326.
- 8. Фёдоров В.В.** К проблеме высказывания / В.В. Фёдоров // Фёдоров В.В. Статьи разных лет. – Донецк : Норд-Пресс, 2008. – С. 90 – 102.
- 9. Фёдоров В.В.** Онтологическое знание / В.В. Фёдоров // Фёдоров В.В. Статьи разных лет. – Донецк : Норд-Пресс, 2008. – С. 62 – 69.
- 10. Фёдоров В.В.** Происхождение филолога / В.В. Фёдоров // Фёдоров В.В. Статьи разных лет. – Донецк : Норд-Пресс, 2008. – С. 55 – 61.
- 11. Фёдоров В.В.** Человек с точки зрения филологии / В.В. Фёдоров // Фёдоров В.В. Статьи разных лет. – Донецк : Норд-Пресс, 2008. – С. 70 – 76.

12. Фёдоров В.В. К проблеме высказывания / В.В. Фёдоров // Фёдоров В.В. Статьи разных лет. – Донецк : Норд-Пресс, 2008. – С. 90 – 102.

13. Фёдоров В.В. Адекватно ли понятие целостности по отношению к поэтическому миру? / В.В. Фёдоров. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/topic-38734237_26462973 (дата обращения: 25.10.2021).

УДК 929 Лихачев : 373.015.31 : 172.16

Кондратенко Анна Павловна,
декан факультета музыкально-художественного
образования имени Джульетты Якубович,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: annakondratenko@rambler.ru

КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ Д.С. ЛИХАЧЕВА И ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ: К 115-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ УЧЕНОГО-ГУМАНИСТА

Аннотация. В статье представлен анализ культурного наследия ученого-гуманиста Д.С. Лихачева, выявлен его гуманистический воспитательный потенциал, показана его роль в формировании гуманистических ценностных ориентаций подрастающего поколения.

Ключевые слова: Д.С. Лихачев, культура, образование, культурное наследие, гуманистический воспитательный потенциал, традиции, ценностные ориентации, подрастающее поколение.

Abstract. The article presents an analysis of the cultural heritage of the humanist scientist D.S. Likhachev, his humanistic educational potential is revealed, his role in the formation of humanistic value orientations of the younger generation is shown.

Key words: D.S. Likhachev, culture, education, cultural heritage, humanistic educational potential, traditions, value orientations, the younger generation.

В условиях современного информационно-технического прогресса происходит отчуждение человека от традиционных форм культуры, девальвация ценностей, созданных предыдущими поколениями. В начале XXI века во взаимоотношениях индивида и общества, в развитии самой человеческой личности сложилась ситуация, в которой искажаются представления человека о своем особом месте, предназначении в окружающем мире и обществе, внутреннем осознании своей культурной уникальности.

По мнению ученых, отчуждение личности от реального социокультурного процесса характеризуется кризисом современного общества, связанным с отставанием цивилизационного прогресса от научно-технического (В.Ю. Жуков, Ю.К. Краснов). Речь идет о крайне медленных темпах развития таких важнейших институтов, как гражданское общество и семья, о слабой выраженности инновационных трансформаций, происходящих в структуре и содержании духовно-нравственных, образовательных и воспитательных ценностей.

Современные общественно-политические реалии требуют выработки нового взгляда на культуру как на сферу, в которой возможна полная реализация человеческого потенциала. Решение этой проблемы связано с формированием гуманистических ценностных ориентаций личности, направленных на творческое преобразование социокультурной действительности, саморазвитие и самореализацию. Отметим, что гуманистические ценностные ориентации как устоявшиеся свойства личности формируются и развиваются в процессе деятельности. Начало этой деятельности

приходится на возраст 17-20 лет, поэтому для большинства молодых людей совпадает с периодом обучения в высшей школе.

По мнению ученых, современные университеты должны стать мастерскими культуротворчества, поскольку они воспроизводят культурные формы бытия и наполняют их гуманистическими смыслами (Л.П. Буева, Б.Д. Беспарточный). Подчеркнем, что гуманистические идеалы актуализируют такие качества личности, как служение Отечеству, уважение к истории, культуре, традициям народа. Воспитание личности в духе гражданственности и патриотизма на основе развития духовно-нравственных качеств личности – сложная задача, решение которой поможет сократить разрыв между культурными ценностями поколений.

Проблемы воспитательных аспектов образования, культурологических основ образовательного процесса, духовно-нравственных основ воспитания студенческой молодежи изучались Е.В. Бондаревской, Б.Т. Лихачевым, Н.Д. Никандровым, Л.Ю. Сироткиным, Д.И. Фельдштейном и др.

Мы считаем, что для определения современного воспитательного идеала необходимо опираться на лучшие отечественные традиции, сохраняя при этом преемственность по отношению к воспитательным идеалам предшествующих эпох. Таким образом, воспитание человека не должно быть вне времени, культуры и общества.

В ноябре 2021 года исполнилось 115 лет со дня рождения известнейшего ученого-гуманиста и просветителя XX века академика Д.С. Лихачева (1906-1999). Личность Д.С. Лихачева является примером беззаветного служения Родине. Приказом президента Российской Федерации В.В. Путина 2006 год был объявлен «Годом гуманитарных наук, культуры и образования, годом академика Дмитрия Сергеевича Лихачева». Отметим, что и сегодня интерес к культурному и творческому наследию ученого не ослабевает: переиздаются его книги, ежегодно проводятся Международные научные чтения, посвященные памяти Д.С. Лихачева.

Жизнь и творчество Д.С. Лихачева отражены в публицистических и научных исследованиях Д.Н. Альшиц, Н.И. Балашова, Г.К. Вагнера, Д.А. Гранина, А.Л. Гришунина, Р.П. Дмитриевой, А.С. Запесоцкого, З.Ю. Курбатовой, Л.Д. Лихачевой, А.В. Петровского, А.И. Рубашкина, М.А. Салминой и др.

Соглашаясь с высказыванием ректора Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП), член-корреспондента РАН А.С. Запесоцкого, отметим, что «понять Лихачева – означает понять лучшее, что есть в России, понять те крупницы хорошего и ценного, что есть в нас самих» [1]. Проверенное временем отношение Д.С. Лихачева к культуре, искусству всегда было в согласии с духовно-нравственными аспектами жизни человека. Дмитрий Лихачев подчеркивал: «Человек – часть общества и часть его истории. Не сохраняя в себе самом память прошлого, он губит часть своей личности» [3, с. 66]. На наш взгляд, труды Д.С. Лихачева, посвященные проблемам культуры, истории и литературы, по своей гуманистической направленности, обращенности к человеку, его исторической памяти, культуре, гражданственности и нравственным ценностям содержат огромный гуманистический потенциал и могут сыграть важную роль в воспитании молодого поколения в XXI веке. Обращение к культурному и творческому наследию Д.С. Лихачева, его педагогическим идеям как духовному источнику и средству формирования гуманистических ценностей, позволит приобщить подрастающее поколение к многовековому человеческому опыту, активно овладевать и творчески развивать лучшие образцы культуры.

Целью статьи является анализ культурного наследия Д.С. Лихачева, выявление его гуманистического воспитательного потенциала.

«Надо прожить жизнь с достоинством, чтобы не стыдно было вспомнить...» [4, с. 25]. Это высказывание принадлежит человеку, который, несмотря на все тяготы жизни и трагические испытания, сумел прожить ее достойно. Он доказал, что один в поле воин, что нужно быть до конца верным своим нравственным принципам и

убеждениям, что нужно всегда отстаивать справедливость, быть честным и добрым. Этот человек – Дмитрий Сергеевич Лихачев – российский филолог, культуролог, искусствовед, доктор филологических наук, профессор, Председатель правления Российского фонда культуры, академик. Общественный деятель и литературовед, автор многочисленных исследований по древнерусской литературе, статей и бесед о духовности. Это уникальная личность, гражданин, человек, переживший Соловки и блокаду – образец интеллигентности, чести и достоинства.

Родился Д.С. Лихачев в 1906 году в интеллигентной семье инженера. Учился сначала в гимназии, после – в Советской трудовой школе. В 1923 году Дмитрий Лихачев поступил в Ленинградский университет на факультет общественных наук на отделение языкознания и литературы. В 1928 году жизнь Д.С. Лихачева резко меняется. Студенческий кружок «Космическая академия наук» закрывается, а его участников обвиняют в контрреволюционной деятельности. Его арестовывают и осуждают на пять лет в лагерь на Соловецких островах. Время, проведенное в тюрьме, Д.С. Лихачев характеризует как самое тяжелое в жизни. Тем не менее, Дмитрия Сергеевича не оставляют духовные интересы. На Соловках впервые обнаружилась его способность находить в себе силы для активной духовной, интеллектуальной жизни. В лагере Д.С. Лихачев способствует деятельности по отыскиванию по Соловецким островам беспризорных, погибающих от холода и болезней детей и помогает определять их в трудовые колонии.

После досрочного освобождения Д.С. Лихачев вернулся в Ленинград. Он пережил блокаду Ленинграда, но и после войны жизнь его была полна испытаний. В годы своей научной зрелости Д.С. Лихачев был мало кому известным ученым, занимающимся древнерусской литературой. И только в 80 лет, на закате жизни, многие узнали о его научных исследованиях и четко сформированной гражданской позиции.

Научная и общественная деятельность Д.С. Лихачева отмечена целым рядом общественных и государственных наград. Он – обладатель российских и зарубежных орденов, премий. В 1984 году его имя присвоено малой планете № 2877. Именно благодаря Д.С. Лихачеву, многие древнерусские произведения не были забыты народом, именно он имел решающее слово в деле сохранения архитектуры Невского проспекта, запрета изменения движения северных рек, он являлся создателем русского культурного фонда, одним из основателей телеканала «Культура».

Книги Дмитрия Сергеевича – искренние и мудрые – учат любить природу, Родину, искусство, человека, родной край и родной язык. Ученый открывает читателю глаза на многие явления и процессы, предостерегает от ошибок, помогает найти ответы на «вечные» вопросы о добре и зле, о счастье, о смысле жизни, о своем предназначении на Земле. Отметим, что важные в воспитательном аспекте идеи и положения Д.С. Лихачева представлены в работах «Заметки о русском», «Земля родная», «Письма о добром и прекрасном», «Прошлое – будущему», «Школа на Васильевском», «Раздумья», «Я вспоминаю», «Раздумья о России», «Заветное» и др.

Отметим, что каждому человеку в эпоху современной информационной эры необходимо стремление к непрерывному образованию, которое должно стать личностной ценностью. Для Д.С. Лихачева образование не сводилось к обучению оперировать суммой знаний и фактов. В процессе образования он выделял особый внутренний смысл, трансформирующий сознание личности в сторону «разумного, доброго, вечного» и неприятие всего, что не способствует духовно-нравственной целостности человека.

Образование как социальный институт общества является, по мнению Д.С. Лихачева, институтом культурной преемственности. Процесс воспитания и образования личности ученый рассматривал как приобщение человека к гуманистическим ценностям и культуре родного народа и человечества. Он считал, что формирование гуманистических ценностей будет тем эффективнее, чем в большей степени оно будет интегрировано в контекст культуры. Д.С. Лихачев отмечал: «Культура является

определяющим условием реализации созидательного потенциала личности и общества, формой утверждения самобытности народа и основой душевного здоровья нации, гуманистическим ориентиром и критерием развития человека и цивилизации [2].

Среди многочисленных работ Дмитрия Сергеевича есть одна особая, составленная в форме писем, обращенная и адресованная молодому поколению. В «Письмах о добром и прекрасном» рассказывается о Родине, патриотизме, о величайших духовных ценностях человечества, о красоте поведения, окружающего мира и искусства. Подчеркнем, что обращение к юному человеку с просьбой задуматься о том, зачем он пришел в этот мир и как нужно прожить жизнь, сближает Д.С. Лихачева с великими педагогами-гуманистами К.Д. Ушинским, Я. Корчаком, В.А. Сухомлинским.

Проанализируем содержание некоторых писем из этого сборника, актуальность которого и в наши дни не ослабевает. В письме «Большое в малом» Дмитрий Сергеевич пишет: «Если есть у человека великая цель, то она должна проявляться во всем – в самом, казалось бы, незначительном. Надо быть честным в незаметном и случайном: тогда только будешь честным и в выполнении своего большого долга. Большая цель охватывает всего человека, сказывается в каждом его поступке, и нельзя думать, что дурными средствами можно достигнуть доброй цели. Поговорка «цель оправдывает средства» губительна и безнравственна» [4, с. 16].

Д.С. Лихачев акцентирует внимание читателя на том, что большая цель добра начинается с малого – с желания добра своим близким, и, расширяясь, она захватывает все более широкий круг вопросов. Подчеркнем, что этот тезис должен стать убеждением для молодого поколения.

Большим воспитательным потенциалом обладает письмо «Молодость – вся жизнь». Ученый повествует молодым читателям, что настоящие друзья приобретаются в молодости, они и остаются самыми верными. «Молодость – это время сближения. И об этом следует помнить и друзей беречь, ибо настоящая дружба очень помогает и в горе, и в радости. В радости ведь тоже нужна помощь: помощь, чтобы ощутить счастье до глубины души и поделиться им. Неразделенная радость – не радость. Человека портит счастье, если он переживает его один. Когда же наступит пора несчастий, пора утрат – опять-таки нельзя быть одному, Горе человеку, если он один», – пишет Дмитрий Сергеевич [4, с. 17].

Д.С. Лихачев в своем письме также напоминает молодому читателю о том, что нужно беречь молодость до глубокой старости, ценить все хорошее, что приобретается в молодые годы, поскольку ничего из приобретенного в молодости не проходит бесследно: «Привычки, воспитанные в молодости, сохраняются на всю жизнь. Навыки в труде – тоже... Хорошие навыки молодости облегчат жизнь, дурные – усложнят ее и затруднят» [4, с. 18].

В письме «Самое большое», ученый выражает очень важную мысль: «Мудрость – это ум, соединенный с добротой. Ум без, доброты – хитрость. Хитрость же постепенно чахнет и непременно рано или поздно оборачивается против самого хитреца... Поэтому хитрость вынуждена скрываться. Мудрость же открыта и надежна. Она не обманывает других, и, прежде всего, самого мудрого человека» [4, с. 21]. Ученый-гуманист подчеркивает, что мудрость приносит человеку доброе имя и счастье и ту спокойную совесть, которая ценнее всего в старости.

В письме «В чем смысл жизни» Д.С. Лихачев пишет, что можно по-разному определять цель своего существования, но цель должна быть – иначе будет не жизнь, а прозябание. Ученый подчеркивает, что надо иметь и принципы в жизни: «Одно правило в жизни должно быть у каждого человека, в его цели жизни, в его принципах жизни, в его поведении» [4, с. 25].

На наш взгляд, выразить то общее, что есть между письмами «Большое в малом», «Молодость – вся жизнь», «Самое большое» и «В чем смысл жизни» можно одним словом – верность. Это слово может стать для молодого человека тем принципом, которым должна руководствоваться личность в большом и малом, в верности своей

молодости, своей Родине, семье, друзьям, городу, стране, народу. В конечном счете, в верности правде – правде-истине и правде-справедливости [4, с. 28].

Д.С. Лихачев считал, что человек становится нравственно чище, а, следовательно, и счастливее, постигая все грани искусства, которое «освящает» жизнь человека. В «Письмах о добром и прекрасном» Дмитрий Сергеевич, выражая свое отношение к произведениям искусства, писал: «Самая большая ценность, которой награждает человека искусство, это ценность доброты. Награжденный через искусство даром доброго понимания мира, окружающих его людей, прошлого и далекого, человек легче дружит с другими людьми, с другими культурами, с другими национальностями, ему легче жить [4, с. 211].

Отметим, что воспитание подрастающего поколения в духе гражданственности на основе развития нравственно-эстетических чувств чрезвычайно сложная задача, решение которой требует особого такта и педагогического мастерства. Труды Д.С. Лихачева, его жизненный путь, размышления о культуре и ценностях человека могут сыграть важную роль в процессе воспитания личности.

В книге «Раздумья о России» Д.С. Лихачев характеризует патриотизм личности, включающий чувство привязанности к местам, где человек родился и вырос, уважительное отношение к языку своего народа, проявление гражданских чувств, сохранение верности и преданности, гордость за культурные достижения своей страны, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости, уважительное отношение к историческому прошлому своего народа, его обычаям и традициям. «Надо хранить наше прошлое: оно имеет самое действенное воспитательное значение. Оно воспитывает чувство ответственности перед Родиной», писал Д.С. Лихачев [5, с. 322].

Обращаясь к молодому поколению, ученый говорит о том, что необходимо различать патриотизм и национализм, поскольку «зло маскируется под добро» [5, с. 125]. В своих работах Д.С. Лихачев четко разграничивает эти понятия, что очень важно в аспекте выделения гуманистического потенциала его творческого наследия. Истинный патриотизм состоит не только в любви к своей Родине, но и в том, чтобы, обогащая самому культурно и духовно, обогащать другие народы и культуры. Национализм, отгораживая стеной от других культур собственную культуру, иссушает ее. Национализм, по мысли ученого, – это проявление слабости нации, а не ее силы [5, с. 120].

Подчеркнем, что труды Д.С. Лихачева в становлении образа Отечества могут быть весьма полезны, поскольку молодежь находится на пороге моральной зрелости. Подрастающая личность способна чувствовать нюансы в общественной оценке нравственных понятий, ее отличает богатство и многообразие духовно-моральных качеств, эмоциональное отношение к различным сторонам жизни, самостоятельность суждений и оценок. Формирование подлинного патриотизма, по Д.С. Лихачеву, связано с уважением личности, к признанию культурного наследия, традиций, национальных интересов, прав народа не на словах, а на деле [5, с. 111]. В этом аспекте, патриотическое воспитание подрастающего поколения в современной социокультурной ситуации приобретает особую значимость.

Обратимся к выявлению гуманистического воспитательного потенциала культурного наследия Д.С. Лихачева. В научной литературе наблюдается использование разнообразных терминов одного ряда: потенциал, потенции, потенциальность, энергопотенциал и т.д. Широко употребляется синонимичный термин «резерв» в значении «ресурс», «потенциал», «возможность» [6, с. 94].

По нашему мнению, воспитательный потенциал культурного наследия Д.С. Лихачева можно охарактеризовать как многоплановый феномен, в котором заложено единство духовных, эмоционально-эстетических, познавательных, развивающих и коммуникативных возможностей. В педагогическом процессе эти возможности способствуют созданию эффективных условий для духовно-творческого и гражданско-патриотического развития личности.

Обращаясь к культурному наследию Д.С. Лихачева, мы выделили его гуманистический воспитательный потенциал, который позволяет:

- развивать духовных силы молодого человека, способность к совершенствованию в соответствии с идеалами добра и милосердия, стремление к гармоничному сосуществованию с окружающим миром;
- преобразовывать духовный мира молодого человека посредством русской классической литературы, искусства, реализуя идею Истины, Добра и Красоты;
- осознавать идею преемственности, т.е. восстанавливать связи человека с его прошлым – вековой историей, наследием предков, обычаями, жизненным укладом, культурой;
- сформировать у молодых людей сущность понятий «Отечество», «долг», «патриотизм»;
- развивать навыки самосовершенствования, самовоспитания;
- воспитывать интеллигентность, способность к диалогу и сотрудничеству;
- осваивать социокультурное пространство в процессе самостоятельной, осмысленной, мотивированной образовательной деятельности.

Подчеркнем, что использование в воспитательной деятельности гуманистического потенциала культурного наследия Д.С. Лихачева связано с реализацией установок на соуправление, сотворчество, диалогичность, толерантность, свободу выбора, адаптивность личности в социокультурной среде, на признании активной позиции воспитанника в самопознании, саморефлексии, его нравственной, философско-мировоззренческой ориентации. В процессе реализации воспитательного потенциала культурного наследия Д.С. Лихачева происходит формирование целостной личности, которая открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный выбор в разнообразных жизненных ситуациях и профессиональной деятельности, постоянно реализуя установку на взаимное совершенствование всех участников педагогического процесса, на развитие субъект-субъектных связей.

Таким образом, обращение к культурному наследию Д.С. Лихачева, содержащему огромный воспитательный потенциал, актуально в поиске путей выхода современного образования из кризиса в вопросах воспитания подрастающего поколения. Культурное наследие Д.С. Лихачева является уникальным источником непреходящих духовно-нравственных ценностей, их выражением, обогащающим духовный мир личности. Восприятие и анализ произведений Д.С. Лихачева создает общую духовно-нравственную основу воспитания, поскольку приносит молодому человеку чувство неразрывности с окружающим миром и искусством, служит той духовно-нравственной опорой, которая создает предпосылки для осознанного выбора своей жизненной траектории развития в дальнейшем.

Список литературы

- 1. Идеи Лихачева и современность** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.gup.ru/enroll/help/training/lihachev/> (дата обращения: 05.1.2021).
- 2. Лихачев Д.С.** Декларация прав культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.lihachev.ru/lihachev/deklaratsiya/123/> (дата обращения: 05.1.2021).
- 3. Лихачев Д.С.** Заметки о русском / Д.С. Лихачев. – М.: Советская Россия, 1981. – 72 с.
- 4. Лихачев Д.С.** Письма о добром и прекрасном / Д.С. Лихачев. – М.: Дет. Лит., 1988. – 238 с.
- 5. Лихачев Д.С.** Раздумья о России / Д.С. Лихачев. – СПб.: Логос, 2004. – 672 с.
- 6. Советский энциклопедический словарь** / гл. ред. А.М. Прохоров; 4-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1987. – 1599 с.

Коноплянская Наталья Владимировна,
преподаватель теоретического отделения
ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
институт искусств имени П.И. Чайковского»
E-mail: nata2606@bk.ru

ПРОБЛЕМА МУЗЫКАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ Н.В. КОНОПЛЯНСКОЙ

Аннотация. Автор статьи представляет различные способы исследования проблемы музыкального времени, примененные им в научных работах.

Ключевые слова: музыкальное время, мифическое время, экзистенциальное время, нарративная теория.

Abstract. The author of the article presents various ways of studying the problem of musical time, applied by him in scientific works.

Key words: musical time, mythical time, existential time, narrative theory.

Проблема музыкального времени является одной из ключевых в понимании музыкального содержания. На вопрос, о чем рассказывает музыкальное произведение, нет однозначного ответа. Распространенное определение музыкального искусства как языка человеческих чувств, скорее может быть применимо к творчеству композиторов эпох классицизма и романтизма, то есть, ограничено стилевыми и историческими рамками.

В то же время, музыка – это универсальный язык, доступный для восприятия, а значит, и для понимания не только профессионалами, но и слушателями – любителями. Познание музыкального искусства возможно и тогда, когда в нем нет слов, как это происходит с инструментальной не программной музыкой, с некоторыми образцами вокальной музыки (например, с вокализмами). Постижение музыки не обусловлено языковой понятностью, и она непосредственно воздействует на человека, минуя его волевою сферу. Это ее свойство было замечено еще в древние времена, когда музыку использовали в Спарте как часть системы воспитания воинов – стойков, в олимпийских играх в качестве одного из видов обязательных физических состязаний. Об этом же свидетельствует и изобретенный Пифагором особый музыкальный лад, при помощи которого ученый предлагал человечеству взаимодействовать спланетами.

Поскольку музыкальное искусство процессуально, его осмысление возможно через исследование музыкального времени. В некоторых сочинениях оно словно летит, в других как будто замерло. Реальное время звучания музыкального произведения часто не совпадает с ощущением количества времени у слушателя. Так, миниатюры могут казаться длиннее, чем они есть, а крупные сочинения – короче. Возможен и эффект приостановки музыкального времени. Таковы, например, фрагмент смерти Командора в интродукции оперы В.А. Моцарта «Дон Жуан», сцена похищения Людмилы из оперы М.И. Глинки «Руслан и Людмила», квинтет «Мне страшно» из «Пиковой дамы» П.И. Чайковского.

Обзору результатов исследований автором свойств музыкального времени посвящена данная статья.

1. Мифическое время в музыкальном произведении.

Оно характеризуется цикличностью музыкального времени. На уровне музыкальной драматургии мифическое время проявляет себя через эпическую повествовательность, обобщенность образов героев без их психологических характеристик, неторопливостью развертывания музыкального текста, преобладанием рассказа (о прошлом, настоящем или будущем) над его показом. Ему присуща идея о «вечном возвращении» («вечные» сюжеты, возвращение героев к первоначальному).

В «Снегурочке» Н.А. Римского-Корсакова исследование автором проблемы музыкального времени происходит через его мифологему (понятие было введено в научный оборот К.Г. Юнгом и К. Кереньи в монографии «Введение в сущность мифологии» в 1941 году и представляет собой сказание, предание и др., – греч. λόγος – мысль, причина).

В опере после многих испытаний героев, гибели Снегурочки – той, чего не должно быть, так как она – дочь Мороза и Весны – Красны, – все возвращается «на круги своя». Ярило – солнце вновь начинает светить берендеям, даря жизнь природе и человеку. Никто в этом идеальном царстве не понимает причин происходящего. Увидеть чудо в Снегурочке, в ее красоте, смогли царь Берендей и заезжий гость, купец Мизгирь. «Мизгирь – прообраз гостя, чужак, который все видит «свежим взглядом» [1, с. 9]. «Его попытки силой добиться любви Снегурочки, купить ее чувства – важнейший двигатель драматургии. Он некая стрела, упавшая на ритуальное плато, где жизнь неспешно течет по мифическому календарному кругу» [1, с. 9]. Попадая в этот мифический круговорот, Мизгирь нарушает его неспешное движение, являясь катализатором перемен.

Исследование посвящено русской мифологеме произведения, содержанием которой является любовь как главная ценность справедливого мира берендеев, а также упоминаются архетип воды как стихия бессознательного. «Вода – первопричина всего сущего, не умеющая управлять собой, сама стихия. Таков Мизгирь: где он, там волны страстей и нет мира» [1, с. 9]. После гибели Снегурочки он пропал, «как в воду канул».

В опере важной философской идеей является гармоничность сосуществования человека с природой, мысль о том, что нельзя очеловечивать природу, она никогда не сможет быть ему равной. Особой волшебной силой наделяет автор оперы музыку, которая одна может совершить невозможное: пробудить человеческое в природе (желание любить у Снегурочки, что и приведет ее к гибели).

Опера М.И. Глинки «Руслан и Людмила» – яркий пример музыкального мифа (проблема рассмотрена в работе «Музыкальный миф на примере оперы М.И. Глинки «Руслан и Людмила». Челябинск, 2003 г.).

Она начинается со свадьбы Руслана и Людмилы, когда витязи, боровшиеся за руку и сердце Людмилы, уже прошли свой путь. Внезапно в плавное течение жизни героев вторгается страшная сила, Черномор. Он похищает Людмилу, и мифический круг снова начинает движение. Снова витязи будут бороться за обретение Людмилы, которую, на этот раз, следует спасти. Так в опере воплощается замкнутость мифического времени в его вечной повторяемости.

Герои произведения – обобщенные мифические образы без личностных черт. Руслан – витязь смелый, сильный, готовый жертвовать собой и умеющий любить. Для достижения своей цели, то есть, для спасения Людмилы, он выбирает путь чести. Людмила – воплощение лучших женских качеств: она прекрасна, верна Руслану и не боится опасности. Ратмир – это восточный витязь, который готов идти вместе с Русланом, быть ему верным другом. Его возлюбленная Горислава (образа нет у А.С. Пушкина), нежная и преданная Ратмиру, отправляется с ним в неизведанный путь. Фарлаф, трусливый и ленивый витязь, хочет добиться Людмилы при помощи волшебства злой волшебницы Наины. Она строит козни Руслану, и, на некоторое время, овладевает Людмилой. Фарлаф торжествует надолгую победу, доставив Людмилу ее отцу Светозару. Но обман раскрывается: не Фарлаф, а Руслан добыл Людмилу. Опера заканчивается преддверием свадьбы, которая была прервана в ее начале. Парность героев: Руслан и Людмила, Ратмир и Горислава, Фарлаф и Наина, – придает опере устойчивость в движении сюжета.

Мифологично и описание событий вместо их показа. О произошедшем или предполагаемом в будущем рассказывается в оперных номерах. Например, ария Руслана «О поле, поле» заменяет картину самой битвы. Такова же и баллада Финна, в которой он повествует о том, как несчастная любовь к Наине сделала его волшебником. Хор Головы –

это снова рассказ о прошлых событиях. Такие сцены, где невозможно было бы для оперы – драмы обойтись без яркой музыки, как, например, сцена сражения Руслана и Черномора, не так музыкально интересны, как многие другие.

Мифическим является и отсутствие конфликта между добрыми героями (Руслан, Людмила, Светозар, Ратмир, Горислава) и образами зла (Черномор и Наина): победа добра predetermined заранее. Это обусловлено тем, что наличие конфликта потребовало бы и его разрешения, то есть, борьбы, что является проявлением другого жанра, оперы – драмы. Лейтмотив Черномора не вызывает неприязни, это красивые доминантовые гармонии, данные без разрешения в различных тональностях, и целатоновая гаммаволшебного колорита. Знаменитый Марш Черномора также сказочен, шутлив и темброво разукрашен. Лейтмотив Наины подобен шутливому скерцо, что снимает серьезность угрозы для положительных героев оперы.

Пример остановки реального времени в опере – сцена похищения Людмилы, где все герои словно застывают и не спешат на поиски пропавшей невесты. Н.А. Римский-Корсаков создал удивительный квартет– канон «Какое чудное мгновенье», в котором его участники повторяют одну и ту же мелодию, восхищаясь представшим перед ними чудом.

Вокальная лирика Ф. Шуберта наполнена образами времени. «Время – один из важнейших образов шубертовской музыки. Оно как бы останавливается, становится мифическим, замкнутым и, в этом смысле, перекликается с идеей Ф. Ницше о «вечном возвращении» [2, с. 32]. Герой композитора возвращается в те места, где он был счастлив, заново переживая утрату любви. Несчастье героев его произведений ничем не обусловлены. Бессильный романтический герой не пытается что-нибудь изменить. Он как будто оказывается в круговороте времени (вокальный цикл «Зимний путь»), попадая то в зиму, то – в весну, то в радостное прошлое, то – в драму настоящего. Он загнан во временной круговорот. Следуя по дороге жизни за счастьем, герой произведений Ф. Шуберта не приходит к цели. Стрела времени, направленная вперед, обрывается (вокальный цикл «Прекрасная мельничиха»). Поэтому герой стремится вернуться назад, в прошлое, где он был счастлив, но снова переживает свои потери. По большей части, «образ пути становится «дорогой в никуда», иногда с намеком на возможное самоубийство» [2, с. 32].

2. Экзистенциальное время в музыкальном произведении.

Проблема экзистенциального времени рассмотрена автором на примере произведений П.И. Чайковского в его работе «Экзистенциальная проблема жизни – смерти в некоторых произведениях П.И. Чайковского. «Экзистенциальное время – время жизни, судьбы, переживаний или проживаний индивида» [3, с. 5]. Экзистенция человека происходит между жизнью и смертью. Конечность его бытия придает последнему трагическую окраску. «Экзистенциальное время – процесс осмысливания и переживания» [4, с. 11]. Центром экзистенции героев «Евгения Онегина», «Пиковой дамы», «Мазепы», 4-й, 5-й, 6-й симфоний П.И. Чайковского является любовь. Она – способ сохранения личности героя. Однако, она – лишь мечта, греза, фантом. Сталкиваясь с реальностью, любовь часто перерождается в иную ипостась – разрушительную страсть. Стремясь сохранить свое Я, герои произведений композитора обычно встречаются с роковыми силами. Это рождает непримиримую борьбу, исход которой может быть трагичен: либо любовь неосуществима (Татьяна, Онегин), либо наступает смерть физическая (Ленский, Лиза) или душевная: безумие (Мария, Герман).

Образ экзистенциального времени – основной в творчестве М.П. Мусоргского, описанный автором в работе «Опыт реконструкции экзистенциального времени творческой личности (На примере творчества М.П. Мусоргского).

Экзистенция героев композитора, часто социально незащищенных, трагична. Это дети, старики, нищие, униженные и оскорбленные. Так образ времени, проживаемого героями творчества М.П. Мусоргского, наполняется страданием. Этому способствуют выбранные композитором русские исторические сюжеты «Бориса Годунова»,

«Хованщины», замысел оперы «Пугачевщина», основанные на особенно трагических для русского народа, событиях. Одна из возможностей избавления от страдания – это сатира, гротеск (такова, например, незаконченная опера «Женитьба»). Беспросветная экзистенция представлена во многих песнях М.П. Мусоргского, в том числе и на его тексты. Так, в песне «Колыбельная Еремушке», рассказывается о том рабском будущем, которое, скорее всего, предстоит младенцу бедняков. В балладе «Забытый» экзистенция бесславно закончена для забытого на поле боя убитого воина. В вокальном цикле «Песни и пляски смерти», одном из самых знаковых в череде трагических экзистенциальных образов М.П. Мусоргского, смерть предстает как избавительница от тяжелого существования различных ее героев: больного младенца, юной девушки, замерзающего в зимнюю вьюгу крестьянина, полководца.

3. Нарративная теория и ее применение в исследовании времени музыкального произведения.

Новая стадия исследований музыкального времени стала возможна благодаря новому этапу развития философии, физики, лингвистики. Тогда проблема времени предстала по-иному. Автор применяет теорию о нарративном времени как разновидности антропологического, изложенную Д.А. Клеоповым, а также исследования С.С. Хоружего, разрабатывающего энергетический дискурс времени; на определение А.Г. Чернякова: «Темпоральные различия – различия энергийные», на исследования И. Барроу: «Время – возможность существования». Используя такие определения, как «нарратив – эторассказывание», «наррация – некий монолог» (термины С.С. Хоружего) а также утверждение И.Р. Пригожина, что «в таком роде описания должны выполняться три необходимых условий простейшей историчности – это необратимость, вероятность и возможность новых связей» [5], автор на примере оперы М.П. Мусоргского «Борис Годунов», рассматривает время как энергийное понятие и для каждого героя этого произведения, и для его драматургии в целом. Так, в исследовании автора «Смысловая темпоральность в опере М.П. Мусоргского «Борис Годунов» выявлены три стадии нарратива: виртуальная (энергийная), ее развитие, итог.

Смысловая темпоральность «Бориса Годунова» М.П. Мусоргского трагическая. Нарратив произведения, разворачиваясь через образ Бориса, а также в противопоставленных ему образах народа и Юродивого, изложен симультанно с нарративами некоторых других персонажей (например, Григория Отрепьева), вступающих с ним в полифонический конфликт. Виртуальная стадия нарратива (начальная стадия развития персонажа, его основа и опора, краеугольный камень), являясь мысленно-чувственной энергийностью (термин А.Д. Чернякова), всегда имеет свое естественное продолжение (путь, движение, изменение) и итог (результат). Однако каждый персонаж может изменить его ход, так как обладает свободой выбора.

Нарратив образа Бориса Годунова: собственное благоденствие ценой преступления – неуправляемость стадией воплощения – трагический конец. Его нарративом обусловлен трагизм нарратива всей музыкальной драмы (преступление царя – голод, распри, интервенция, грозящая сменой православия на католичество: недаром среди оперных персонажей трибеглых монаха).

Нарратив Пимена: благоустройство России – летопись – носитель духовных идеалов отечества (начало и конец нарратива совмещаются). У персонажа есть возможность выхода из темпорального нарратива во вневременную область (исследователь Д.А. Клеопов утверждает, что «если происходит возврат в исходную точку, время сжимается, возможно, останавливается»)[6].

Нарратив Юродивого: квинтэссенция народного страдания как итог (предшествующих стадий не имеет). Нищ, унижен, незащищен и – свободен от двух начальных стадий нарратива.

Нарратив Григория Отрепьева: ложная романтика, мечты о царском престоле и любви Марины Мнишек – предательство России – неизвестность итогов рамках оперы.

Список литературы:

1. Коноплянская Н.В. Русская мифологема в «Снегурочке» Н.А. Римского-Корсакова» / Н.В. Коноплянская//Перспективы развития музыкального образования в России III тысячелетия: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – г. Челябинск, 28-29 ноября 2007 г. – С. 9 – 11.

2. Коноплянская Н.В. Предвосхищение философских образов Ф. Ницше в вокальной лирике Ф. Шуберта»/Н.В. Коноплянская //Научно-методическая работа в ЧВМУ (ВУЗе) и ее влияние на учебный процесс. – Челябинск, 1998. – С.30 – 32.

3. Дроздова А.В. Экзистенциальное время как взаимосвязь вечности и повседневности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Дроздова Алла Владимировна. – Екатеринбург, 1996. – 18 с.

4. Финогентов В.Н. Темпоральность бытия (философский анализ): автореф. дисс. ... д-ра филос. Наук: 09.00.11 / Финогентов В.Н. – Екатеринбург, 1992 г. – 35 с.

5. Пригожин И.Р. Переоткрытие времени [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://knigi1.dissers.ru/books/library1/7353-1.php> / (дата обращения: 04.12.2021.).

6. Клеопов Д.А. Концепция времени в синергетике: история и телеология в естествознании. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chronos.msu.ru/old/RREPORTS/kleopov_kontseptsia.htm / (дата обращения: 4.12.2021).

УДК: 37.011:17.022.1

Кривуля Роман Евгеньевич,
старший преподаватель кафедры дополнительного
образования детей и взрослых
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
E-mail: ya.suitepc@yandex.ru

НРАВСТВЕННЫЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблематика формирования нравственности гражданина и роль культуры образования в данном процессе, которая оказалась под ударом перелома поколений. Так же доказано, что нравственность для государства является его основой, его столпом, который проявляясь в каждом гражданине.

Ключевые слова: культура, образование, государство, общество, нравственность, ценности, мораль.

Abstract. The article examines the problems of forming a citizen's morality and the role of the culture of education in this process, which was under the blow of a generational break. It has also been proven that morality for the state is its foundation, its pillar, which manifests itself in every citizen.

Key words: culture, education, state, society, morality, values, morality.

Современное общество Русского мира базируется на культурных переломах консервативного прошлого и современного либерализма. Эти переломы не дают четкого понимания человеку чем для него является нравственность в глобальном понимании. Культурно-нравственная установка, которая была флагманом для граждан в прошлые, не побоюсь этого термина, эпохи, перестала быть путеводной звездой, так как либеральные взгляды, которые активно воспроизводятся современностью, определяют для себя совершенно иные приоритеты [7, с. 75]. На мой взгляд, пагубные для самой сути государственности. Примером данной «пагубности» может служить политическая и культурная обстановка в западном мире.

В этой связи культура образования, ее вектор развития, выступают новым флагманом в культурном и нравственном развитии граждан Русского мира. Это связано с тем, что общество представляет собой культурное целое – объединение ценностей, традиций, нравственных установок и духовно-политического пространства. Образование, как компонент этой целостности, выступает в роли инструмента, который служит для сохранения и передачи будущим поколениям ценностей, традиций, нравственных установок, обеспечивает самобытность и взаимодействие представленных в обществе этнических культур, объединяет их на основе формирования уважительных отношений [5]. То есть культура образования – это важная духовная со-часть деятельности человека, реализующая различные стороны жизни человека (интеллектуальную, политическую, нравственную, личностно-художественную, социальную и др.). Развитие культуры образования ее распространение и внедрение в общество, формирует политический фон культурных норм, ценностей, знаний, воплощенных в компонентах социальной культуры государства.

Для современного Русского мира культура образования является приоритетом номер один. Так как внешнее политическое давление приводит к тому, что сама культура нации постоянно подвержена критике со стороны ученых и культурных умов западного мира [4, с. 650]. Поскольку цель статьи заключается в доказательстве того, что нравственность для государства является его основой, его столпом, который, проявляясь в каждом гражданине, создает платформу для развития будущих поколений через образование, то для достижения поставленной цели мы опирались на анализ, который был направлен на подходы к процессу развития государства через нравственное преобразование его субъектов – граждан. Данное направление развития изучается довольно давно многими философами и политологами, но уровень влияния культуры образования на формирование нравственности не достаточно изучен, так как первоначально изучались вопросы глобального становления самой государственности. Рассмотренные материалы помогут понять направление развития Российского государства, с точки зрения культурно-нравственного становления личности будущего гражданина и общества в целом. Поэтому объектом статьи выступает культура образования, а предметом – формируемая нравственность.

С этой точки зрения, формирование нравственных ценностей связано с развитием сотрудничества как эволюционно выгодной формы социального поведения людей. Это предполагает всеобщий процесс в нравственном развитии, вытекающий из постепенного построения нравственного понимания через познавательные функции, которые проявляются в процессе социального взаимодействия.

Процесс социализации более всего реализуется в социальном институте в таком как образование. Именно в процессе обучения, человек обретает себя, свою культуру, свою нравственность, свою духовность. Ведь нам нужны не легко гипнотизируемые обыватели, но образованные, самостоятельные сильные люди внизу – только такие люди смогут стать основой долговечной, развивающейся, преодолевающей вызовы, смотрящей вперед цивилизации. Об этом более ста лет назад писал Д.И. Менделеев: «Нам особенно нужны образованные люди, близко знающие всю русскую действительность, для того чтобы мы смогли сделать настоящие, самостоятельные, а не подражательные шаги в деле развития своей страны» [9, с. 999].

Поэтому формирование культуры образования, как неотъемлемой части государственного образовательного процесса, является одной из основополагающих задач в реализации процесса формирования нравственных ценностей у будущего гражданина. Культура образования означает определенную совокупность знания и определенный род образовательной практики, использующей и пополняющей это знание. Культура образования – это целостная совокупность определенных теоретических положений и способов их практической реализации в образовании; совокупный педагогический опыт и знания о нем, имевшие место в истории образования. В культуре образования нормы и

ценности, составляющие содержание культурной традиции и новации, осознаются не как безусловная данность, а как результат продуктивной деятельности педагогического сообщества, обусловленный требованием времени, социально-исторической ситуацией, духовно-нравственными ориентирами и потребностями людей, включенными в общий контекст жизненного уклада государства.

Поэтому анализируя процесс социализации и развития нравственных ценностей необходимо учитывать, в первую очередь влияние культурных ценностей. Нравственные ценности, определяющие индивидуальные цели и поведение людей в течение всей жизни, развиваются в процессе постоянной социализации, обусловленной культурным взаимодействием.

Современная профессиональная деятельность каждого индивида наполнена не только механическим исполнением, а и культурной реализацией себя как личности. Поэтому так важно привить понимание «культурности» жизненного процесса именно в образовательный период. Если в этот период не будут должным образом сформированы нравственные ценности у обучающихся, то это может привести к культурным столкновениям, которые могут активизировать потенциальную динамику конфликтующих моральных ценностей среди будущих граждан. Поэтому так важно формировать нравственные ценности именно в этот период, в котором среди обучающихся будет проявляться культурно-чувствительная коммуникация, которая создает восприятие перспективы благоприятного коммуникационного взаимодействия, снижая взаимные недоразумения.

Таким образом, культурно-чувствительная коммуникация является универсальным условием для развития нравственных ценностей. Благодаря ей у обучающихся формируется моральное решение и поведение, что в дальнейшем эволюционирует в социально-моральную интуицию о том, как взаимодействовать в обществе [1].

Формулируя сегодня главную цель отечественной педагогики, мы должны сказать, что школа призвана в первую очередь воспитывать в ребенке носителя своеобразного национального и культурного типа, представителя своей нации и страны, укорененного в ее истории, вере и культуре, поддерживать в народе верное понимание своего нынешнего положения и исторического предназначения. Школа должна пробуждать интерес учащегося не только к прошлому, но к настоящему и будущему нации, не только к истории и литературе, но и к географическому пространству, к технике и национальной научной традиции. Необходимо также формировать представление о природном и культурном разнообразии мира, ориентацию в мировом цивилизационном окружении [9, с. 194–195].

Образование не может и не должно являться функцией от экономики, главной целью обучения в итоге является эффективный интеллектуальный и нравственный рост учеников и формирование просвещенной нации. Мы полагаем, что главной целью обучения в итоге является эффективный интеллектуальный и нравственный рост учеников и формирование просвещенной нации [3, с. 197]. Именно образование, на всех своих уровнях (общем, высшем, профессиональном), призвано формировать нравственный и интеллектуальный уровень будущего гражданина и государства в целом.

Формируемые нравственные ценности у обучающихся призваны объединять общественные цели с личностным пониманием, которые, в дальнейшем, служат критерием отбора и обоснованием своих действий во всех сферах общественной жизни. Нравственное развитие обучающегося основывается на социально-моральной интуиции и на социально-моральной оценке самого себя. Это развитие формирует у обучающегося стабильные, мотивационные динамические убеждения, лежащие в основе моральных решений и поведения в обществе.

С точки зрения утопической теории нравственное развитие предполагает, что проявление человеком сострадания и рассуждения подчиняют его индивидуальные интересы в интересах других людей [6, с. 16]. В современном же мире, при правильном

подходе к нравственному развитию, оно приобретает форму просоциальной мотивации, в которой нравственные ценности будут концептуализированы как просоциальные ценности, мотивирующие добровольное поведение человека, направленное на улучшение или стабилизацию благосостояния отдельных лиц или социальных групп, например, путем оказания поддержки. Основой для просоциального поведения, сотрудничества и справедливости является сосредоточенность каждого человека на межличностных отношениях и общих целях всех членов общества, а в глобальном масштабе – государства в целом.

В этом направлении в образовательном процессе у обучающихся должно формироваться культурное мышление. Его развитие происходит на основе универсальных закономерностей поведения человека в обществе, которые можно рассматривать как основу морали и нравственного поведения гражданина. В процессе обучения спонтанное поведение помощи и сотрудничества обучающегося переходит в универсальное нравственное поведение. Спонтанное просоциальное поведение меняется на более дифференцированное, обдуманное поведение, которое усиливается и стабилизируется в его дальнейшем нравственном развитии, в конечной форме оно становится просоциальным поведением, что несет нравственную пользу обществу и государству.

По своей сути просоциальное поведение многомерно, оно может быть адаптивным или основываться на твердом убеждении. Когнитивные, эмоциональные и социальные процессы способствуют развитию просоциального поведения опираясь на оценку ситуации, отношений с индивидом, с которым вступил в коммуникацию человек и с самим собой. Осознание потребности человека, с которым вступил в коммуникацию, запускает эмоциональные процессы сопереживания или дистресса, что приводит к просоциальному поведению. В таком формате взаимоотношений проявляются нравственные ценности, которые базируются на культурно-духовных основах поведения. В этой ситуации есть два формата поведения: откликнуться на потребность человека или нет. В зависимости от ситуации нравственная мера может меняться от положительного ответа до отрицательного базируясь на одних и тех же ценностях. Суть образования в данном контексте именно в формировании базовых основ понимания культуры государства, которая сформирует нравственность будущего гражданина и уже он самостоятельно будет ее проявлять в жизненных ситуациях [8, с. 123]. Поэтому можно утверждать, что главная цель культуры образования – привнести нравственность в общество для улучшения его благополучия.

Высшая школа может помочь каждому студенту в освоении всех социальных ролей, а каждый студент, с учетом возраста и степени социализации, в состоянии их освоить. Система социальных ролей обеспечивает действительную подготовку молодых людей к жизни в обществе и труду. Если в качестве одной из целей воспитания выдвинуть системно-ролевой подход, то оно приобретает новое звучание, наполняется дополнительным смыслом и содержанием, в значительной мере переструктурируется. И тогда критериями воспитанности студентов становятся показатели их готовности и способности выполнять различные социальные роли. Воспитание зависит от уровня социально-экономического, политического и культурного развития общества, состояния его духовности. Эта закономерность определяет постановку цели воспитания, определение его содержания, отбор средств, ценностные ориентации педагогов и воспитанников, приоритетные методы и приемы воспитания, связи с окружающей действительностью [2, с. 215–216].

На современном этапе необходимо понять, что образование – это не просто средство «прямого обучения», а сама культура нации, общества. То есть образование является социальным институтом, в который встроены богатый набор норм, обычаев и способов мышления. К сожалению, на сегодняшний день, образовательные учреждения, рассматриваемые как средства непосредственного обучения, не в состоянии конкурировать с верованиями и ценностями, которые понижают культуру нации,

вполне возможно, что культура образования, организованная вокруг нравственного мировоззрения, которое улучшает то, что доступно в культуре нации, окажется новой ступенью развития общества в целом.

Это различие между образованием, как средством непосредственного обучения, и образованием, как культурой общества, доказывает то, что сила образования настолько велика, что может влиять на культуру нации [10]. Поэтому в образовательном процессе желательно создать такую культуру, в которой нравственный труд обучающихся был бы организован таким образом, чтобы во-первых лучше сочетались их способности и интересы, с одной стороны, и профессиональная деятельность, с другой; во-вторых педагоги воспринимали нравственный труд обучающихся как процесс, в котором можно вносить свой вклад в будущую жизнь общества.

Реализация данного направления это путь к идеальной модели образования. Но, к сожалению, образование не может выполнить эту миссию посредством прямого обучения. Для государства это означает, что успех или неудача (в достижении более развитого общества) в большей степени зависит от принятия образовательных методов, рассчитанных на осуществление изменений нравственного воспитания обучающихся. Ибо изменение в образовании – это, по существу, изменение в качестве нравственной предрасположенности, воспитательное изменение, которое в дальнейшем прямым образом будет влиять на жизнь общества, а значит и на жизнь государства тоже.

Это не означает, что образование можем изменить характер и ум обучающихся путем прямого наставления, для этого необходимы изменения социальных и политических условий жизни. Такая концепция говорит о том, что характер и ум – это установки на участие в социальной жизни общества, то есть это и есть те нравственные ценности, которые формируются у обучающихся в образовательном процессе. Так же эта концепция означает, что есть возможность создать в образовательном социальном институте проекцию нравственного общества, которое государство хотело бы реализовать, и, формируя ценности в соответствии с этой проекцией, постепенно видоизменять более крупные и непокорные черты взрослого общества.

Конкретно для государства это означает, что бесполезно пытаться воспитывать дух социального сотрудничества или надежду на то, что профессиональная сфера будет являться площадкой для личностного роста посредством какого-либо прямого наставления (стажировка, повышение квалификации). Однако существует некоторая вероятность успеха, если такие нравственные ценности будут вплетены в саму организацию повседневной жизни в образовательном социальном институте, так чтобы обучающиеся сталкивались с ними и усваивали их как фактический продукт участия в жизни общества и государства.

В общем плане, до тех пор, пока способность образования формировать основные нравственные убеждения и ценности отождествляется с изолированными усилиями от образовательного процесса по передаче навыков, понимания и воспроизведения, нет никаких оснований утверждать, что образование может формировать более широкую культуру общества, которая окружает обучающегося, особенно если культура самих образовательных учреждений не согласуется с содержанием прямого обучения. Но когда государство начинает относиться к модели деятельности образовательных учреждений как к самим формам культуры, в которую погружено обучающийся, ситуация формирования нравственности резко меняется. Данный подход позволяет более эффективно формировать нравственные ценности, погружая процесс обучения в образовательную культуру в соответствии с целями и задачами самого государства. Реализация данного подхода, на сегодняшний день, является одной из самых сложных для государственного аппарата.

Тем не менее, для государства решение этой задачи в значительной мере проще достичь, нежели решать задачи по непосредственному преобразованию культуры общества. И если культура образования может быть сформирована через решение данной

задачи со стороны государства, есть все основания надеяться, что она будет оказывать влияние на формирование нравственности у молодежи таким образом, что эти ценности будут продолжать проявляться и развиваться в культуре общественной культуры.

В статье рассматривая роль культуры образования в системе развития государства мы определили, что данный институт является ключевым в нравственном развитии, который позволяет через связь поколений передавать ценности не только отдельных фрагментов человеческого бытия, но и цивилизационных – важных для развития не только отдельно взятого государства, а для всего человечества в целом.

Рассматривая культуру образования под углом влияния на нравственность, мы обнаружили глубинные связи между развитием государства и нравственной образованностью общества. Вся суть данной связи заключается в проявлении социального поведения каждым гражданином, которая обретает определенную духовность и именно этим объединением формирует идентичность россиянина, которая необходима Русскому миру, ведь в России проживает более 200 народов. И именно эта идентичность всех объединяет. Роль культуры образования в этом процессе огромна, ведь каждое государство начинается с культуры. Дальнейшей перспективой исследований в данном направлении может стать разработка новых образовательных программ на основе аксиологии Русской идеи.

Список литературы

1. Беверли Г. Принятие моральных решений и моральное развитие в интегративной структуре [Электронный ресурс] / Г. Беверли. – режим доступа: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027322971830025X> (дата обращения: 30.11.2021).

2. Белых А.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А.С. Белых. – Луганск: Изд-во ЛНУ им. В. Даля, 2018. – 248 с.

3. Гидиринский В.И. Русская идея как философско-исторический и религиозный феномен / В.И. Гидиринский. – М.: изд. ПСТГУ, 2010. – 168 с.

4. Голубев А.В. Российская «культурная матрица» – миф, архаизм, реальность? / А.В. Голубев // Российская государственность: исторические традиции и вызовы XXI века. Материалы Всеросс. науч.-обществ. конф., 19 сентября 2012 г. В. Новгород. – М.: Научный эксперт. – 2013. – 992 с.

5. Капур Р. Влияние культуры на образование [Электронный ресурс] / Р. Капур. – режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/323794724_Impact_of_Culture_on_Education (дата обращения: 30.11.2021).

6. Кураев В.И. Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе / В.И. Кураев. – М.: Политиздат, 1991. – 366 с.

7. Никольский С. Государство. Общество. Управление: сборник статей / С. Никольский, М. Ходорковский. – М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013. – 511 с.

8. Панарин А.С. Православная цивилизация / А.С. Панарин // Сост., предисл. В.Н. Расторгуев // Отв. ред. О.А. Платонов. – М.: Институт рус.цивилизации, 2014. – 1248 с.

9. Платонов О.А. Русская доктрина. Труд коллектива авторов и экспертов, созданный по инициативе Фонда «Русский предприниматель» под эгидой Центра динамического консерватизма / О.А. Платонов, А.Б. Кобяков, В.В. Аверьянов. – М.: Институт русской цивилизации, 2016. – 1056 с.

10. Фазиля И. Роль образования в формировании национальной идентичности молодежи [Электронный ресурс] / И. Фазиля. – режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/81145809.pdf> (дата обращения: 30.11.2021).

СЕКЦИЯ №2

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

УДК: 378.016:[2+17] - 048.22

Алехина Галина Викторовна,
старший преподаватель кафедры
культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
E-mail: galexina2008@mail.ru

К ВОПРОСУ ВНЕДРЕНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ МИРОВЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье Алехиной Г.В. «К вопросу внедрения курса «Основы мировых религиозных культур и светской этики» в образовательный процесс высшей школы», рассматривается целесообразность преподавания данного курса в педагогических вузах, цель которого научить студента, как будущего учителя школы, осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций разных народов, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений.

Ключевые слова: религия, мораль, культура, нравственные регуляторы, высшая школа, педагогический вуз, будущий учитель.

Abstract. In the article by Alekhina G.V. "On the issue of introducing the course "Fundamentals of World Religious Cultures and Secular Ethics "in the educational process of higher education", the expediency of teaching this course in pedagogical universities is considered, the purpose of which is to teach the student, as a future school teacher, conscious moral behavior based on knowledge and respect for cultural and religious traditions of different peoples, as well as to dialogue with representatives of other cultures and worldviews.

Key words: religion, morality, culture, moral regulators, higher school, pedagogical university, future teacher.

Модернизация системы высшего образования в Луганской Народной Республике вызвана изменениями в социально-политической сфере жизни нашего края. Необходимость воссоздания системы нравственного воспитания в отражена в Законе об образовании ЛНР: «Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1].

В связи с этим, целесообразным является внедрение курса «Основы религиозных культур и светской этики» в образовательный процесс высшей школы, особенно это актуально для педагогических вузов. Курс «Основы религиозных культур и светской этики» ориентирует студентов высших учебных заведений на диалог с культурой, религией, моралью народов мира, на восприятие человека как творца, который способен к культурному развитию.

Проблему интеграции идей религиозных культур и светской этики изучали Р. Апресян, В. Борисов, А. Гусейнов, Ю. Петрунин. Взаимосвязь светской и религиозной педагогической культуры в деле образования изучали такие исследователи как:

Е. Белозерцев, Т. Беднова С. Беленцов, В. Беляева, А. Корзинкин, А. Кудряшова, Л. Метлик, игумен Г. Шестун и др. Специфику изучения социо-гуманитарных дисциплин их роль в духовном, интеллектуальном, профессиональном становлении личности исследовали В. Алфимов, М. Бахтин, И. Бестужев-Лада, В. Библер, Е. Бондаревская, Л. Буева, Л. Выготский, В. Лекторский, М. Мамардашвили и др.

Современное поколение молодых людей переживает острый духовно-нравственный кризис. Причиной этих негативных тенденций в развитии духовного мира у нашей молодежи является рост социальной неопределенности, формирование информационного общества, внедрение в жизнь новых информационных и коммуникационных технологий. Изменение социального пространства, в котором живет наша молодежь, характеризуется социальным расслоением общества, формированием потребительской идеологии, лишаящей человека смысла жизни, сводящей его к погоне за материальными благами в ущерб духовным ценностям, отрыв человека от культурных традиций его предков. Печатные и электронные СМИ, доступная система развлечений в основном ориентированы на удовлетворение и культивирование простейших, а иногда и откровенно низменных человеческих потребностей. Изобилие еды, напитков, денег, власти подается как абсолютное человеческое счастье. Самоутверждение за счет других, жесткая борьба с другими людьми, в которой победитель получает все, а конкуренты (другие люди) лишаются всего, навязывается как норма общественной жизни. Огромное влияние оказывают информационно-компьютерные технологии которые создают виртуальную реальность, ставшую неотъемлемой частью жизни молодых людей. Такая виртуальная реальность способна не только дополнять реальную жизнь, но и вытеснять объективную реальность, подчинять ее своим правилам.

Возможности общения в Интернете позволяют молодому человеку виртуализировать себя, легко меняя имя, рост, возраст, внешние формы, пол, социальное положение, создавать кажущуюся ему привлекательной, иллюзию себя. Но возврат к себе реальному неизбежен и болезнен. Создавая с удовольствием себя виртуального, человек начинает воспринимать свое реальное существование как недоразумение, как неправильную жизнь. И если реальную жизнь нельзя так же легко исправить как виртуальную, то может наступить разочарование в ней самой. Благодаря этому возникает рост настроений потерянности, одиночества, непонимание другого, иного, отсутствие мотивации общения, сотрудничества и кооперации, потеря смысла жизни, нарастание эскапистских настроений [2].

Одной из форм борьбы с такими тенденциями является внедрение курса «Основы религиозных культур и светской этики», в учебный процесс высшей школы. Цель курса - научить студента, как будущего учителя школы, осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций разных народов, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений. Задачами же преподавания данного курса являются:

- знакомство студентов педвузов с основами христианской, мусульманской, буддистской, иудейской и др. культур, основами мировых религиозных культур и светской этики;
- развитие представлений о значении нравственных норм и ценностей для достойной жизни личности, семьи, общества;
- обобщение знаний, понятий и представлений о духовной культуре и морали, развитие ценностно-смысловых мировоззренческих установок, обеспечивающих целостное восприятие истории и культуры при изучении гуманитарных предметов;
- развитие способностей к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия.

О важной роли педагога в преподавании курса «Основы религиозных культур и светской этики», говорил Роман Силантьев, директор правозащитного центра Всемирного русского народного собора: «Дети смогут лучше изучить историю своей страны, классику

русской и зарубежной литературы, ведь религия – это часть мировой культуры. Единственно, должны появиться профессиональные преподаватели этого предмета» [2].

Изучение дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» осуществляется на позициях общечеловеческих ценностей. Художественные произведения влияют на студентов через призму эстетических категорий и эмоций. Чувства, вызванные сплетением с тем или иным явлением (священной книгой, картиной, иконой), приводят студентов к размышлению, сравнению, анализу и личным выводам, то есть к рефлексии. Бесспорно, процесс присвоения знаний не является спонтанным, он требует осознанных усилий специально организованной деятельности преподавателя и студента.

Существует тесная, неразрывная взаимосвязь и «нуждаемость» друг в друге таких социо-гуманитарных дисциплин как религиоведение, этика, культурология, изучение которых позволяет студентам усвоить лучшие образцы культуры прошлого и настоящего, изучить закономерности происхождения, развития и функционирования религии, ее моральных наставлений, исследовать наиболее общие законы развития культуры как творческого процесса по созданию и сохранению общечеловеческих духовных ценностей, взаимосвязь и взаимозависимость разных культур, отличающихся друг от друга научными, пространственно-временными, этносоциальными, морально-политическими, религиозными и художественными характеристиками.

В Луганском государственном педагогическом университете, на занятиях по дисциплине «Религиоведение», достаточный опыт преподавания которой имеет автор статьи, прививается уважение к разным религиям и толерантное отношение к их носителям. Здесь рассказывается о религии и религиозной культуре вообще, о ее нравственно-этическом содержании, автором даются сведения о тех религиях, приверженцы которой проживают в ЛНР и за ее пределами: буддизме, христианстве, исламе, иудаизме, а также индуизме, сикхизме, даосизме и др. Важно заставить студентов пережить то, что происходит с тем или иным верующим, соприкоснуться с его внутренним миром посредством созерцания икон, светской и религиозной живописи, экскурсий и затем осмыслить пережитое. Роль учителя состоит не в том, чтобы только излагать информацию, а в том, чтобы помочь студенту разобраться, понять и затем вербализовать свое понимание.

Согласимся с М. Мамардашвили который использует слова средневекового христианского мистика Ангелиуса Силезского: «Иисус Христос мог тысячу раз родиться в Вифлееме, но если он не родился снова в твоей душе, то ты все равно пропал, погиб...» [3].

В каждой культуре имеется система общепризнанных нравственных регуляторов, которые по традиции считаются обязательными для всех. В Ветхом Завете перечисляются 10 таких норм – «заповедей Божьих», записанных на скрижалях, которые были даны Богом пророку Моисею, когда он поднялся на Синайскую гору. Первые четыре заповеди касаются отношения человека и Бога, следующие 6 заповедей касаются этики взаимоотношений человека и человека: «Почитай отца своего и мать свою и продлятся дни твои на земле»; «Не убий»; «Не прелюбодействуй»; «Не укради»; «Не произноси ложного свидетельства на ближнего своего»; «...Не пожелай того, что есть у ближнего твоего» [4, с.580].

Нормами истинно христианского поведения являются заповеди, которые указал Иисус Христос в Нагорной проповеди: «Не противься злему»; «Просящему у тебя дай и от хотящего занять у тебя не отвращайся»; «Любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас», «И какую мерю вы мерите, такую и вам будут мерить» и др. Иисус провозглашал: «...И во всем как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними» [4, с. 313].

Это основополагающее нравственное требование известно как «золотое правило нравственности». Термин «золотое правило нравственности» возник в конце XVIII в., однако первые упоминания относятся к середине I тысячелетия до н.э. Это правило встречается в «Махабхарате», и в изречениях Будды, и в поучениях древнегреческих философов. Конфуций на вопрос ученика, можно ли всю жизнь руководствоваться одним словом, ответил: «Это слово – взаимность. Не делай другим того, чего не желаешь себе». Моральные качества по Конфуцию, составляют 5 взаимосвязанных начал, или постоянств: гуманность, человеколюбие; искренность, прямота, доверие; долг, справедливость; ритуал, этикет; ум, знание. Основа человеколюбия – «жень» – «почтительность к родителям и уважительность к старшим братьям», «забота о людях» [5, с.47].

В результате освоения данного курса студентами усваиваются следующие смыслы: каждая духовная культура имеет собственный контекст и свою логику, ни одна культура не может быть лучше другой, поскольку обладает значимым для развития человечества ценностным содержанием.

Таким образом, в процессе изучения курса «Основы религиозных культур и светской этики», личность студента втягивается в культурное пространство, что способствует пониманию целостной гуманитарной и естественно-научной картины мира. Объективно эти процессы не ограничены рамками университетских аудиторий, но базовые знания об окружающем человека социальном мире, механизмах культуры, системе верований, норм и ценностей, которые регулируют жизнь общества составляют предмет дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики», способствуют осмыслению человеком своего места в культуре, что придает личности внутреннюю устойчивость, помогает в выборе ценностных ориентиров, облегчает процессы межличностного взаимодействия. Это дает возможность студенту самостоятельно оценивать социальные и природные явления и процессы, а также овладевать способами работы с огромным объемом информации, и в конечном счете принимать правильные решения.

Список литературы

1. Закон об образовании ЛНР[электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://minobr.su/docs/laws/27-zakon-ob-obrazovanii.html>. (дата обращения: 25.11.2021).

2. Барабанов В.В., Григоренко А.Ю. К вопросу о преподавании «Основ религиозных культур и светской этики» в школах. [электронный ресурс] / В.В. Барабанов, А.Ю. Григоренко – режим доступа. – URL: <https://k-voprosu-o-prepodavanii-osnov-religioznyh-kultur-i-svetskoj-etiki-v-shkolah>. (дата обращения: 25.11.2021).

3. Мамардашвили М. Вена на заре XX века – часть 2. [электронный ресурс] / М.Мамардашвили – режим доступа. – URL: <https://olha-links.livejournal.com/23405.html>(дата обращения: 26.11.2021).

4. Закон Божий. Руководство для семьи и школы. Сост. протоиерей Серафим Слободской. Московская патриархия. – 2008. – 775 с.

5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика. / Абдулсалам Абдулкеримович Гусейнов, Рубен Грантович Апресян. – М.: «Гардарики», 2000. – 475 с.

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

СПЕЦИФИКА СРЕДСТВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ НАРОДНО-ПЕСЕННОГО РЕПЕРТУАРА

Аннотация. В статье поднимаются вопросы этновокального образования, рассматривается освоение фольклорных текстов как деятельность на основе формирования этномызыкального мышления. Автор анализирует средства исполнительской выразительности, используемые в певческой практике по освоению и созданию концертно-сценических версий традиционной и авторской вокальной музыки.

Ключевые слова: народно-песенный репертуар, народная песня, авторская вокальная музыка, этновокальное образование, освоение фольклорного текста, интерпретация, средства исполнительской выразительности.

Abstract. The article discusses the questions about ethnic vocal formations, harnessing the folk text is considered as an activity based on the formation of ethnomusic thinking. Author analyses the means of performing expression used in singing practice for mastering and creating concert-stage versions of traditional and authorial vocal music.

Keywords: folk- song repertoire, folk song, authorial vocal music, ethnic vocal formation, harnessing the folk text, interpretation, means of performing expression.

В этновокальном образовании накоплен большой опыт освоения произведений устной народной традиции, народно-песенного репертуара. Вокальная этнопедагогика решает многие вопросы, связанные с освоением диалектного пения, с изучением фольклорных текстов и их интерпретацией в сценических условиях. Однако одной из основных проблем современной вокальной культуры в России остается подготовка преподавателя, способного в условиях этновокального образования всех уровней не только реализовать педагогические методы, основанные на глубоком изучении этнопевческой культуры, освоении произведений искусства устной традиции, но и исполнителя народной песни, владеющего специфическими приемами фольклорного пения. Усиливает значимость вышеуказанной проблемы понимание педагогическим сообществом необходимости включения песенного наследия в жизнь современного общества и важности этновокального обучения в контексте устных традиций. Решением этих вопросов призваны заниматься учреждения образования и культуры. Но, несмотря за более чем 50-летний период истории народно-певческого образования в России, во время которого была открыта профессиональная подготовка специалистов почти во всех средних и высших учебных заведениях, до настоящего времени не решены многие вопросы, связанные с преемственностью освоения народной песни, не разработаны методологии профессионального обучения народному пению на основе методов и способов фольклорного исполнительства.

Актуальность избранной темы определяется востребованностью подготовки в системе современного этновокального образования руководителя народно-певческого коллектива, способного после окончания вуза реализовать знания и умения в работе с творческим коллективом на основе свойств фольклора, специфики русского народного многоголосия, импровизационного распева.

Сегодня, в эпоху бурного научно-технического развития, слуховое освоение фольклорных тестов, в отличие от возможностей середины XX в., имеет значительное преимущество перед визуальным: «запоминание песен через аудиозапись... суть

возвращение бесписьменной формы в общественный оборот, это возвращение слуховой (аудиальной) формы восприятия» [1, с. 9]. Возрастающая потребность современного общества в представлении фольклорных материалов в звуковом, а не в письменном виде, позволяет предполагать смену «парадигмы развития науки о народной музыке» [1, с. 10]. Письменная запись все же не теряет актуальность, так как анализирование тестов, их научное исследование целесообразно при наличии звукового образца и его письменной фиксации. В современном обучении следует использовать диалектное пение на основе слухового восприятия фольклорного музыкального текста, которое воспроизводит особенности говора и многоголосия, интонационный строй конкретной локальной традиции.

Благодаря наблюдениям за процессом звукоизвлечения носителей традиции, артикулирования и певческого поведения, а также собственному многолетнему педагогическому опыту, удалось найти приемы и способы освоения песен разных локальных традиций и разработать метод речевой артикуляции и резонирования певческого звука. Основными элементами данного метода являются: природосообразность звукоизвлечения, акустические условия для резонирования певческого звука, речевая артикуляция вокального слова. В основе метода – развитие певческого голоса благодаря формированию основных вокально-технических навыков и овладение стилистическими направлениями народного пения. Освоение фольклорных текстов мы рассматриваем как деятельность по формированию этномышления, которая требует подготовки студентов, будущих учителей музыки, к восприятию и пониманию фольклорного текста (словесного и музыкального) через изучение ими языка локальной традиции, знание ее специфики, диалектных особенностей. В современной городской среде научить крестьянскому фольклору невозможно – это наше глубокое убеждение, основанное на собственном научном исследовании, наблюдениях, в том числе и аутентичных исполнителей, анализировании практического опыта, а также изучения многочисленных исследований. Можно изучать и осваивать произведения устной традиции. Нужно заметить, что в культуре современной деревни (это зафиксировано во многих регионах России) наблюдается забвение народных певческих традиций и нарушение механизма их передачи, потеря многоголосия ансамблевого пения, изменение фактуры и исполнительских условий. В связи с этим возникает острая необходимость специального обучения народному пению, что будет способствовать не только этновокальному воспитанию, но и формированию потребности в творчестве на основе фольклорных традиций.

Народно-песенный репертуар, как правило, составляют разножанровые и разностилевые произведения традиционной и авторской вокальной музыки (в народно-песенном стиле). Это произведения куплетно-строфических форм, песенные «венки», музыкально-хореографические композиции или сюиты, сцены народных гуляний или игр и прочие представления, объединенные какой-либо темой или сюжетом.

В решении творческих задач по освоению и созданию концертно-сценических версий народно-песенного репертуара большое значение имеет комплексное применение необходимых средств исполнительской выразительности – музыкальных, вокальных, актерского мастерства, хореографической пластики. Немаловажное значение имеет грамотное освоение фольклорного текста и драматургическое решение в интерпретации исполняемого репертуара. Все элементы, обеспечивающие качество и выразительность исполняемого репертуара, должны быть согласованы между собой и осознаваться как важные части целого.

Осваивать фольклорный текст следует поэтапно. Можно выделить три этапа освоения фольклорного текста. Первый этап – выбор локальной традиции для изучения и освоения. Второй этап освоения фольклорного текста – ознакомление с народной традиционной культурой локальной традиции, включающей обряды и праздники календарного круга и жизненного цикла, песни разных жанров, инструментальные

наигрыши, танцы, пляски, театральные действия. Третий этап – освоение говора, характерного для изучаемой локальной традиции, настройка голосового аппарата на специфическое интонирование в связи с говором, с фонетической окраской звука и способами интонирования и вокализации.

Характерной особенностью в исполнении народной песни является речевая манера звукоподдачи, при которой «пение предстает как «озвученная речь» или «речь нараспев» (но никак не пение со словами) ... Соотношение «речевого и вокального» элементов ... изменяется в зависимости от жанра песен» [2, с. 22], которые исполняются различными типами артикулирования (говорком, скороговоркой, повествованием, причетом, заклинанием и др.). Большую выразительность в передаче образной сферы певческая речь приобретает при окрашивании ее характерными смысловыми интонациями (радости, печали, жалобы, умиления, шутки, насмешки, восхищения и др.). Другая немаловажная характерная особенность – диалектное интонирование-артикулирование, – подчеркивая принадлежность к конкретной местности или области России, придает исполнению ярко выраженный колорит.

Для передачи особой исполнительской характерности в певческой практике используют такие традиционные приемы и средства выразительности, как «тембровая игра голосом, словом, глиссандирование, скаты голоса, движущиеся «кластеры» в гетерофонии, нетемперированный строй, приемы «скользящего строя», тембровая изобразительность, сонорные эффекты, всевозможные «ахи», «охи», «иканья», «гуканья» и другие иллитераты, возгласы, флешолеты» [3, с. 178]. Выявление наиболее характерных черт исполняемого произведения помогает в выборе выразительных средств и способов их передачи в пении.

Авторская вокальная музыка, написанная для народных голосов, отличается от фольклорных произведений способами изложения музыкального материала, масштабами и характером музыкально-образных обобщений, следующих законам композиторской школы. Это требует от певцов владения иными исполнительскими средствами и приемами, необходимыми для воплощения авторских замыслов, передачи тех или иных образов поэтического и музыкального содержания: владения более широким диапазоном голоса (более октавы) на основе техники соединения регистров; вокальной однородности голоса и ровности его звучания на всем диапазоне; большей объемности резонирования, «близкого к академическому (не по прикрытости, а по характеру подачи звука, его резонирования)» [4, с. 89]; комплексом темброво-акустических и динамических красок, гибкостью эмоционально-образных состояний и перевоплощений. В своем большинстве авторские вокальные произведения (обработки народных песен и композиторские сочинения) исполняются на литературном языке. «Диалект употребляется лишь в тех случаях, когда на это есть указание автора либо исполнители всю свою певческую работу изначально строят на конкретном диалекте» [2, с. 29].

Осваивая народно-песенный репертуар (коллективно, сольно) будущим учителям музыки необходимо обращать внимание на такой важный компонент, как переключение из одной художественной системы (фольклорной) в другую (авторскую музыку), и наоборот; грамотно использовать средства выразительности устной и письменной традиций.

Художественная интерпретация вокального произведения неразрывно связана с образным мышлением исполнителей, которое выражается глубиной чувств и эмоций; воплощается благодаря богатству и разнообразию творческой мысли, пониманию художественной формы, владению средствами художественно-исполнительского мастерства.

На музыкальном уровне художественный образ вокального произведения также можно рассматривать как единство трех начал: «1) материального – нотный текст и акустические характеристики звучащей материи (мелодия, гармония, метроритм, тембр, регистр, динамика и др.); 2) духовного – настроения, ассоциации, различные образные

видения, возникающие в воображении воспринимающего; 3) логического – формальная организация музыкального произведения с точки зрения его мелодической, гармонической структуры, последовательности частей материала» [5, с. 13].

Образное мышление проходит ряд составляющих его ступеней: представление, возникающее на уровне эмоционального возбуждения, в результате чего появляется чувственное представление образа; осмысление, когда исполнитель вникает в конкретное содержание песни, соотносит его с личными эмоциональными переживаниями; создание художественного словесно-музыкального образа, который возникает в результате первоначального эмоционального возбуждения, и «пройдя стадию развития, уточнения и осознания мысли, отольется в ясно видимую художественную форму» [6, с. 7].

Таким образом, в творческом процессе освоения и сценической постановки народной песни и авторского произведения, наряду с вокальной техникой, необходимыми и важными средствами исполнительской выразительности являются: интонационно-речевое мышление, сопряженное с организацией характерно окрашенной смысловыми интонациями речи и типами интонирования-артикулирования на диалектах и литературном языке; эмоционально-образные состояния и перевоплощения, осуществляемые внутренними психологическими переживаниями певца и передаваемые внешне мимикой и эмоцией; актерское и хореографическое мастерство, включающее психофизическую пластику эмоций, мимики, жеста, движения.

Список литературы:

1. Лобанов М.А. Фиксация и интерпретация фольклорного материала как текстологическая проблема / М.А. Лобанов // Фольклорная традиция: фиксация и интерпретация: сб. ст. Санкт-Петербург: Рос. ин-т истории искусств, 2013. – С. 7–20.

2. Шамина Л.В. Школа русского народного пения / Л.В. Шамина – М., 1997. – 86 с.

3. Шамина Л.В. Основы народно-певческой педагогики: учеб. пособие / Л.В. Шамина – М.: 2010. – 202 с.

4. Бурлаков В.А. Об использовании авторских произведений в процессе подготовки народного певца / В.А. Бурлаков // Культура народного пения: традиция и искусство: материалы науч.-практ. конф., 13-16 мая 2000 г. – М., 2001. – С. 86–89.

5. Исаева С.А. От восприятия музыки к музыкальному восприятию: историко-культурный контекст: автореф. дис. ... канд. культурологии. / С.А. Исаева – Саранск, 2005. – 18 с.

6. Мешко Н.К. Образное мышление / Н.К. Мешко // Искусство народного пения: практическое руководство и методика обучения народному пению. – В 2 ч. – Ч. 2. – М., 2000. – С. 5–18.

УДК 373.5.016:741.02

Балалаева Елена Владимировна,
преподаватель кафедры
художественного образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
E-mail: balalaeva_e_v@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕКОРАТИВНОМ РИСОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ РОСПИСИ МАТРЕШКИ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования изобразительных умений для разностороннего развития личности ребенка в школьном

возрасте. Благодаря декоративному рисованию это успешно реализуется в росписи матрешки, так как произведения народного декоративного искусства близки детям красочностью, простотой композиции.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, кистевая роспись, формировать, декоративное рисование, матрешка.

Annotation. At school age, there is a need for the formation of visual skills for the versatile development of the child's personality. Thanks to decorative drawing, this is successfully implemented in the painting of a matryoshka doll, since the works of folk decorative art are close to children in colorfulness, simplicity of composition.

Keywords: visual activity, brush painting, shaping, decorative painting, matryoshka.

Методика обучения детей школьного возраста декоративно-прикладному искусству находится в постоянном поиске новых художественных образов с учетом непрерывно меняющейся действительности. Возникает необходимость развития осознанных навыков творческой работы. Знакомясь с художественной росписью дети приобретают первоначальные навыки создания объективно нового продукта, в который вкладываются знания, представления, эмоциональное отношение к изображаемому и при этом применяются условные, под руководством педагога, или найденные самим ребенком средства выразительности [1].

В школьном возрасте необходимо формировать изобразительные умения для разностороннего развития личности ребенка.

Формировать – значит создавать определенную форму, завершенность, порождать, составлять, организовывать.

Умение – это способ воспроизведения определенных знаний и навыков, который освоили учащиеся. Он сформированный путем постоянно повторяющихся упражнений и обеспечивает возможность исполнения различного рода двигательных, сенсорных или умственных действий в привычных и новых условиях.

Изобразительные умения– это навыки, опыт в изобразительной, наглядной деятельности, сформированные в результате регулярных упражнений. Любые умения формируются в разных видах деятельности. Так, изобразительные умения формируются в изобразительной деятельности [3].

Изобразительная деятельность представляет собой художественно-творческую деятельность, направленную не только на отражение впечатлений, полученных в жизни, но и на выражение своего отношения к изображаемому.

Изобразительная деятельность является необходимым видом деятельности детей школьного возраста. Деятельность эта позволяет ребенку отразить в изобразительных образах свои впечатления об окружающем, выразить свое отношение к нему. Но интерес и положительное отношение во многом определяется тем, как идет овладение рисованием. Успешное решение всегда вызывает положительные эмоции, чувство удовлетворения, которые переносятся и на отношение к деятельности.

Изучение традиционных народных промыслов способствует пониманию школьниками особенностей мировосприятия наших предков, через знания подталкивает к обереганию, сохранению нашего культурного наследия. Педагогу предопределена сложная задача – прививать обучающимся все нравственные ценности, оказывать помощь в открытии этого мира, во всем богатстве и многообразии декоративно-прикладного искусства. А значит это творческое дело подчинено общей цели: всестороннему развитию личности ученика.

Задача развивать творческую деятельность, в настоящее время, является одной из наиболее актуальных как с точки зрения теоретических познаний, так и творческих навыков. Речь идет о важнейшем условии формирования индивидуального своеобразия личности уже на первых этапах её обучения. В процессе занятий рисованием у детей развивается воображение. Ребенок работает над рисунком не только на основе того, что

он воспринял, а пропускает идею через свое сознание. Образ предмета, который он только что воспринял, вступает во взаимосвязь с опытом прошлых переживаний, восприятий и сложившимися представлениями.

Ценность каждого произведения изобразительного искусства имеет смысл в отражении художником своего внутреннего мира, его восприятия, отношения к окружающей среде, в эмоциональности и экспрессивности. Чем раньше мы начнем развивать эмоционально-чувственный мир школьника, тем более ярче будет его личность и результаты его творчества. Задача педагога – развивать интерес к изобразительной деятельности, потребность в ней.

Детское изобразительное творчество нередко поражает взрослых своей непосредственностью, оригинальностью, буйством фантазии.

Создавая детям условия для занятий изобразительной деятельностью мы формируем у них устойчивый интерес к данному виду деятельности, развиваем их способности [2].

Декоративное рисование – это создание стилизованных изображений, обобщенных и упрощенных узоров и других украшений для предметов быта, одежды, домашней утвари и самостоятельной творческой композиции. Основой декоративного изображения, как и других видов творческой деятельности, является изучение и анализ природы, использование её основной формы, цвета, образа в процессе создания произведения. Реальные формы являются лишь основой для узоров, но их не используют в готовом виде, а творчески перерабатывают, упрощают, стилизуют.

Стилизация – это намеренное обобщённое изображение того или иного предмета, придание ему какого-либо стиля. Сочетание стилизованных изображений (элементов) в определённой ритмичной последовательности и создаёт узор.

Декоративное рисование, как и все виды изобразительной деятельности, развивает у ребёнка позитивное отношение прекрасного. Творческие работы народного декоративного искусства imponируют детям яркостью и простотой композиционной организации. Знакомя школьников с произведениями декоративного искусства разнообразных сфер и народностей нашего региона, учителю необходимо воспитывать в детях любовь к стране, уважение к деятельности других людей, создающих эту красоту.

Обучая детей декоративному рисованию, учителю необходимо развивать у них умение рассмотреть взаимосвязь между всеми составляющими узора, композицией, цветом, ритмом, элементами формы.

Формирование изобразительных умений у детей среднего школьного возраста в декоративном рисовании успешно реализуется в росписи матрешки.

Матрёшка – русская игрушка в виде деревянной расписной куклы, внутри которой находятся такие же куклы меньшего размера. Русскую деревянную куклу назвали матрешкой по имени Матрена, очень распространённой в народной среде: Матрона, Матрёна, Матрёша, Матрёшка.

Таким образом, необходимо ознакомить школьников с историей возникновения и развития декоративно-прикладного искусства, в том числе росписи по дереву, стеклу в различных регионах страны. Развивать любовь к традиционному народному художественному ремеслу, обучить практическим навыкам росписи, умению придумать собственные творческие композиции в традициях существующих промыслов. Научить определять различия одной росписи от другой по основным специфическим признакам, которые используют мастера.

Основы художественной росписи, на примере росписи матрешки, способствуют развитию способностей ребенка, формированию художественной культуры, как неотъемлемой части культуры духовной и развития возможностей, способностей, познавательной активности школьников.

Таким образом, необходимо ознакомить школьников с историей возникновения и развития декоративно-прикладного искусства, в том числе росписи по дереву, стеклу в

различных регионах страны. Развивать любовь к традиционному народному художественному ремеслу, обучить практическим навыкам росписи, умению придумать собственные творческие композиции в традициях существующих промыслов. Научить определять различия одной росписи от другой по основным специфическим признакам, которые используют мастера.

Учащиеся не просто учатся расписывать матрёшки, но и создают художественную вещь через изучение фольклора (сказки, песни, танцы и т.д.).

Рассмотрим этапы работы над росписью матрешки.

В наше время многие художники работают над уникальными авторскими матрёшками. Каждая матрёшка уникальна и неповторима. Не зря люди говорят, что каждый художник рисует сам себя.

До того как приступить к росписи приобретенной заготовки, художник должен разработать эскиз. Как правило, это будет стилизованное изображение матрешки. Создание эскиза начинают с отображения контура матрёшки: это контур лица, фартука, рукавов, платка. Прежде чем приступить к этой работе, необходимо мысленно обозначить ось симметрии, чтобы матрёшка вышла ровной и симметричной.

Обозначив контур матрёшки, необходимо приступать к прорисовке лица: обозначить волосы, которые могут быть различны по своей структуре как прямыми, так кудрявыми, на косой или на прямой пробор, с косами и без; прорисовать брови и глаза, расположив их симметрично от оси симметрии; обозначить нос и губы; нос изображается условно двумя точками. Очень сложно выразить психологическое состояние матрешки. Необходимо знать, что уголки губ должны быть немного приподняты, что бы матрешка прибывала в хорошем расположении духа.

Затем необходимо обозначить индивидуальные предметы или аксессуары в руках матрешки. В них можно расположить букет цветов, корзинку с грибами или ягодами, кошку, петуха, платок, хлеб с солью, пирог или баранку и так далее.

Далее следует продумать орнаменты платка, юбки, блузы и фартука. Орнаментальный рисунок необходимо разместить так, чтобы он равномерно заполнял необходимое пространство. Орнамент можно создать как геометрический, так и растительный, или объединять в себе сочетание всех видов. Простые элементы могут представлять собой точки, круги, спирали, сеточки, капельки, завитки, геометрические фигуры и так далее. Орнамент можно создавать применяя элементы свойственные традиционной росписи таких как городецкая, под хохлому, жостовская, мезенская и другие. Используя элементы этих росписей, мы создаем свой оригинальный продукт творчества.

Далее необходимо начать работу по росписи платка. На нем можно изобразить как простой геометрический, так и растительный орнамент. В центре можно разместить букет из цветов или расположить элементы по всему платку. Это могут быть листочки, точки, спирали, веточки, не крупные цветы, завитки. Кайму платка можно сделать с изображением кружева, или кисточек.

Блуза должна иметь различия от платка и сарафана. Ее можно сделать светлее по цвету и менее насыщенной орнаментально. Зачастую блузе характерна вышивка, которая распределяется по рукавам и горловине, и состоит из незатейливого орнамента. Фартук на матрёшке изображают не всегда, и представляет собой однородный по цвету рисунок. Юбку необходимо изображать на матрешке простой формой, при необходимости украсив ее не сложными элементами.

После того как автор определился с графическим эскизом, необходимо приступать к исполнению тонально-цветовых эскизов.

Необходимо помнить, что матрешка должна быть яркой, красочной и привлекательной. Для этого необходимо использовать насыщенные чистые цвета.

Составляя узор, школьники учатся использовать простые геометрические формы, образы растительного и животного мира, их стилизацию и обработку. Дети постигают

приемы кистевой росписи. Мазок является самым простым для исполнения элементом, так как он не требует особо «правильных» движений и может получиться легким касанием кисти к поверхности бумаги. На этом этапе осуществляется «постановка руки», т.е. школьники на базе методических пособий, рекомендаций и постоянной практической работы с орнаментальными мотивами приобретают основные базовые навыки кистевой росписи. И эти навыки имеют особенности, которые являются характерными только для росписи матрешки, так как в отличие от остальных видов народных ремёсел осуществляется работа не на плоской поверхности, а на объемной, что вызывает сложность в нанесении рисунка. Тяжело соблюдать композицию узора, так как поверхность видишь только частично, а элементы узора несколько изменяют свою форму из-за выпуклой поверхности.

Обучая школьников декоративному рисованию, учитель должен развивать у них умение анализировать связь и влияние друг на друга всех составляющих компонентов.

Дети, при знакомстве с азами декоративного рисования, должны научиться представлять что такое ритм, симметрия, равновесий – то, без чего декоративное искусство не может быть.

В декоративном рисовании развитие чувства цвета выделяется как важная задача. Цвет в расписном орнаменте тесно связан с композицией, в узоре они неотделимы друг от друга.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что использование на занятиях объёмных изделий при изучении народных ремёсел и других направлений декоративно-прикладного искусства позволяет учащимся приобщиться к культурному наследию страны не только теоретически, но и на практике ощутить свою сопричастность к созданию возможных произведений искусства.

Современный учитель должен дать ученикам образование в виде системы знаний, умений, навыков, развивать творческие способности учеников, воспитывать в нем личность. Поэтому помимо практического выполнения росписи, необходимо также дать школьникам теоретические основы развития такого вида декоративно-прикладной деятельности как роспись матрешки. А также воссоздать яркие, образные представления о стране в которой он живет, её культуре, воспитать чувства прекрасного. Народное декоративно-прикладное искусство оказывает глубокое идейное влияние на общество в целом, и на учащихся в частности. Оно помогает им рассмотреть в привычных вещах и явлениях что-то новое, увидеть красоту окружающего мира [4].

При изучении характерных особенностей росписей по деревянной фактуре на объёмных изделиях (матрешка) позволяет формировать изобразительные умения у детей среднего школьного возраста в декоративном рисовании. Отработка написания орнаментальных мотивов производится и на плоской поверхности, и на круглых формах, что расширяет возможности школьников в изобразительном творчестве.

Роспись матрешки вариативна по многим направлениям: поиск художественного образа и сюжета, стиль росписи, краски и варианты декора, размер и форма заготовки.

Мотивированная творческая деятельность привлекает учащихся разной возрастной категории к созданию собственного неповторимого изделия, которое будет радовать глаза в любой обстановке: на выставке, у себя дома в интерьере комнат или станет подарком для близких людей.

Сделаем следующие выводы, декоративное рисование направлено на активное приобретение детьми культурного богатства народа, на формирование эмоционально окрашенного чувства причастности детей к наследию прошлого. Приобретение ребёнком совокупности культурных ценностей способствует развитию его духовности – интегрированного свойства личности, которое проявляет себя на уровне, определяет меру его общего развития. В ходе работы над росписью учащиеся расширяют свои представления о возникновении народной игрушки - матрешки. У них сформировались представления о народном прикладном творчестве, народной игрушке. Декоративная

роспись наиболее часто применима в произведениях народного прикладного искусства и играет важную роль в художественном развитии детей школьного возраста: в развитии их воображения, фантазии, в формировании изобразительных умений.

Список литературы

1. Комарова Т.С. Обучение детей технике рисования.– 3-е изд., перераб. и доп. Учебное пособие / Т.С. Комарова.– М. : Педагогическое общество России, 2005. – 176 с.

2. Косминская В.Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельностью детей: лаб. практикум. учебное пособие для студентов пед. ин-тов / В.Б. Косминская, Н.Б. Халезова.– М. : Просвещение, 1981. – 144 с.

3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова.– М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

4. Слостенин В.А. Педагогика: уч. пособие для пед. ВУЗов / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов.– М. : Академия, 2002. – 576 с.

УДК 78.071.2

Башкатова Юлия Витальевна,
магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная
академия культуры и искусств имени М. Матусовского»
E-mail: u.bashkatova@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОМУ ВОКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования профессиональных исполнительских компетенций у академического вокалиста. Раскрывается сущность понятий «компетенция», «профессиональная компетенция», «музыкальная компетенция», «исполнительские компетенции». Предлагается формулировка понятия «вокальная компетентность».

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность, музыкальная компетентность, вокальная компетентность, исполнительские компетенции.

Abstract. The article is devoted to the issue of the formation of professional performing competencies in an academic vocalist. The essence of the concepts «competence», «professional competence», «musical competence», «performing competence» is revealed. The formulation of the concept of «vocal competence» is proposed.

Keywords: competence, professional competence, musical competence, vocal competence, performing competence.

Важным аспектом современной образовательной системы является формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. В условиях современной музыкальной исполнительской практики, в частности, оперно-концертной в исполнительской сфере, сегодня происходят серьезные изменения, обусловленные тенденцией повышения требований к качеству подготовки профессиональных певцов и критериям их отбора в условиях конкуренции как следствия культурно-эстетического и научно-технического прогресса и увеличения рынка труда, проблема компетентности обретает особую значимость. Одной из причин последней оказывается выдвижение на «первый план» в оценке профессионализма современного оперного певца разновекторных компетенций, в этой связи мы и обращаемся к изучению феномена компетенции в контексте подготовки будущих оперных певцов.

Формирование профессиональной компетентности у студентов высших учебных заведений по профилю подготовки «вокальное искусство» – неотъемлемая составляющая

их подготовки, основным структурным компонентом которой является вокальная компетентность. Целью данной статьи является формулировка понятия «вокальная компетентность» и изучение возможностей формирования вокальных компетенций у будущих певцов в условиях обучения в классе академического сольного пения высшего музыкального учебного заведения.

В современной педагогической сфере широкое использование получают такие понятия как «компетентность», «компетенция», которые синтезируют и унифицируют в себе понятия «знания», «умения» и «навыки». В настоящем исследовании понятия «компетентность» и «компетенции» употребляются в контексте вокальной деятельности. Формирование вокальных компетенций будущих певцов – сложный процесс, который невозможно раскрыть без понимания их сущности посредством рассмотрения в философском, психологическом и педагогическом аспектах.

Философская отрасль знания рассматривает компетентность человека во взаимосвязи с понятием осознанности самой компетентности. Компетентность, будучи прикладным, функциональным понятием, определяется каким-то контекстом, ситуацией, необходимостью его использования. Путь формирования компетентности в какой-либо сфере деятельности – это обретение профессионализма в ней. Сложный и неоднозначный путь обретения компетенции человек проходит через стадии познания нового. На первой стадии он не осознает своей некомпетентности (некомпетентен и не осознает этого). На второй стадии процесса формирования профессиональной компетентности уже осознает, что чего-то не знает или не умеет. На третьей стадии у него складывается осознанное отношение к приобретенным (новым) знаниям и умениям (положительные результаты процесса обучения). На четвертой стадии формирования профессиональной компетентности уже «рождается» профессионал, которого отличает «неосознанная компетентность, выступающая гарантом высокой активности человека» [1, с. 25].

В сфере психологического знания компетентность рассматривается как особый тип организации предметно-специфических знаний, который позволяет принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности. Сформированность компетентности – не просто больше и лучше знать что-то, а включение этих знаний в психологическую практику жизни [2, с. 60]. Компетентность характеризуется как достаточный уровень профессиональных знаний, умений, навыков и совокупности личностных возможностей и опыта специалиста. В широком психологическом смысле под компетентностью понимают степень социальной и психологической зрелости человека, которая предполагает определенный уровень психического развития личности, психологическую готовность к определенному виду деятельности, предоставляет ей возможность успешно функционировать в обществе и интегрироваться в него. В узком смысле – компетентность рассматривается как деятельностная характеристика, мера интегрированности человека в деятельность, предполагающая определенную мировоззренческую направленность личности, её ценностное отношение к деятельности. Существенным моментом компетентности является способность принимать соответствующие решения по отношению к конкретным проблемам и производственным задачам [3].

В педагогической науке и практике понятие «компетентность» применяется недавно, вместе с тем, в научных исследованиях последних лет стало одним из самых используемых. Компетентность сегодня рассматривают как своеобразную альтернативу традиционным знаниям, умениям и навыкам. Компетентность (от лат. *competens* – надлежащий, соответствующий) трактуется как соответствие знаний, умений и опыта личности определенному социально-профессиональному статусу, реальному уровню сложности выполняемых ею задач и решаемых проблем; способность успешно реализовывать индивидуальные и социальные потребности, действовать и выполнять поставленные задачи [4, с. 95]. Компетентность рассматривается и как совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений,

навыков, способностей), которые обусловлены опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере [5, с. 46].

В контексте сказанного выше рассмотрим дефиниции «профессиональная компетентность» и «музыкально-исполнительская компетентность» и попробуем раскрыть смысл понятия «вокальная компетентность».

Понятие «профессиональная компетентность» рассматривается исследователями как показатель качества образования [6, с. 188]. Понятие «музыкально-исполнительская компетентность», в свою очередь, определяется как интегрированное профессионально-значимое личностное качество, проявляющееся в способности обучающегося музыканта к художественной интерпретации и творческому самовыражению в различных видах музыкально-исполнительской деятельности [7].

Для того, чтобы прийти к формулировке понятия «вокальная компетенция», рассмотрим позиции ряда исследователей в области вокальной педагогики относительно исполнительских компетенций в обучении академическому вокальному искусству.

В вокальных компетенциях исследователи (Л.Б. Дмитриев и др.) выделяют основные и «жесткие» вокальные навыки, и навыки, которые могут быть названы певческими стереотипами, а также интегральными рефлекторно-двигательными автоматизмами. Для разработки модели профессиональной компетентности в вокале необходимо структурировать «ключевые» и профессионально-ориентированные компетенции. Последние из них могут быть разделены на две подгруппы: общепрофильные компетенции и предметно-специализированные компетенции. Л.Б. Дмитриев обращает внимание на то, что специализация связана с системными элементами профессиональной деятельности вокалистов, что получает выражение в следующих группах компетенций:

- музыкальных компетенциях, в которые входят музыкальный слух, музыкальная память, владение инструментом, музыкальность и др.;
- частных компетенциях (вокалист-педагог или вокалист-исполнитель) [8, с. 158].

Методика формирования компетенций в подготовке будущих вокалистов-академистов включает несколько этапов. На первом этапе обучения формируются такие вокальные компетенции, как постановка певческого дыхания, правильной певческой позиции голосового аппарата, формирование правильного звукообразования на ограниченном участке диапазона. На втором этапе происходит «автоматизация» вокальных компетенций предыдущего уровня и развитие новых вокальных компетенций: формирование полноценного тембрового диапазона на основе вибрационно-двигательной (резонаторной) координации голоса; освоение основных видов академического звуковедения, певческой артикуляции.

На первых двух этапах, по мнению Л.Б. Дмитриева, активно развивается такая вокальная компетенция, как вокальный слух. На третьем этапе, по мнению ученого, происходит совершенствование автоматизмов предыдущего цикла, а именно развитие профессионального вокального слуха в комплексе с решением художественно-исполнительских задач [8, с. 164].

Процесс профессиональной подготовки будущего вокалиста предполагает творческий подход самого студента к вокальному обучению, который реализуется по следующим направлениям: сознательная работа над певческим голосом, самостоятельная работа над качественным звукообразованием, развитие ощущений и вокальных представлений через понимание механизма голосообразования, голосообразования и нейромоторной деятельности организма; изучение методики развития вокальных и музыкальных способностей средствами вокального искусства, овладение музыкальным репертуаром и вокальным творчеством композиторов разных эпох и народов [9, с. 76].

Формирование исполнительских компетенций у будущих академических вокалистов осуществляется посредством использования деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного методологических подходов.

Формирование вокальных компетенций будущих певцов происходит в процессе вокальной деятельности в условиях обучения в классе академического сольного пения высшего музыкального учебного заведения. Использование деятельностного подхода в вокальной педагогике позволяет выбрать формы и методы работы и создавать необходимые условия для формирования готовности студентов-вокалистов к будущей профессиональной деятельности и осуществлять управление их учебной деятельностью [10]. Деятельностный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого студента через включение их в деятельность, которая способствует самореализации и личностному росту.

Компетентностный подход направлен на формирование и совершенствование различных видов компетенций и компетентностей студента, является приоритетной ориентацией процесса обучения на реализацию целей образования (способности к обучению, самоопределению, самоактуализации, социализации и становлению творческой индивидуальности будущих специалистов). Содержание указанного подхода объединяет в себе такие способности будущего специалиста как обеспечение результативности профессиональных действий, фундаментальных и специальных знаний, учебных умений и навыков, способов мышления и ответственности за личностные действия и решения.

Сущность личностно-ориентированного профессионального образования проявляется в осознании себя личностью, выявлении и раскрытии собственных возможностей, становлении самосознания, в осуществлении личностно-значимых и общественно принятых самоопределений, самореализации, самоутверждений в будущей деятельности [10]. Личностно-ориентированный подход в контексте художественного образования основывается на трех ведущих позициях:

1) направленности учебного процесса по художественным дисциплинам на развитие личности, утверждение субъектной роли студента в процессе художественного обучения; 2) создании условий для самореализации и саморазвития личности, выработки собственной позиции в искусстве; реализация предусматривает внедрение в содержание образовательного процесса личностно-ориентированных инновационных музыкальных технологий, базирующихся на индивидуальной диагностике студента, личностном подходе в музыкальном обучении и личностно-ориентированном оценивании (прослушивание, рефлексия, портфолио, оценка достижений и т. п.); 3) возможности анализировать состояние и развитие личностно-профессиональных черт будущих музыкальных исполнителей, учитывать личностные мотивы, потребности, интересы в вокальной деятельности.

Итак, можно констатировать следующее.

Исполнительское искусство – самостоятельный вид художественного творчества, специфика которого заключается в том, чтобы «обрести себя», раскрыть свою творческую индивидуальность, что возможно лишь в случае максимального постижения исполнителем произведения, которое исполняется, когда все средства воплощения направлены на выражение сущности и смысла исполняемой музыки.

Под «вокальной компетентностью» мы понимаем личностное образование в структуре личности вокалиста, выражающееся в способности глубокого и яркого воплощения художественно-образного содержания музыкального произведения на основе использования совокупности вокально-исполнительских знаний, умений и навыков, а также опыта эмоционально-ценностного отношения к вокальному искусству.

Развитие вокальных компетенций будущих певцов на занятиях в классе сольного пения – залог успешного решения задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Студент-вокалист должен обладать пониманием особенностей вокальных национальных школ и исполнительских стилей, способностью к углубленному прочтению и расшифровке авторского (редакторского) нотного текста, владеть методологией и

методикой анализа и оценки различных исполнительских интерпретаций. В свою очередь, педагог, ориентируясь на эталоны вокального исполнительского искусства, должен научить студентов владению вокальной техникой, глубокому «прочтению» вокальных произведений, в основе которого лежит бережное отношение к музыке в ее гармоничном единстве с бережным отношением к поэтическому слову. Осмысление звучащего в пении слова, выразительность музыкальной интонации – неперенные компоненты практической деятельности педагога-музыканта в творческом вузе.

Список литературы

- 1. Кузьмиченко И.О.** Сущность и структура профессиональной компетентности будущего инженера / И.О. Кузьмиченко // Вестник Луганского национального университета им. Тараса Шевченко. – Серия: Педагогические науки. – 2010. – № 16 (203). Ч. 2. – С. 23 – 27.
- 2. Холодная М.А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
- 3. Горкуненко П.П.** Формирование профессиональной компетентности преподавателя педагогического высшего учебного заведения I-Пуровней аккредитации в контексте общеевропейской интеграции / П.П. Горкуненко // Новая педагогическая мысль. – 2010. – № 1 – С. 2 – 5.
- 4. Овчарук О.В.** Компетенции как ключ к формированию содержания образования / О.В. Овчарук // Стратегия формирования образования Украины. – К., 2003. – 295 с.
- 5. Хуторской А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской. – М. : ИОСО РАО, 2002. – 157 с.
- 6. Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 205 с.
- 7. Барсукова Н.С.** Содержание педагогических условий формирования исполнительского мастерства будущего учителя музыкального искусства / Н.С. Барсукова // Вестник Черкасского университета. Серия: «Педагогические науки». – Черкассы. ЧНУ, 2015. – Вып. № 1 (334) – С. 3 – 7.
- 8. Дмитриев Л.Б.** Подготовка певцов в Италии для оперной сцены / Л.Б. Дмитриев // Вопросы вокальной педагогики: сб. статей. – Вып.6. – Л. : Музыка, 1982. – 184 с.
- 9. Гребенюк Н.Е.** Вокально-исполнительское творчество: Психолого-педагогический и искусствоведческий аспекты: монография / Н.Е. Гребенюк. – К. : НМАУ им. П.И. Чайковского, 1999. – 269 с.
- 10. Овчаренко Н.А.** Деятельностный подход в профессиональной подготовке будущих учителей музыкального искусства / Н.А. Овчаренко // Педагогический процесс: теория и практика: сб. науч. трудов. – К., 2013. – С. 127 – 136.

ИНТЕГРАЦИЯ ВИДОВ ИСКУССТВ КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье анализируются условия развития творческого мышления у школьников. Новейшие подходы к их решению способен отыскать только активный человек, обладающий гибким продуктивным мышлением, развитым воображением, быстро адаптирующийся к новым условиям. Во все времена именно творческие личности создавали духовные и материальные ценности, отличающиеся оригинальностью, не шаблонностью, определяя прогресс цивилизации.

Ключевые слова: творческое мышление, креативность, условия развития, механизмы творческого процесса, методики.

Abstract: the article analyzes the conditions for the development of creative thinking. This question is particularly acute now, in the age of scientific and technical progress. The frantic rhythm of modern life poses the most complex socio-economic, political and cultural tasks. The newest approaches to their solution can only be found by an active person who has flexible productive thinking, developed imagination, and quickly adapts to new conditions. At all times, it was the creative personalities who created spiritual and material values, distinguished by originality, not stereotyped, determining the progress of civilization.

Keywords: creative thinking, creativity, conditions of development, mechanisms of the creative process, methods.

Талантливые творческие люди во все времена были и остаются в центре внимания и вызывают огромный интерес и восхищение. Бытует мнение, что талант дается богом, и он «всегда пробьет себе дорогу». Но большой опыт человечества такие взгляды опровергает. Каждого здорового ребенка можно сделать творчески развитым и творческому мышлению можно и нужно учить с детства.

Творческая мыслительная деятельность – это естественная форма работы мозга, свойственная всем людям и доступна только человеку. А более простая – исполнительская – может быть переложена и на животных, и на машины. Под творчеством психологи и педагоги понимают способность в мышлении уходить от привычных схем, отклоняться от стереотипов, быстро разрешать проблемные ситуации, порождать абсолютно новые, необычные духовные и материальные ценности, выдвигать оригинальные идеи. Для такой деятельности свойственны интеллектуальная инициатива, то есть самостоятельная постановка проблем, и нестандартный способ решения уже поставленных задач. Однако преградой на её пути становятся шаблоны, возникающие под влиянием социальных воздействий и существующей системы обучения и воспитания.

В основе творчества лежит дивергентное мышление, то есть мышление, которое расходится по нескольким путям. Оно включается тогда, когда одна проблема решается не одним способом, каждый из которых может быть правильным. Именно множественность вариантов решений создает возможность нахождения оригинальных идей [1, с. 53].

Одним из основных признаков творческого мышления является приход решения в виде «озарения», когда в мозге человека внезапно возникает догадка. В отдельные промежутки времени мыслительные процессы обработки информации могут протекать так, что человек не осознаёт их, несмотря на то, что они происходят по тем же законам, что и осознанное мышление. То, что называют интуицией или чутьём, по сути есть

неосознанный опыт. Поэтому человеку ошибочно кажется, что его неожиданно озарило. На самом же деле удачная мысль сложилась в подсознании в результате обработки информации, мысленного перебора вариантов. Ошибочные пути отвергаются, а правильный «пробивается в сознание». Это и есть момент «озарения».

До сих пор большинство людей не в полной мере пользуются возможностями своего мозга. И перед наукой встает вопрос: при каких условиях каждый мог бы развить свои творческие задатки и превратить их в творческие достижения? Детские психологи рекомендуют особое внимание обратить на развитие творческого мышления у детей, так как сформированное в раннем возрасте оно значительно облегчает процесс решения даже самых сложных задач, которые ставит жизнь. Согласно проведенным психологическим исследованиям 37% детей в возрасте 6 лет имеют высокий потенциал креативности, у ребят в возрасте 7 лет этот показатель опускается до 17%. Среди взрослых людей выявлено креативных личностей только 2%. Поэтому так важно начать развивать творческое мышление еще в младшем детском возрасте. Именно в этом возрасте закладывается психологическая основа для творческого мышления. Развиваются фантазия, воображение, пытливость, ребенок учится наблюдать, анализировать, сравнивать и обобщать факты. Начинают формироваться интересы, склонности и потребности, лежащие в основе творческой деятельности. Задатки креативности присущи любому нормальному ребенку, необходимо только суметь их раскрыть и развить. Однако при традиционных формах обучения в школе ребёнку «преподносится» способ решения типовых задач. Осуществление в такой манере учебного процесса приводит к тому, что вырабатывается «штамп решения», в итоге школьник не принимает участия в творческом поиске путей решения поставленной проблемы и, как следствие, не приобретает опыта такого поиска, поэтому, даже успешно овладев материалом школьной программы, не справляется на экзаменах с заданиями, требующими нестандартного подхода к их решению.

Существует простой и естественный путь развития творчества – заняться теми видами деятельности, которые «включают» правое полушарие мозга, а именно: пением, танцами, рисованием, другими видами активного самовыражения, слушанием музыки, восприятием запахов, оперированием образами, символами. Однако необходимо не просто мечтать или рисовать картины внутренним взором, надо уметь воплощать интересные идеи в жизнь, брать в руки необходимые инструменты и с их помощью выражать свои чувства, и здесь уже приходит на помощь логическое полушарие. То есть необходимо наладить совместную работу двух полушарий, чтобы объединить два вида восприятия и на их основе создать что-то третье – то, что станет результатом творчества.

Развитию креативности способствует помещение человека в ситуации, стимулирующие такое мышление. «Запустить» творческое мышление можно на уроках с использованием различных видов искусств.

Анализ научно – педагогических источников по проблеме формирования творческого мышления позволяет прийти к выводу, что научно – познавательная и художественно – творческая деятельность в синтезе с другими видами искусства, ведет к развитию сравнительного анализа, активному аналитическому и обобщающему мышлению, что, в свою очередь, ведет к образному мышлению и стимулирует создание художественных образов и пробуждает активный интерес к получаемым знаниям. По этому поводу Я. Каменский утверждал: «Все, что находится в взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи».

Важное значение для развития творческого мышления имеет потребность в новых впечатлениях, новой информации, это позитивные эмоции радости, интереса.

В свое время В. Сухомлинский писал о том, что если урок проходит интересно, значит обучение и мыслительный процесс сопровождается чувством вдохновения, удивления, волнения, а подчас зачарованностью перед истинной, что открывает осознание своих умственных сил, радость творения и гордость за величие разума и воли человека.

Именно положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т.п.) стимулируют творчество: они увеличивают беглость и гибкость мышления, ускоряют извлечение из памяти информации и ее отбор, облегчают возникновение ассоциаций.

Взаимосвязь различных художественных языков расширяет взгляд личности на окружающий мир, обогащает ее, положительно влияет на развитие всех сенсорных процессов.

Гамма цветов, звуков, линий, движений отзывается в человеке различными оттенками субъективных ощущений, вызывает целую палитру переживаний и осознания явлений окружающего мира, что позволяет избежать упрощенного мировосприятия и способствует воспринимать мир более утонченно.

Художественное воспитание творчеством – это процесс целенаправленных действий способами искусства с целью формирования в человеке художественного вкуса, понимания искусства и способности наслаждаться им и по возможности творить в сфере художественной культуры. Комплекс психологических особенностей и качеств личности, сформированный в процессе такого воспитания и рассчитанный на подготовку личности с развитым творческим мышлением. Это не означает, что каждая художественно образованная личность обязательно будет заниматься художественным творчеством, это только подчеркивает, что художественное образование выявляет и развивает такие способности. Оно готовит человека к восприятию искусства, помогает понять и пережить не только идейно – смысловую, сюжетную сторону произведения, но и наслаждаться тем как написан роман, картина, симфония и другие произведения искусства.

Подчеркивая огромную роль в творческом развитии личности синтезом искусств В.В. Ванслов писал: «Ни один из видов искусства, отдельно взятый, не способен решить всю полноту задач эстетичного воспитания и всестороннего развития человека, хотя каждый из них принимает участие в решении этих задач, имея с ним одну конечную цель. Только совокупность отдельных искусств может развивать всю полноту человеческих потенциалов, сделать личность действительно многогранной, помочь усовершенствованию всех сторон ее психики богатства внутреннего мира» [2, с. 46].

В исследовании Г.П. Шевченко «Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании и развитии подростков» разработана оригинальная типология и определены виды связей между видами искусств в образовательном процессе. Автор считает, что наиболее эффективны на уроках эстетического цикла интегративно – коррелятивные, творческо – преобразовательные межпредметные связи.

Цель проведения интегрированных творческих занятий состоит в поиске системы специальных педагогических влияний, направленных на усовершенствование и дальнейшее развитие творческого мышления учеников.

Важность использования межпредметных связей в образовательном процессе доказана многими отечественными и зарубежными исследователями. Многие из них подчеркивали творческий характер этого процесса, который способствует развитию мышления, интеллектуальной и эмоциональной сферы личности обучающегося (Ю.К. Бабанский, А.Г. Еремкин, И.Д. Зверев. П.Г. Кумегин, В.М. Максимова и др.).

Важность взаимосвязи и взаимовлияния различных видов искусства и прежде всего музыки, поэзии, живописи подчеркивал Роберт Шуман: «Знакомься с другими искусствами и науками; отдыхай от своих занятий, усердно читая поэтов». Композитор неоднократно упоминал о синтезе различных искусств как о важном факторе в основе целостного музыкального воспитания, формирующего определенный тип восприятия мира. В частности, в «Правилах» говорится: «Образованный музыкант может с такой же пользой изучать рафаэлевскую Мадонну, как живописец - моцартовскую симфонию. Более того, для ваятеля каждый актер превращается в застывшую статую, а для актера творение скульптора – в живых людей. Для живописца стихотворение становится картиной, а музыкант перекладывает картины в звуки» [3, с. 33].

Иногда при решении какой-то проблемы необходимая аналогия появляется не из

схожей, а очень отдаленной области, не имеющей на первый взгляд точек соприкосновения с этой проблемой. Поэтому, чтобы быть креативным, необходимо обладать широким кругозором и познаниями в разных областях науки и культуры. Человек, изучающий какое-либо одно узкое научное направление, лишает себя поставщиков аналогий. Если какое-то время такой человек и может использовать свой малый запас, то потом, когда резерв оскудеет, наступит творческое затишье. Большой творческий потенциал ждет тех людей, которые будут избегать чересчур ранней специализации и изучать разные науки.

Ярким примером может служить творчество Ференца Листа, который создает «эмоциональные эскизы», что были созданы под впечатлением живописи и поэзии. Лирическая пьеса «Обручение» создана под впечатлением «Обручение Девы Марии» Рафаэля, а «Мыслитель» после увиденного «Мыслителя» Родена.

Работы известного литовского музыканта и художника Чюрлениса пронизано творческими поисками соединить воедино два вида искусства. Лучшие его произведения волнуют прежде всего музыкальной живописью. Это симфонические поэмы (сонаты «Солнце», «Весна», «Лето», «Море», «Пирамиды»).

Живопись, как и музыка и поэзия, учит образному мышлению. Во время прослушивания музыкального произведения можно предложить нарисовать образ или картину который возникает. Это заставляет ученика задумываться и творить на основе своего жизненного опыта и уже полученных знаний. И тут необходимо делать акцент не только на том **что** рисовать, но и **как**, какие цветовые оттенки использовать, так как одним из основных выразительных средств изобразительного искусства есть цвет. Следует учитывать, что не только слово, музыка или живопись могут влиять на чувства человека, его настроение и трудоспособность.

Цвет также вызывает различные эмоции. Размышления над вопросом закономерен или случаен выбор цвета, почему выбраны теплые цвета или холодные оттенки, какие чувства они вызывают, формируют образное мышление.

Проблемные вопросы такие как:

- Какую музыку хотелось бы послушать возле речки?
- Какие чувства навеивает осень?
- Какая музыка этому настроению созвучна?
- Какого цвета (музыка, погода, настроение)? – заставляет учащихся сравнивать, находить общее на основе уже имеющихся знаний.

Чтобы пробудить образное творческое мышление, можно предложить для анализа несколько иллюстраций или картин. Например, картины луганского художника О. Щиголева, у которого сказка оборачивается красотой, точно так же как живопись – музыкой («Дикая синяя музыка», «Сюита для виолончели, речки и рояля в кустах»).

С более старшими учениками можно проводить параллели и сравнивать разные жанры изобразительного искусства (портрет, этюд, пейзаж).

Творческое мышление как важнейшее звено системы обучения и воспитания, включающее в себя приобретение знаний и формирование научного мировоззрения, развитие познавательных и творческих способностей, выработку культуры умственного труда, воспитание интереса и потребности в умственной деятельности, в постоянном обогащении научными знаниями, в применении их на практике.

Творческое мышление в процессе обучения осуществляется лишь тогда, когда накопление знаний, расширение объема знаний учитель рассматривает не как конечную цель процесса обучения, а только как одно из средств развития познавательных, творческих сил и гибкой, пылливой мысли. Тогда приобретенные учащимися знания выступают как инструмент, с помощью которого ученик сознательно осуществляет новые шаги в познании окружающего мира. Перенос усвоенных методов познания на новые объекты становится в таком случае закономерностью мыслительной деятельности учащихся: в дальнейшем они уже самостоятельно исследуют причинно-следственные

связи новых явлений, процессов, событий. В связи с этим важнейшим элементом творческого мышления становятся: исследование, эксперимент; самостоятельное изучение жизненных явлений, литературных источников, литературно-творческие опыты.

Список литературы

1. **Библер В.С.** Мышление как творчество (Введение в логику мысленного диалога) / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.
2. **Ванслов В.В.** Всестороннее развитие личности и виды искусств / В.В. Ванслов. – М.: Политиздат, 1966. – 46 с.
3. **Кубанцева Е.И.** Методика реализации межпредметных связей при решении культурологических задач музыкального обучения / Е.И. Кубанцева //Музыка в школе. – 2000. – №2.–С. 33–41

УДК 378

Величко Владимир Николаевич,

доцент кафедры музыкального педагогического образования

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,

кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: v.velichko@donnu.ru

Лобань Ирина Вадимовна,

магистр кафедры музыкального педагогического образования

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,

E-mail: irina.loban98@mail.ru

СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ КАК ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается эффективность воздействия слушания музыки в сочетании с применением комплекса продуктивных методов образования, активизируется сознание, формируется музыкальный вкус у учащихся на занятиях образовательных учреждений.

Ключевые слова: слушание музыки, методы обучения, активность сознания, музыкальный слух, мышление, память, вкус, образовательные учреждения

Abstract: the article considers the efficiency of the influence of listening to music in combination with using the complex of various productive teaching and educating methods as a result of which the consciousness is made active as well as the students taste for music during classes at educational establishments is formed.

Key words: listening to music, teaching methods, active consciousness, musical ear, thinking, memory, taste, educational establishments.

Музыка как вид искусства предусматривает создание, распространение и освоение музыкальных произведений разных направлений, жанров и стилей на протяжении всего существования человечества. Музыкальные произведения исполняются вокально, инструментально, ансамблем, хором и оркестром. У людей наблюдается потребность, стремление слушать или исполнять музыку, в которой заложен огромный художественный потенциал, связанный с активностью эстетических чувств, получением наслаждения, удовольствия от соприкосновения с красотой, определяющей совершенство, выраженного гармоничностью, симметричностью, пропорциональностью и др.

Музыка благоприятно воздействует на человека, формирует музыкально-культурную личность, которая предусматривает развитие музыкального вкуса и способностей на основе приобретенных знаний, опыта, связанного с умением узнавать и оценивать музыкальные произведения разных направлений – народное, классическое и эстрадное, разнообразие жанров, стилей и др.

Музыкальное искусство, по мнению педагогов и психологов, в процессе музыкального обучения и воспитания, воздействует на интенсивное общее развитие интеллекта, в частности смекалку, изобретательность, самостоятельное приобретение знаний, выбор и решение задач, трудолюбие, способность видеть главное и т.д. Занятия музыкой активизируют работу сердца и ума, путем действенности эстетических чувств развивают тонкие эмоции, заложенные в содержании музыкальных произведений. Здесь обнаруживается связь эстетического и нравственного начала, человек, тонко чувствующий музыку, не может быть равнодушным к другим, он становится более открытым, контактным, стремящимся к единению, солидарности с другими людьми, что в социальном отношении создает условия для развития общества, мира, сохранения человека и человечества.

Систематические музыкальные знания в системе современного образования приобретаются в общем и специальном музыкальном образовании: дошкольных, школьных, дополнительных, средних, высших образовательных учреждениях. В общем музыкальном образовании преимущественно готовят слушателей музыки, в специальном – слушателей, исполнителей и композиторов. Направления общего и специального музыкального образования предусматривают действие закона диалектики – перехода количественных изменений в качественные: это когда из большого количества обучающихся выявляют качественно меньшее, более способное, имеющее природную предрасположенность по достижению большего результата. Это выражается тем, что в общем музыкальном образовании ориентируют обучающихся на слушание музыки, потому что данный вид деятельности не требует специальных музыкальных способностей. Однако в этом направлении образования выявляются лучшие, более способные дети, которым рекомендуется поступать в музыкальную школу, школу искусств и далее музыкальные колледжи и консерватории. В специальном музыкальном образовании учащихся обучают быть исполнителями-вокалистами и инструменталистами, а также композиторами-создателями музыкальных произведений.

В двух взаимосвязанных направлениях музыкального обучения наиболее распространенной целевой образовательной ориентацией является подготовка слушателей музыки, в которых больше нуждается социальная среда. И во всех вышеперечисленных образовательных учреждениях, на различных учебных предметах (музыкально-теоретических) с целью ознакомления с музыкой, применяется слушание музыки, как вид музыкальной деятельности. Потому что слушание музыки является наиболее доступным видом деятельности по сравнению с пением и игрой на различных музыкальных инструментах, исполнение на которых предполагает знание нотной грамоты, средств музыкальной выразительности, особенностей строения музыкального инструмента и т.д.

Достичь количественно-качественного результата в слушании музыки возможно путем умения и мастерства педагога активизировать элементы сознания обучающегося для того, чтобы он умел узнавать и оценивать музыкальные произведения народной музыки, композиторов разных времен и направлений. В отечественной музыкальной педагогической литературе принято считать, что слушание музыки, прежде всего, связано с активностью музыкального восприятия, однако воздействие музыки и ее усвоение предусматривает развитие музыкального слуха, а он имеет большой перечень необходимых видов, таких как метроритмический, звуковысотный, гармонический, ладовый, тембральный, динамический и т.д. Затем усвоение музыки связано с концентрацией внимания – необходимостью сосредоточиться в течение продолжительного времени на небольших и масштабных музыкальных произведениях,

при этом не только целостно и поверхностно слушать, но и распределять внимание на отдельных частях, фрагментах, погружаясь в глубину содержания и музыкальной формы [1; 2].

Следующий элемент сознания включает активность восприятия, которое располагает возможностью целостного освоения музыкального произведения, как бы определяет общее впечатление о прослушанном. Вопросами детального усвоения в системе сознания занимается элемент мышления, в котором заложены возможности осмысления услышанного, в частности такие механизмы, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, умозаключение и т.д. [3]. Механизмы данного элемента сознания позволяют сравнивать произведения и его части друг с другом, разделять целое на части с последующим их соединением, выделять главное и устранять второстепенное и, обобщая, делать выводы – впечатления о прослушанном. Действия всех вышеперечисленных элементов сознания в процессе слушания музыки активизируют механизм памяти, направленный на сохранение информации для узнавания и оценивания музыкального произведения в виде кратковременного, долговременного и оперативного видов запоминания и воспроизведения. Особенно следует отметить необходимость долговременной памяти, которая позволяет удерживать музыкальную информацию в течение длительного времени с целью формирования музыкального вкуса, опирающегося на большое количество разнообразных, разноплановых музыкальных произведений для того, чтобы более объективно определять и оценивать качество музыкального наследия. Элемент сознания воображение имеет также большое значение для слушания музыки, так как этот вид искусства, особенно если музыка непрограммна, очень субъективен для понимания. Каждый слушатель по-своему – индивидуально – может ощущать и толковать заложенный смысл и образ музыкального произведения. Однако такое индивидуальное прочтение музыки оставляет в памяти слушателя наиболее стойкое впечатление от своеобразного звукового воображения [3].

Музыка, обладая повышенной эмоциональной наполняемостью, активизирует (возбуждает) эмоции, которые при продолжительном воздействии определенного настроения и характера произведения, формирует длительно действующие эстетические чувства, порождающие положительный настрой, потребность на регулярное слушание музыкальных произведений. Элемент сознания воля предполагает проявление усилий, связанных с преодолением препятствий, устранение внешних отрицательных раздражителей для качественного слушания музыки. Направленность наличия музыкальных способностей связано преимущественно с развитостью музыкального слуха, мышления, памяти, обеспечивая их постоянное и непрерывное развитие в отношении проявления потребности слушания музыки.

Улучшение качества слушания музыки во всех возрастных категориях во многом зависит от мастерства педагога, методический арсенал которого должен быть направлен на активность сознания обучающихся. В процессе воздействия музыки на учащихся в разделе слушания музыки следует активизировать сочетание эмоциональных и рациональных элементов, произвольных и непроизвольных процессов сознания. Эмоциональные элементы сознания от воздействия музыки связаны с активностью музыкального слуха, восприятия и воображения, эмоциями и чувствами, а рациональные элементы – выражены действенностью механизмов внимания, мышления, памяти и воли. И оттого, насколько будут активны все вышеперечисленные элементы, предусматривающие сочетание эмоциональных и рациональных начал, зависит уровень повышения качества усвоения услышанной музыки.

Учитывая психологические особенности обучающихся, процессы воздействия слушания музыки, есть необходимость на занятиях применять наиболее эффективные методы обучения и воспитания, направленные на активность сознания учащихся. В процессе слушания музыки, как доказывает педагогический опыт, следует применять продуктивные методы музыкального образования [1].

Объяснительно-иллюстративный метод заключается в передаче педагогом информации о композиторе и его музыкальных произведениях в виде лекции, рассказа, объяснения при этом подкрепляя устную речь печатным словом, а также как картины, схемы, кино, диафильмы, натуральные объекты в помещении. Этот метод помогает активизировать у обучающихся органы чувств, внимание, восприятие, мышление и воображение.

Метод эмоциональной драматургии направлен на эмоциональное отношение, отзывчивость на предлагаемую музыку, ориентирует обучающихся на особенности построения и развития музыкального произведения. Данный метод связан с умением педагога говорить о музыке с целью затронуть эстетические чувства, слух и воображение учащихся.

Метод размышления о музыке направлен на способность анализировать услышанное, опираясь на собственный музыкальный и жизненный опыт, умение сопоставлять, сравнивать, выбирать и открывать новые истины. В процессе реализации данного метода педагог побуждает учащихся к сопереживанию, сочувствию и сотворчеству, способности усвоить, закрепить, повторить, а также умению пережить, оценить и выразить отношение к музыке. Полезность метода заключается в способности активизировать мышление и воображение учащихся.

Метод пластического интонирования связан с передачей интонаций музыки в пластике движений. Это, прежде всего, применение свободного дирижирования в процессе слушания музыки. Данный прием метода помогает активизировать музыкальный слух, развивает умение через движение руками осознать метроритмическую и звуковысотную основу музыки.

Метод моделирования элементов музыкального языка предусматривает освоение средств музыкальной выразительности: метр, ритм, звуковысотность, темп, гармония, динамика, форма и др. путем анализа музыкального произведения: это когда учащиеся объясняют услышанные средства выразительности, тем самым активизируют музыкальное мышление слушателей.

Метод создания композиций направлен на объединение разных видов искусства в виде пения, отражения музыки в рисунке и воплощения в пластике движений. Особенностью метода является ориентация обучающегося на непосредственную музыкально-исполнительскую деятельность, которая активизирует музыкальный слух, мышление и память у учащихся.

Метод создания художественного контекста предусматривает связь музыки с другими видами искусства, жизненными ситуациями и образами. Связь видов искусств предусматривает применение на занятиях музыки, живописи и поэзии, тем самым, активизируя музыкальный слух, мышление и воображение у обучающихся.

Метод забегания вперед и возвращение к пройденному определяет у учащихся формирование целостного представления о музыке, развитие у них способности к осмыслению пройденного материала на новом уровне, т.е. предлагаются новые знания и закрепляются ранее усвоенные, тем самым осуществляется развитие музыкального мышления и памяти у обучающихся.

Следует отметить, что комплексное применение всех вышеперечисленных методов музыкального образования, как доказывает педагогический опыт, способствует активности сознания обучающихся, повышению эмоционального и рационального уровня, их сбалансированному проявлению в процессе слушания музыки, создают условия для развития музыкального восприятия, мышления, памяти, воображения и вкуса.

Слушание музыки как вид музыкальной деятельности в сочетании с применением на занятиях комплекса методов обучения и воспитания в общем и специальном музыкальном образовании, таких как объяснительно-иллюстративный, эмоциональной драматургии, размышления о музыке, пластического интонирования, моделирования элементов музыкального языка, создания композиций, художественного контекста,

забегания вперед и возвращение к пройденному, создает условия для активности сознания учащихся, сбалансированности эмоционального и рационального начала, развития музыкального слуха, внимания, восприятия, мышления, памяти, воображения, эмоций, чувств, воли, способностей, способствующих формированию музыкального вкуса и музыкальной культуры обучающихся.

Список литературы

1. **Белобородова В.К., Ригина Г.С., Алиев Ю.Е.** Музыкальное восприятие школьников / В.К. Белобородова, Г.С. Ригина, Ю.Е. Алиев – М. : Педагогика, 1975. – 160 с.
2. **Владимирова О.** Рабочая программа по дисциплине «Слушание музыки» для ДМШ и ДШИ / О. Владимирова. – СПб. : Композитор, 2006, – 32 с.
3. **Назайкинский Е.В.** О психологии музыкального восприятия /Е.В. Назайкинский.– М. : Музыка, 1972. – 383 с.

УДК 78.072

Воеводина Лариса Петровна,
доцент кафедры теории и истории музыки
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского»,
кандидат педагогических наук, доцент

МУЗЫКАЛЬНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ЗАРУБЕЖНОГО МУЗЫКОЗНАНИЯ И ПРАКТИКИ МАССОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Статья содержит аналитический обзор концептуальных подходов зарубежных эстетиков и музыковедов к музыкальному произведению и их влияния на практику массового музыкального воспитания.

Ключевые слова: интерпретация, музыка, музыкальная эстетика, музыкальное произведение, музыкальный язык, музыкознание, социология музыки, эстетика.

Abstract. The article contains an analytical review of the conceptual approaches of foreign aestheticians and musicologists to a musical work and their influence on the practice of mass musical education.

Keywords: interpretation, music, musical aesthetics, musical composition, musical language, musicology, sociology of music, aesthetics.

На протяжении XX века вопросы специфики музыки и понимания ее места в современной культуре были предметом изучения с разных методологических позиций учеными в области эстетики и музыкознания. Цель статьи – рассмотреть многообразие теоретических подходов зарубежных эстетиков и музыковедов к музыкальному произведению и их влияние на практику массового музыкального воспитания.

Проблема связи музыки с действительностью оказывается в поле зрения зарубежной эстетики и искусствознания с конца XIX в. Психологическая эстетика (Г. Фехнер, В. Вундт, Т. Липпс) ищет связь между музыкой и действительностью через изучение музыкальных способностей и вкусов, восприятия музыки и психологической типологии слушателей. С позиций теории «вчувствования» рассматривается музыкальное восприятие. В контексте социологической направленности музыкальной эстетики изучаются вопросы социальной обусловленности музыкальных вкусов и музыкального быта разных слоев общества (А. Зильберман, К. Блаукопф, П. Фарнуорс). В рамках психологической эстетики, с позиций психологической теории раскрывается природа

композиторского творчества (М. Граф, А. Мишель). Искусствоведческая направленность музыкальной эстетики в выяснении связи музыки с действительностью находит отражение в работах Э. Курта, Г. Мозера, К. Дальхауза и др. Музыкально-эстетические проблемы интересуют композиторов (Ф. Бузони, И. Стравинского, П. Хиндемита и др.) и психологов (Р. Сишора и др.). Расширение поля исследований в изучении музыкального произведения, его интерпретаций и условий функционирования (бытования) происходит с использованием в эстетике информационного и семиотического подходов (М. Бензе, Д. Коген, Г. Франке, Г. Спиргер) [1, с. 4]. В зарубежной музыкальной эстетике и социологии музыки прослеживается особый интерес к социологической проблематике, идее социологического анализа музыки [2], ее обусловленности социокультурными процессами, определяющими состояние развития культуры общества в разные периоды [3].

Апологетом западной идеологии в искусстве XX в. выступает авангардизм (К. Штокхаузен и др.). Авангард второй половины XX в. дает мощный толчок для развития музыкального мышления, обогащения современной музыки новыми способами звуковых технологий. Широкий спектр музыкально-технических новаций, связанный с такими направлениями развития авангарда как сериализм, пуантилизм, алеаторика, конкретная и электронная музыка, подчинен идее создания нового звукового мира как абсолютного приоритета над иными проблемами композиторского творчества. На Западе сложилось общее понимание, что современная музыка не существует без новых языковых форм. Процесс развития новых языковых форм, начав свой путь с разрушения тональной основы музыки и формирования нового отношения к отдельному звуку-сонору, прошел ряд этапов – от идеи создания новых закономерностей организации звучания до выхода за пределы уже сложившихся представлений о музыкальном произведении. Обновление музыкального языка происходило в процессе экспериментирования с целыми музыкальными структурами и их звуковым материалом (конкретная, электронная музыка и сонорика) [4]. В результате, К. Штокхаузен выпустил ряд трудов по проблемам музыкальной композиции, теории музыкального времени, психологии восприятия и др., собранных в десяти томах «Текстов о музыке».

Связь музыки и действительности в западных феноменологических концепциях получает отражение в трактовках природы и сущности музыкального произведения, его бытия. В контексте идей Р. Ингардена музыкальное произведение представляет собой чисто интенциональный предмет, суть которого находит выражение в следующем. Музыкальное произведение не отождествляется с сознательными переживаниями, поскольку существует и тогда, когда автора уже нет в живых. Музыкальное произведение отлично от его интерпретаций разными исполнителями. Музыкальное произведение не тождественно сознательным переживаниям слушателей, но его нельзя отождествлять и с нотным текстом (партитурой), поскольку партитура – лишь система знаков, посредством которой музыкальное произведение фиксируется («записывается»). У Р. Ингардена «знак в какой-то мере отличается от обозначаемого им предмета», однако и «партитура также является чем-то отличным от музыкального произведения, которое посредством нее определено» [5, с. 440]. Отсюда возникает вопрос о способе существования (бытия) произведения искусства, в процессе размышлений над которым Р. Ингарден критикует как субъективно-идеалистические, так и рационалистические и неопозитивистские его трактовки. Как он полагает, «музыкальное произведение не имеет реальной бытийной основы, представляет собой чисто интенциональный предмет», который характеризуется «схематичностью или неполной определенностью», а «устранение этой неполной определенности происходит в процессе музыкального исполнения» [1, с. 10].

Под влиянием философии неокантианца Э. Кассирера, идей неопозитивистов (Л. Витгенштейна, Б. Рассела, А. Ричардса и др.) и объективного идеалиста А. Уайтхеда, свою концепцию разрабатывает С. Лангер. Исследователь на материале музыки изучает природу художественного символизма, полагая, что именно в ней сущность

художественного символизма предстает в наиболее чистом виде. Ядро концепции С. Лангер составляют специфика музыки как художественного символизма и природа ее содержания («значения»). При этом исследователь исходит из подобия тонально-ритмической структуры музыки структуре человеческих чувств, рассматривая, однако, само музыкальное произведение как единый глобальный символ, индивидуальный объект, из чего делает вывод, что музыка не является языком, а есть разновидностью художественного символизма, воспроизводящего структуру человеческих чувств. Иначе говоря, произведение искусства у С. Лангер отделено от окружающей реальности, поскольку создано посредством «первичной иллюзии», а потому и постигается интуитивно [1, с. 19].

В концепции музыкального символизма Г. Эпперсона, построенной на доктрине Э. Гуссерля, получает отражение феноменологическая идея о существовании актуального и виртуального мира, связь между которыми происходит благодаря «интимному» переживанию музыки как «объективного образа» («звукового образа»), так и его виртуального измерения (времени). Г. Эпперсон ставит перед музыкальной практикой такие проблемы как существование невербальных форм мышления, нетождественность актуального и концептуального пространства времени, наличие у слушателя особой способности, обусловленной богатством его прошлого музыкального опыта [1, с. 20–21]. По мнению отечественных исследователей, идеи интенциональности Э. Гуссерля ведут к отрыву музыки от реального мира. Отказ от традиции приводит западную музыкальную культуру к утрате внутренней логики развития музыкального языка, нарушению диалектики «внутренних» и «внешних» социальных факторов, престижу моды как фактора звукового экспериментаторства авангардистов – типичной черты, характеризующей деятельность творцов поп-музыки [1, с. 25].

Использование приведенных выше идей и принципов в музыкальной практике способствует усилению в обществе идеологической функции музыки [6]. В 60-е гг. XX в. это проявилось в актуализации в западном обществе концепции «деидеологизации» его жизни, в 70-е гг. – в обращении к концепции «реидеологизации», защищающей моральные ценности западного образа жизни. В музыкальной практике – это время моды на «коллаж» (вставки в музыкальную ткань иностилистических фрагментов), используемый как в образцах элитарной, так и массовой музыки.

В зарубежной науке XX в. наблюдается своеобразный бум социологического изучения музыкальной культуры, в частности, популярной музыки [7]. Понимание в таком контексте идеологической функции музыки придает особую значимость анализу социальной детерминации музыкального творческого процесса социальными проблемами, получающими выход не столько в сферу нравственно-эстетических и интеллектуальных проблем, столь значимых для современного общества, сколько в сферу мифологизации сознания человека.

Состояние теории и практики западного массового музыкального воспитания в этих условиях также в значительной мере определяется их идеологическим контекстом, использованием массовых жанров музыки в формировании у детей и молодежи мировоззрения и мироощущения, способного защищать моральные ценности западного образа жизни. Идеология и методология зарубежной музыкальной культуры, с явным доминированием в ней массовой музыкальной культуры, строится на психологии потребления – формировании у людей потребительского массового музыкального сознания.

В. Матонис выделяет некоторые тенденции в формировании методологических основ современных теорий музыкального воспитания на примере США. Как показывает анализ, музыкальная проблематика в среде американских музыкальных эстетиков как таковая отсутствует, но существует литература, круг вопросов которой определяется как «философия музыкального воспитания», в которой можно выделить три аспекта проблем: использование в музыкально-воспитательном процессе особенностей восприятия музыки;

использование воспитательных возможностей разных музыкальных жанров; выделение перспектив развития музыкально-воспитательной деятельности, которые получают свое рассмотрение в русле эмпирической эстетики (Д. Дьюи).

Основополагающим элементом восприятия музыки, главным образом, считается профессиональный опыт реципиента. В теоретической интерпретации В. Реймера, автора монографии «Философия музыкального воспитания», это получает выражение в переплетении жизненного и художественного опыта реципиентов. Содержание музыкального произведения истолковывается через субъективные особенности восприятия музыки как главный критерий функциональной теории музыки. М. Каплан все функции музыки произвольно делит на две группы – эстетические (свободные, независимые, внутренние) и социальные (зависимые, имеющие отношение к чему-либо) [9, с. 36–37]. Социальные функции музыки носят идеологический характер, важной функцией музыки является воспитание гражданственности. В американской литературе высказываются сомнения относительно воспитательных возможностей музыки вообще. Использование музыки в воспитательном процессе носит прагматический, внемузыкальный характер – воспитание «уровневой», «гармонической» личности. По мнению американских социологов, изучающих популярную музыку, именно она «может символизировать собой систему ценностей или образ жизни, к которым с ее помощью приобщаются [3, с. 270]. Как замечает В. Матонис, для идеологов музыкального воспитания едва ли не единственным оправданием служит стремление внести вклад в объединение американского общества посредством введения в школьное обучение молодежной музыки [9, с. 43]. Американский эстетик Г. Шуеллер признает школу Шенберга, произведения современных американских композиторов, экстремистски настроенных к музыкальной классике, и «новые звуковые сочинения», и в их лице – «новую эстетику», которая сферу содержания полностью игнорирует. Речь идет о формировании нового типа слушателя, способного воспринимать все эти технологизированные новшества, способного при этом порвать связь с музыкальным опытом, приобретенным в процессе общения с классической музыкой [9, с. 43–44]. Особое значение в музыкальном воспитании школьников придается совместному музицированию и коллективной импровизации как видам деятельности, способствующим выработке навыков поведения в обществе, осознанию каждым его социальной роли и воспитанию чувства «солидарной кооперации» [10, с. 21]

Итак, можно констатировать следующее. Многообразная палитра теоретических поисков адекватного понимания сущности музыкального искусства и особенностей его воздействия на слушателя в зарубежном музыкознании и музыкальной эстетике неоспоримо свидетельствует, с одной стороны, о чрезвычайной сложности и многогранности проблем музыкального творчества и восприятия музыки, а, с другой, – идеологической и мировоззренческой детерминированностью как исследовательских программ, так и функциональной роли музыки в обществе.

Музыкальная практика демонстрирует примеры критического состояния в использовании идейно-эстетического потенциала серьезных музыкальных произведений в западном массовом музыкальном воспитании в силу одностороннего, функционального подхода к социальной природе музыки, ее активной роли в социокультурной жизни общества.

Исследователи (Н.П. Корыхалова, В. Матонис, И. Набок и др.) отмечают, что наблюдаемый интерес зарубежного музыкознания к идеологической проблематике, вместе с продуктами западной массовой культуры стал переноситься и распространяться в нашей культуре и быту людей посредством их так называемой «вестернизации».

Список литературы

1. Лукьянов В. Критика основных направлений современной буржуазной философии музыки / В. Лукьянов. – Л : Музыка, 1978. – 61 с.

2. **Adorno Т.** Einleitung in die Musiksoziologie /Т. Adorno. – Frankfurt, 1962.
3. **Сущенко М.** Некоторые проблемы социологического изучения популярной музыки в США / М. Сущенко // Критика современной буржуазной социологии искусства. – М. : Наука, 1978. – С. 239–271.
4. **Житомирский Д.** Музыкальный «авангард» в раздумье о своих путях / Д. Житомирский // Современное буржуазное искусство. Критика и размышления / Сост. Р.Э. Лейтес. – М. : Сов. композитор, 1975. –С. 140–175.
5. **Ингарден Р.** Исследования по эстетике / Р. Ингарден / Ред. А. Якушева; пер. с польск. А. Ермилова и Б. Фодотов; предисл. В. Разумного. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1962. – 572 с.
6. **Набок И.** Идеологическая функция музыки и современная буржуазная культура / И. Набок // Кризис буржуазной культуры и музыка: сб. статей. – Вып. 5. – Л. : Музыка, 1983. – С. 13–34.
7. **Jasper Т.** Understanding Pop / Т. Jasper. – London, 1972.
8. **Матонис В.** К критике методологических основ современных теорий музыкального воспитания в США / В. Матонис // Кризис буржуазной культуры и музыка: сб. статей. – Вып. 5. – Л. : Музыка, 1983. – С. 35–77.
9. **Корыхалова Н.** Кризисные тенденции в буржуазном массовом музыкальном воспитании – М. : Музыка, 1989.–112 с.

УДК 781.63

Гирлян Екатерина Юрьевна,
магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского»
E-mail: girlyan@list.ru

ПРОБЛЕМА МЕЛОДИЧЕСКОГО ИНТОНИРОВАНИЯ В ТЕОРИИ И СКРИПИЧНОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация. Статья посвящена одному из актуальных вопросов скрипичного исполнительского искусства – проблеме мелодического интонирования в музыкальной науке и скрипичной исполнительской практике. Данная профессиональная компетенция рассмотрена в контексте истории эволюции понятия «интонация» в музыковедении. Рассмотрены некоторые этапы эволюции самого термина интонация, становления и развития интонационной теории Б. Асафьева, а также эволюция понимания термина «интонирование» в скрипичной методологии.

Ключевые слова: интонация, интонирование, мелодическое интонирование, музыкальные способности, скрипичное исполнительство.

Abstract. The article is devoted to one of the topical issues of violin performing art – the problem of melodic intonation in music science and violin performance practice. This professional competence is considered in the context of the history of the evolution of the concept of "intonation" in musicology. Some stages of the evolution of the term intonation itself, the formation and development of B. Asafiev's intonation theory, as well as the evolution of the understanding of the term "intonation" in violin methodology are considered.

Key words: intonation, intonation, melodic intonation, musical abilities, violin performance.

В отечественном музыкознании складывается многогранное понимание интонации как универсальной основы музыки, единицы, в которой заключен художественный образ произведения, «выразительно-смысловое единство, существующее в невербально-

звуковой форме, функционирующее при участии музыкального опыта и внемузыкальных ассоциаций» [1, с. 22]. На этой основе в скрипичной литературе появляется понятие мелодического интонирования, которое также претерпевает эволюционные изменения. Целью данной статьи является рассмотрение феномена мелодического интонирования на уровне его научно-теоретического изучения и в условиях профессиональной подготовки будущих исполнителей скрипичного искусства.

В скрипичном исполнительстве используется широкий спектр выразительных средств и методов, необходимых для воплощения разнообразных музыкальных образов, однако интонация как смысловая единица музыки имеет первостепенное значение.

Б. Асафьев выделил в музыке две самостоятельные «области» как два аспекта процесса интонирования: собственно «интонацию» (как звуковысотную чистоту интонирования) и, в более широком значении, – процесс ее воспроизведения с точки зрения музыкального содержания – исполнительского воплощения его смысла. Актуальность понимания интонации в контексте второго аспекта получила освещение в работах Б. Асафьева, Л. Мазеля, В. Медушевского, Е. Назайкинского, Е. Орловой, С. Скребкова, В. Холоповой, Б. Яворского и др., посвященных изучению интонационной природы музыки. Исполнительский же аспект интонирования, как показывает анализ, еще не получил глубокого изучения в скрипичной научной и методической литературе. Проблемы интонирования затрагиваются в работах И. Лесмана, К. Мостраса, Я. Мексина, однако не в обозначенном нами аспекте. Для данного исследования значимость представляют работы М. Бенюмова, М. Берляничика, О. Шульпякова, С. Шальмана, в которых на уровне музыковедческих и психологических исследований осмысливается проблематика, связанная с культурой скрипичного интонирования.

Выдающийся скрипач Л. Ауэр в работе «Моя школа игры на скрипке» пишет: «из совершенно необходимых музыканту качеств первое место занимает изошренный слух <...> Чем богаче наградила природа молодого музыканта тонким чувством слуха и четким ритмом, тем больше он имеет шансов для достижения намеченной цели» [2, с. 31-32]. Приведенное высказывание и другие высказывания мастеров скрипичного искусства подтверждают значимость музыкального слуха в исполнительской деятельности скрипача. Специфика скрипки как нетемперированного музыкального инструмента заставляет с особым вниманием относиться к вопросам воспитания у скрипача тончайшего музыкального слуха и связанного с ним навыка мелодического интонирования. В тесной связи с этой проблемой существуют и другие проблемы скрипичного исполнительства, касающиеся не только чистоты и точности воспроизведения мелодической линии, подразумеваемого под мелодическим интонированием, но и вопросы выразительности исполнения. Оба эти аспекта скрипичного исполнительства актуальны как в контексте понимания сущности музыкального произведения, так и особенностей его исполнительской интерпретации. Скрипичное искусство располагает безграничными возможностями в выражении тончайших эмоционально-чувственных состояний и отражением в них духовно-нравственных проблем, что делает его одним из объектов интереса исследователей.

Прежде чем обозначить исторические вехи в формировании понятия «мелодическое интонирование», обратимся к этимологии термина «интонирование». Термин «интонирование» берет начало в исполнительской практике, его смысловое наполнение еще не получило точной формулировки и рассматривается как производный от термина «интонация». Первоисточниками слова «интонация» являются корни *intonō* (лат. «громко произношу»), *tonoŷ* (греч. «напряжение, натянутая бечева»), *tono*, *toni* (лат. «гремять, издавать шум»). Со временем сформировалось значение таких производных слов, как *intono* – «произносить громовым голосом», *tonatio* – «громыхание, напряжение», *intonatio* – «пребывание в тоновом напряжении», позднее – немецкий глагол *intonieren*, ставший, предположительно, основой для русского глагола *интонировать* [3].

В музыкальное искусство термин «интонация» пришел из лингвистики и в настоящее время имеет несколько значений и трактовок:

– как «высотная организация (соотнесенность и связь) музыкальных тонов по горизонтали», которая существует лишь «в единстве с временной организацией тонов – ритмом» [4]; в этом понимании музыкальная интонация аналогична речевой и представляет собой «процесс высотных изменений звуков, выражающий эмоции и ... служит конструктивной и выразительно-смысловой основой музыки» [там же];

– как манера (строй, склад, тонус) музыкального высказывания, заключающая в себе эмоциональную составляющую мелодической мысли; в зависимости от контекста, интонация приобретает различное эмоционально-смысловое значение, что определяет различное содержание (например, интонации гнева, призыва, плача, страдания и т. д.); различают интонации по жанровой направленности, национальной принадлежности;

– как наименьшая конструктивно-смысловая единица мелодии, совпадающая с такими элементами как мотив, гармонический оборот: как «каждое из наименьших конкретных сопряжений тонов в музыкальном высказывании, обладающее относительно самостоятельным выразительным значением; семантическая единица в музыке» [там же].

Понятие интонация по отношению к музыке начинает применяться в средневековье. В «Словаре музыкальных терминов» Й. Тинкториса используется слово *tonus*, которым обозначается «мелодический интервал, диссонанс, интонацию и модус») [3]. Широкое употребление в общественной практике термин «интонация» получает в XIX веке. Х. Риман трактует его как «сглаживание небольших неровностей в звуковой окраске» [там же], т. е., как способ подачи звука, чистоту звуковысотного воплощения. Примерно в таком же значении термин «интонация» истолковывается в «Музыкальном словаре» Х. Зеегера и словаре Гроува.

Мелодическое интонирование как понятие и категория исполнительства формируется лишь в последние десятилетия XX века, его теоретической основой стало учение о музыкальной интонации Б.В. Асафьева. Изучая сущность музыкального искусства, исследователь отмечает тесную взаимосвязь мысли и ее физического воплощения в мелодической интонации, рассматривает интонацию как проявление эмоциональной сферы человека, продукт его мыслительной, творческой деятельности, обобщение в звуковых формах жизненных явлений. У Б.В. Асафьева идеальная звуковая форма неотделима от собственно чистоты строя, интонирование в этом более узком понимании рассматривается в качестве методологически значимой составляющей, посредством которой происходит процесс раскрытия музыкального содержания. Таким образом, термин интонация переводится в более высокий – категориальный статус.

Интонационная теория Б.В. Асафьева получает свое развитие в теории выразительных возможностей музыкальных средств (Л.А. Мазель). Одним из новаторских положений Л.А. Мазеля становится учение о жанровой природе интонации.

Детальную разработку проблема интонации в музыке получает в работах В. В. Медушевского, в наиболее сконцентрированном виде – в исследовании «Интонационная форма музыки», в которой музыкальная форма рассматривается как триединство трех начал: структурно-аналитического, интуитивно-интонационного и синтетического, проявляющегося в «слиянии понимания и душевных энергий» [5, с. 3]. Иначе говоря, с одной стороны, музыку возможно дифференцировать на отдельные конструктивные элементы (интервалы, звукоряды, лады, ритмические закономерности, аккордику, синтаксические компоненты и др.), а с другой, она является интонируемым содержанием, воплощением мира художника, культурных традиций, художественного смысла, катализатором духовной жизни человека. Одним из открытий В.В. Медушевского является понятие «генерализующей интонации» – наименьшей структурной единицы музыкальной мысли, в свернутом виде содержащей логику развития и содержание музыкального произведения в целом.

Как показывает анализ, в отечественном музыковедении складывается многогранное понимание интонации как универсальной основы музыки, единицы, в которой заключен художественный образ произведения, «выразительно-смысловое единство, существующее в невербально-звуковой форме, функционирующее при участии музыкального опыта и внемusикальских ассоциаций» [1, с. 22]. На этой основе в скрипичной литературе появляется понятие мелодического интонирования, которое также претерпевало эволюционные изменения.

Основное и принципиальное отличие музыкального произведения от других форм художественного творчества является его существование во временной форме, неразрывное единство авторского текста и исполнительской трактовки, раскрытие авторского замысла в исполнительской интерпретации. В создании многочисленных исполнительских инвариантов текста огромное значение имеет музыкальный слух, интенсивное развитие и «утончение» которого способствует осуществлению тонких градаций исполнительских версий музыкальных сочинений.

Слух музыканта является сложным и многокомпонентным явлением, которое включает в себя такие аспекты, как звуковысотную, ладовую, тембровую и другие разновидности; необходимыми компонентами музыкального слуха являются различение нюансировки, интонации, фразировки, формы, ритмических и других составляющих. Все эти компоненты синтетического явления, каким является музыкальный слух, направлены на осознание выразительности и содержания музыкальной мысли. Оттенки и полутона, придаваемые мелодии скрипачом в процессе интерпретации музыкального произведения и обнаруживают степень эмоционального погружения в его содержание, передачу последнего посредством выразительного интонирования отдельных элементов. В процессе интерпретации неразрывно связаны аналитическое осознание формы (структуры) и содержания музыкальной мысли, музыкальный слух и двигательные навыки, напрямую отвечающие за степень виртуозности воплощения художественной идеи интерпретатора.

Такой психотехнический подход получил название «слухового метода обучения». Сложился он в XX веке в процессе развития музыкального исполнительства параллельно с психологическим изучением музыкально-исполнительского искусства. Формирование научных взглядов на процесс исполнительского интонирования нашло отражение в работах Л. Баренбойма, Ф. Бузони, А. Готсдинера, К. Мартинсена, С. Фейнберга и др. В них теоретические положения Б.В. Асафьева и его последователей получили преломление в синтетическом методе преподавания и исполнения, в котором соединяются творчески направляющий и технологический компоненты. В последнее время этот подход нашел научно-теоретическое обоснование в работах А. Малинковской, Н. Переверзева, Ю. Рагса и др. Хотя и в этих исследованиях нет обобщающих положений, столь необходимых инструментальному исполнительству в целом, однако ряд положений этих авторов могут быть использованы при рассмотрении специфики скрипичного интонирования.

Формирование понятия «мелодическое интонирование» получает разработку в ряде работ. Уже в методических работах Л. Ауэра, который не использовал еще данного термина, но описывал его сущность, понимание интонации в музыке сближается с ее пониманием видными теоретиками эпохи. Одно из пронизательных замечаний Л. Ауэра касается видимого противоречия между глубиной содержания, заложенного в исполняемой мелодии, и ее трактовки как последовательности звуков. Выдающийся музыкант отмечает следующее: «скрипачи, очевидно, довольствуются тем, что играют ноты так, как они написаны, и, по-видимому, вовсе не отдают себе отчета, что мелодия значит больше, чем просто длинный ряд последовательно извлекаемых звуков <...>. Мелодия не есть простой ряд нот: она построена из отдельных мелодических единств, одновременно независимых друг от друга и связанных друг с другом, требующих различной ритмической и эмоциональной акцентировки» [2, с. 89]. Как показывает анализ,

автор этого высказывания, задолго до теоретического осмысления обозначенной проблемы В.В. Медушевским, отмечает одновременную дискретность и процессуальность музыкальной мысли, заключенной в мелодии, что вызывает необходимость соответствующего подхода к музыкальному произведению со стороны исполнителя – аналитического осмысления исполняемой скрипачом мелодии с точки зрения строения, функции в произведении, семантической нагрузки.

С точки зрения эволюции взглядов на мелодическое интонирование заслуживает внимания одно из фундаментальных методических пособий К. Мостраса «Интонация на скрипке» [6]. В нем автор трактует интонацию двояко: в ее первом, узком значении (как чистоту высотного положения звуков), и одновременно – как «важнейшее средство музыкальной выразительности» [6, с. 6], базирующееся на синтезе действия обостренного музыкального слуха, тембровой окраской звука, координации движений рук. Основой для формирования чистого звука на скрипке исследователь считает «наличие звукового представления и хотя бы элементарной «ловкости» пальцев, привыкших ощущать гриф и способных к достаточно быстрому исправлению фальшивого звука» [там же, с. 11].

Первоначальные навыки (как слуховые, так и двигательные) формируются под влиянием извне, как правило, – под воздействием совместной игры и контролем педагога. На чистоту интонирования на скрипке влияет множество факторов: давление смычка (например, в двойных нотах, когда в зависимости от точности постановки пальцев и распределения давления смычка интонация может варьироваться достаточно сильно); ладовый слух, слышание сопряжения звуков в интервалах; физические факторы (состояние рук, расстояние между струнами, гибкость и сила пальцев), скоординированность игровых движений, техника левой руки, знание позиций, штрихов, вибрация и т. д.

Приводя выдержки из работ своих современников, Мострас акцентирует внимание на взаимосвязи художественного воспроизведения музыкального произведения и слуха. Автор отмечает, что значение музыкального слуха выясняется в полной мере, когда проблема исполнительства ставится в зависимость от его развития и состояния [там же, с. 102]. В подтверждение Мострас приводит высказывание С. Майкапара, утверждавшего, что «в музыке нет ничего художественного вне музыкального слуха» [там же]. Именно на нем строится и художественность исполнения, и ему подчинена деятельность исполнительского аппарата, и успешное и выразительное чтение с листа, базирующееся на предслышании нотного текста и т. д.

Открытия в области теорий интонации и исполнительской интерпретации, психологии музыкальной деятельности и исполнительского процесса в значительной мере повлияли на становление теории интонирования на отдельных инструментах. Актуальным становится понимание инструментального интонирования как раскрытия образного содержания и выявления логики развития мелодии посредством мотивно-фразировочного членения, динамико-агогической нюансировки (с подчеркиванием наиболее выразительных, опорных тонов и оборотов, ладовых тяготений, альтераций и т. д.), представления об интонационной энергии, чередовании в движении мелодии фаз ее подъемов и спадов; о повышении-понижении эмоционального тонуса; о сменах дыхания в паузах-цезурах [7, с. 5]. Приведенное определение А. В. Малинковской, относящееся к предмету интонирования в фортепианном искусстве, в полной мере можно отнести и к современному пониманию сущности скрипичного интонирования.

Таким образом, можно констатировать следующее. Подход к скрипичному интонированию претерпевает эволюционное изменение, связанное с развитием теории интонации, отдельных отраслей музыкальной психологии и теории исполнительской интерпретации. Если в первой половине XX в. внимание музыкантов было заострено на осознании самой проблемы интонирования как чистого воспроизведения мелодической линии и методическая мысль была направлена на формирование многочисленных приемов, устраняющих неблагоприятные факторы, то во второй половине XX века

наблюдается новая тенденция. Она заключается в рассмотрении интонирования как сложного процесса, в котором постижение содержания произведения сочетается с применением сложно организованных слуховых навыков и свободным владением техническими приемами.

Первоначальными целями в процессе воспитания музыканта, обладающего данными качествами, являются воспитание тонкого «душевного аппарата», активного и многогранного музыкального слуха, музыкально-аналитического мышления, умения пользоваться выразительными средствами инструмента. Глубина и сложность исполнительского замысла, воплощенного средствами интонирования, напрямую зависят от таких факторов, как музыкальная культура исполнителя, его постижение интонационной сущности произведения (которая проявляется на стилистическом, формообразующем и других уровнях), умения постигать замыслы других интерпретаторов.

Список литературы

1. **Холопова В.Н.** Теория музыки: мелодика, ритмика, фактура, тематизм / В.Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2002. – 368 с.
2. **Ауэр Л.** Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики / Л. Ауэр. – М.: Музыка, 1965. – 272 с.
3. **Ментюков А.** О понятии «музыкальное интонирование» [Электронный ресурс] / А. Ментюков. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-muzykalnoe-intonirovanie> (дата обращения: 28.11.2021).
4. **Сохор А.Н.** Интонация / А.Н. Сохор // Музыкальная энциклопедия; гл. ред Ю.В. Келдыш. – Т. 2. – М.: Сов. энциклопедия, Сов. композитор. – С. 550-557.
5. **Медушевский В.В.** Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.
6. **Мострас К.** Интонация на скрипке / К.Г. Мострас. – М.: Гос. муз. изд-во, 1962. – 155 с.
7. **Малинковская А.В.** Фортепианно-исполнительское интонирование. Исторические очерки / А.В. Малинковская. – М.: Юрайт, 2017. – 191 с.

УДК 373.3.015.31 : 7.011

Голева Ирина Михайловна,
магистрант кафедры культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
E-mail: irina.golevaa@mail.ru

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ИНТЕРЕС»

Аннотация. В статье анализируется содержание понятия «художественный интерес» в психологическом, социологическом и культурологическом аспектах; художественный интерес рассматривается как основа художественной потребности, удовлетворяемой стремлением человека к восприятию произведений искусства и созданию новых художественных ценностей; характеризуются структурные составляющие художественного интереса (интеллектуальная, эмоциональная, волевая).

Ключевые слова: интерес, художественный интерес, художественная потребность, искусство, художественная деятельность.

Abstract. The article analyzes the content of the concept of «artistic interest» in psychological, sociological and cultural aspects; artistic interest is considered as the basis of an

artistic need satisfied by a person's desire to perceive works of art and create new artistic values; structural components of artistic interest (intellectual, emotional, volitional) are characterized.

Key words: interest, artistic interest, artistic need, art, artistic activity.

Ключевой проблемой сложного процесса формирования личности является становление органических качеств, пробуждение стремления к самосозданию и самосовершенствованию. Философы отмечают, что духовную зрелость, как и убеждения, нельзя позаимствовать, так как они представляют собой пережитое и осознанное достояние личности. Сознательная перестройка духовного содержания личности связана с возникновением «значимых переживаний», способных существенно повлиять на мотивы, стимулы, ценностные установки и доминанты поведения индивида [1, с. 233]. Такие «значимые переживания» личности доставляет общение с произведением искусства, художественная деятельность. Поэтому проблема формирования художественных интересов как составляющей художественной культуры личности является одной из центральных задач формирования личности.

Интерес рассматривается учеными как сложное явление психики, в котором сливаются во взаимосвязи ее основные компоненты: интеллектуальный, эмоциональный и волевой. Феномен интереса в социологической и психолого-педагогической плоскостях изучался Л. Выготским, Б. Додоновым, К. Дусавицким, А. Здравомысловым, А. Ковалевым, А. Сохором, Н. Морозовой, Ю. Фохт-Бабушкиным, Г. Щукиной и другими учеными. В функциональной динамической психологической структуре личности, разработанной К. Платоновым, интересы относятся к подструктуре направленности и определяются как познавательная форма направленности личности на предметы [2]. Ученые отмечают, что интерес представляет собой потребность, прошедшую стадию мотивации, сознательную направленность человека на удовлетворение неудовлетворенной потребности.

Ключ к пониманию психологической сущности интересов личности Б.Додонов, например, видит в динамике отношений между потребностями и эмоциями, которая приводит к возникновению «интересов-свойств» («образований», «механизмов»). Опираясь на концепцию Б. Додонова относительно психологической природы интереса, можно рассматривать интерес как особую психологическую потребность личности в определенных предметах и видах деятельности, которые выступают источниками желаемых переживаний и средством достижения целей [3, с. 155].

Исследователи пришли к выводу о том, что каждому сознательному действию, предпринимаемому для достижения предмета потребности, предшествуют три ступени. Во-первых, – отражение предмета потребности в сознании субъекта (с разной степенью адекватности), без которого невозможно начало сознательной деятельности человека. Во-вторых, – осознание ценности предмета в системе социальных значений, поскольку именно степень ценности предмета становится причиной эмоциональной вовлеченности субъекта. В-третьих, – формирование на основе отражения предмета и эмоционального переживания его ценности волевого действия, предпринимаемого для овладения предметом. Таким образом, структура потребности, считает Е. Бурлина, представлена познавательно-эмоционально-волевым сектором деятельности, характеризующим направленность, ориентированность, готовность сознания к практическому поступку [4, с. 65].

Художественный интерес является основой художественной потребности как одна из форм духовной потребности, удовлетворяемой стремлением человека к восприятию произведений искусства и передаче художественного наследия будущим поколениям, к созданию новых художественных ценностей. С точки зрения социологов художественная потребность представляет собой исторически сложившееся отношение человека к художественным ценностям общества. Это отношение зависит, с одной стороны, от эстетического или художественного идеала общества, воплощенного в произведениях

искусства, с другой стороны, – от эстетического или художественного идеала личности, обусловленного средой существования и выражающегося в эстетических суждениях, оценках, предпочтениях по отношению к произведениям искусства. Эстетическая потребность, по мнению А. Иллиади, – это потребность в высокой степени упорядоченности, ритмизации, соразмерности, гармонизации всех без исключения видов деятельности человека и, следовательно, потребность в особой организованности, оформленности всех продуктов различных видов деятельности [5, с. 16].

Художественную потребность как «стремление к познанию, переживанию, созиданию в сфере искусства» определяет Ю. Шаров [6, с. 42]. Ученый также считает, что художественные и эстетические потребности отличаются по сфере деятельности, генезису и направленности: эстетическая потребность имеет широкую сферу деятельности, включающую, в том числе, искусство, а художественная связана со специфическим видом человеческой деятельности – художественным освоением мира. Художественная деятельность, подчеркивает ученый, направленная на удовлетворение художественной потребности, неразрывно связана со своим результатом – произведением искусства. Поэтому художественная потребность проявляется конкретнее в сфере деятельности по сравнению с эстетической, но, вместе с тем, интегрирует эстетическую потребность, так как отношение человека к искусству включает и эстетические установки [Там же]. В этой связи становится очевидным, что эстетическая и художественная потребности имеют различную направленность, проявляющуюся в том, что эстетическая потребность призвана воздействовать на чувственную сферу личности, преобразовывая личность и общество по законам красоты, а художественная потребность имеет для личности познавательное, ценностное, созидательное и коммуникативное значение. Каждое из этих направлений может доминировать под влиянием различных условий жизни человека.

Таким образом, мы можем считать, что в основе художественного интереса лежит особая психологическая потребность личности в эмоционально-ценностном переживании художественных образов искусства, а также различных видах художественной деятельности (восприятию, приобретению знаний об искусстве, художественном творчестве), приносящих значимые переживания и выступающих средством достижения личностных целей.

Среди ученых, которые изучали интерес к различным видам искусства, можно назвать: А. Болгарского, Е. Бурлину, Н. Ветлугину, Н. Гродзенскую, А. Демьянчука, Д. Кабалевского, М. Румер, Л. Хлебникову, В. Цукермана (музыкальное искусство), Е. Ахтырскую, Н. Дондурей, М. Кусову, Л. Миловановую (литература), В. Ванслова, Т. Комарову, В. Кудрявцеву, И. Лыкову, Е. Торшилову (изобразительное творчество) и других. Обобщая точки зрения различных ученых, мы пришли к выводу о том, что художественный интерес является духовно-практической направленностью личности на восприятие искусства, которая выражается в активном стремлении к художественно-творческой деятельности и потребности в эстетическом наслаждении.

Мы придерживаемся интеллектуально – эмоционально – волевой характеристики интереса, согласно которой в структуре интереса важную роль играет осознание жизненной значимости объекта или деятельности, на которые направлен интерес [4; 7]. Интеллектуальный (рационально-познавательный) компонент интереса обращен к акту художественно-эстетического познания и имеет сугубо индивидуальную направленность. Под его воздействием значительно активизируются мыслительные процессы, а художественно-эстетическая деятельность становится продуктивной и более целенаправленной. Глубокое и осознанное проникновение в сущность художественных явлений приносит личности интеллектуальную радость и наслаждение. При этом сила и характер эмоциональных проявлений определяется как эстетической ценностью произведений искусства, так и уровнем художественной подготовки личности. Реализация художественных интересов постоянно обусловлена эмоциональными переживаниями и чувствами, поэтому всегда имеет оценочную окраску. Подчеркнем, что приобщение к

искусству зависит от эмоциональной вовлеченности субъекта, влияющей на его избирательное отношение к предмету деятельности, так как именно в процессе деятельности происходят самые интенсивные эмоциональные процессы.

Волевой (поведенческий) компонент структуры художественных интересов зависит от степени развития рационально-познавательного и эмоционально-ценностного компонентов, а также от их соотношения. Поведенческий компонент выражает установку и стремление личности включаться в активные формы творческой деятельности и существенным образом влияет на характер их протекания.

Таким образом, компонентная характеристика художественного интереса строится в соответствии с разработанной в социологии и социальной психологии концепцией «трехуровневой» структуры ценностных ориентаций. Согласно данной концепции в интересе выделяются рационально-познавательный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты [7].

Основанием художественного интереса является рационально-познавательный компонент, который подразумевает не только способность личности к восприятию искусства, а и духовно-практический опыт общения с художественными произведениями, что предполагает умение понять смысл произведения, его структурные особенности, то есть оценить как художественное целое. Рационально-познавательный компонент художественного интереса, несмотря на свой подчиненный характер, оказывает значительное влияние на формирование интереса к различным видам искусства, поскольку в искусстве заключено определенное духовное содержание, которое должно быть освоено реципиентом.

Эмоционально-ценностному компоненту принадлежит особое значение, которое специфично для эстетических интересов. От того, насколько содержание произведения соответствует ценностным ориентациям субъекта, зависит степень его эмоциональной вовлеченности. В случае их резкого несоответствия наличие одного только опыта общения с произведениями не создает интереса к ним. Исследователем Е. Бурлиной выделяются три уровня эмоциональной вовлеченности слушателя, различающиеся по глубине «залегания» в структуре личности: поверхностный уровень; уровень, обусловленный социально-характерными чертами личности; уровень прочной и стабильной эмоциональной вовлеченности. Первый уровень – это поверхностная и неустойчивая эмоциональная вовлеченность, обусловленная внешними ролевыми предписаниями, которые проводятся через авторитетные образцы для подражания, социально-психологический механизм моды и т.д. Второй уровень эмоциональной вовлеченности в художественном интересе Е. Бурлина связывает с социально-характерными чертами личности, образующимися в результате глубокой систематизации предшествующего опыта. Для третьего уровня характерна прочная и стабильная эмоциональная вовлеченность, при которой конкретное художественное произведение (художественный образ) соответствует наиболее устойчивым чертам личности, а именно – общей направленности личности, типу психики, активности и др. Такая эмоциональная вовлеченность вызывает формирование прочного и стабильного интереса [4, с. 65–68].

Сущность поведенческого компонента художественного интереса определяется характером взаимосвязи рационально-познавательного и эмоционально-ценностного компонентов. В художественном интересе волевой компонент может реализовываться через активные и пассивные формы поведения. Пассивный способ поведения – случайное, нецелеустремленное обращение к произведениям искусства (слушание, чтение, просмотр музыкальных, литературных, художественных произведений). Полуактивный – «аналитичное» восприятие художественных произведений, предваряемое отбором и подготовкой. Активный способ поведения – репродуктивное либо творческое создание художественного образа (исполнение, сочинение, участие в художественных постановках, художественных выставках и др.). При этом наибольшая степень творческой инициативы,

отмечают исследователи, принадлежит полуактивному способу поведения («аналитичное» восприятие) и активному (исполнительство, сочинение и т.д.) [7].

Подводя итог сказанному, отметим специфические особенности художественного интереса. Во-первых, специфичен сам объект художественного интереса, так как он обращен не только и не столько к предметному содержанию, сколько к «содержательной форме» (М. Каган), представляющей для познающего человека эстетическую ценность. Во-вторых, в художественном интересе отражены не только сущность художественного явления, но и мера его значимости для человека. В-третьих, в художественно-эстетическом интересе повышена роль эмоционального фактора. Без эмоционального момента рациональный, собственно познавательный, в структуре художественного интереса мало значим. В-четвертых, для интереса важна направленность на процесс художественной деятельности (Б. Додонов), поскольку именно претворение в деятельности является важнейшим результатом сформированности художественного интереса.

Список литературы

1. **Искусствов мире духовной культуры** / Отв. ред. Е.П. Шудря. – К. : Наук. думка, 1985. – 239 с.
2. **Платонов К.К.** Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
3. **Додонов Б.И.** Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
4. **Бурлина Е.Я.** О понятии «музыкальный интерес» / Е.Я. Бурлина // Музыка в социалистическом обществе. – Вып. 2. – Л. : Музыка, 1975. – С. 63–73.
5. **Иллиади А.Н.** Эстетические потребности общества / А.Н. Иллиади // Проблема потребностей в этике и эстетике. – М. : Изд-во ЛГУ, 1976. – С. 17–20.
6. **Шаров Ю.В.** Формирование потребностей советских школьников как социально-педагогическая проблема: автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Шаров Юрий Владимирович ; Ленингр. гос. ун-т. – Л., 1971. – 53 с.
7. **Бурлина Е.Я.** Структура музыкального интереса / Е.Я. Бурлина // Советская музыка. – 1983. – № 4. – С. 65–69.

УДК 37.017.92

Гончарова Виктория Сергеевна,

доцент кафедры музыкального педагогического образования

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,

кандидат искусствоведения, доцент

E-mail: vk.goncharova@donnu.ru

Подобедова Надежда Станиславовна,

магистрант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

E-mail: bohzena@mail.ru

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о духовно-нравственном воспитании детей дошкольного возраста средствами музыки, а именно возможность научить ребёнка «слушать» и «слышать» музыку. Музыка, которая несёт в себе веру, надежду, любовь, воспитывает добрые чувства, отзывчивость, прививает нравственные качества, способствуя всестороннему и гармоничному развитию личности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, дети дошкольного возраста, духовность, слушание музыки, музыкальное восприятие, средства музыкальной выразительности.

Abstract. The article discusses the issue of mental and moral education of preschool children by means of music, namely the ability to teach a child to "listen" and "hear" music. Music that carries faith, hope, love, fosters good feelings, responsiveness, instills moral qualities, contributing to the comprehensive and harmonious development of the individual.

Key words: mental and moral education, preschool children, mentality, listening to music, musical perception, means of musical expression.

В настоящее время в условиях социально-экономических и политических изменений в нашей республике огромное значение уделяется вопросу духовного воспитания детей. В современном обществе назрела большая проблема – разрушение человека, как личности. Сейчас доминируют материальные ценности над духовными, поэтому у детей искажены представления о добре и зле, милосердии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Дети всё чаще становятся озлобленными, жестокими и агрессивными. Бездуховность, кризис семьи и семейного воспитания, подмена ценностей – всё это делает необходимым вернуть в жизнь ребёнка духовно-нравственные традиции русского народа и мировой культуры, передать, помочь понять, полюбить [1].

Поэтому в государственных документах (Закон «Об образовании» от 19.06.2015 г. Постановление № 1 – 233П-НС; Приказ МОН ДНР № 287 от 04.04.2018 г. «Об утверждении ГОСТа дошкольного образования») приоритетным является повышение духовно-нравственного уровня подрастающего поколения, развитие у детей духовных ценностей, духовного здоровья, этических норм поведения, как доминирующего начала в воспитании ребёнка, как личности.

Тема духовно-нравственного воспитания детей описана в работах многих выдающихся педагогов, психологов: Г. Ващенко, К. Ушинского, В. Сухомлинского, Л. Выготского и др., а также в работах современных педагогов-новаторов А. Тубельского, А. Караковского, Ш. Амонашвили, Е. Бондаревской, И. Волкова, Е. Ильина, С. Лысенковой и многих других.

Великие педагоги считали, что основу духовно-нравственного развития детей нужно закладывать на музыкальных занятиях. Главное, что должен сделать педагог, преподающий музыку, – научить смотреть и видеть, слушать и слышать, создавать «родственное» отношение к произведениям искусства, развивать “любовное внимание” [2].

Л. Выготский в своих работах писал: «... музыка не может прямо “перенести” нравственность в душу человека, она способна лишь непосредственно разбудить дремлющие в нём нравственные силы, возбуждая человеческие эмоции. Переживая содержание музыки, человек становится более отзывчивым на различные эмоции-смыслы, и этот тренинг позволяет ему тоньше чувствовать чужую боль, чужие проблемы» [3].

Главная цель работы музыкального руководителя в том, чтобы все дети полюбили музыку, чтобы она стала для всех необходимостью, духовной потребностью, возможностью переживать эмоциональные образы и уметь самовыражаться.

Цель статьи – обосновать и доказать необходимость и важность использования *слушания музыки* во время организованной образовательной музыкальной деятельности с дошкольниками, что способствует всестороннему развитию детей, воспитанию духовно-нравственной личности.

Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста должно направляться на понимание, укрепление общечеловеческих и национальных духовных ценностей, формирование правильных понятий и общепринятых правил, расширение кругозора. Всё это позволит им и сейчас, и в будущем жить светло, радостно, позволит стать достойным гражданином своей республики.

Духовность – это необходимость и способность стремиться к вершинам самосознания, слушать свой «внутренний голос», по зову сердца проявлять любовь и участие к близким людям, к животным, природе. В связи с этим, духовно-нравственное воспитание – это целенаправленный педагогический процесс взаимодействия ребёнка с элементами духовной культуры, направленный на становление внутренней системы духовных ценностей.

Огромную роль в духовном воспитании детей играет музыка. «Благодаря музыке в человеке пробуждается представление о возвышенном, величественном, прекрасном не только в окружающем мире, но и в самом себе. Музыка – могучее средство самовоспитания» [4]. Любая музыка имеет духовное начало, выступает как носитель информации. Музыка даёт «толчок» для внутреннего переживания, эмоционального отклика, фантазии. Это внутреннее чувство вызывает желание передавать музыку в действии, мимике, жестах, в пении и игре, создавать новые художественные образы.

Дошкольники проявляют особенную любовь к музыкальному искусству. Как интегрированный предмет, «Музыка» в детском саду органично объединяет в себе доступные детям виды музыкальной деятельности такие, как слушание музыки, пение, ритмические движения под музыку, игру на шумовых и музыкальных инструментах.

Целью музыкального воспитания, по мнению Карла Орфа, известного немецкого композитора и педагога, является формирование музыкальной культуры, как неотъемлемой части духовной культуры человека. К. Орф считал, что каждый шаг в постижении духовного в искусстве, развивает человека разносторонне, способствует раскрытию его музыкальности. Он стремился средствами музыки повлиять на духовный мир человека, способствовать гармоничному развитию личности, воспитанию эмоциональной отзывчивости и музыкальных способностей, усвоению музыки, как специфического языка международного общения.

Слушание музыки – один из сложных, но важных этапов работы с дошкольниками на музыкальных занятиях. Проблема состоит в усидчивости ребёнка, его внимании, настроении и настроя на восприятие музыки или новой песни. В. Сухомлинский писал в своих работах, что большое внимание нужно уделять именно слушанию музыки – «... музыкальных произведений и музыки природы. Первой задачей было вызвать эмоциональную реакцию на мелодию и потом постепенно убедить детей, что красота музыки имеет своим источником красоту окружающего мира... Многолетний опыт убеждает, что человек овладевает и родной речью, и азбукой музыкальной культуры – способностью воспринимать, понимать, чувствовать, переживать красоту мелодии – только в годы детства. То, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы. Детская душа в одинаковой мере чувствительна и к родному слову, и к красоте природы, и к музыкальной мелодии. Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребёнок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимается на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами. Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а, прежде всего, воспитание человека» [5, с. 52–53].

В. Назайкинский предлагает различать два термина: восприятие музыки и музыкальное восприятие – в зависимости от того, произошло ли оно. Музыкальным восприятием он называет восприятие произошедшее – отчуждение и осмысление. Музыкальное восприятие есть восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен. В противном случае музыка воспринимается как звуковые сигналы, как нечто слышимое действующее на орган слуха. Важно формировать у ребёнка именно музыкальное восприятие.

Разнообразный музыкальный материал в полной мере способствует развитию детей, пробуждению интереса к музыке. Необходимо постоянно вызывать

положительные, радостные эмоции во время слушания музыки. В дошкольном возрасте в процессе слушания просто необходимы наглядные пособия, картинки, игрушки, которые отвечают содержанию музыки.

При начальном формировании навыков слушания музыки у детей младшего дошкольного возраста применяется инсценировка песни, музыки при помощи игрушек. После показа инсценировки можно предложить детям повторить под музыку простые движения: лошадка скачет, кукла танцует, зайчик прыгает, птичка летает и др.

Развивая навыки узнавания знакомой песни, детям предлагается угадать, что прозвучало, приучая их к тому, чтобы они запоминали мелодию песни и связывали её с названием, основным образом. Дети сначала узнают знакомые песни, слушая их целиком, потом по мелодии, затем по вступлению.

Вместе с наглядно-образными методами, использованием игрушек, следует применять словесное объяснение. Оно должно быть коротким, точным, связанным с содержанием музыки. Например, обратив внимание на длинные и короткие звуки, в песне «Большие и маленькие ноги» (музыка В. Агафонникова), музыкальный руководитель объясняет, что сначала «ноги большие», потому что идут великаны, а «маленькими ножками» идут мышки.

Обязательно вызывать у детей эмоциональный отклик на музыку. Основным элементом в формировании культуры слушания является сопереживание ребёнка. Самое главное заинтересовать детей, развивать у них слуховое внимание, формировать восприятие, первичные навыки узнавания, запоминания музыкального произведения. Необходимо сосредоточить внимание детей перед началом слушания пьесы, приучать сидеть тихо, не разговаривать во время звучания музыки.

В старшем дошкольном возрасте для развития музыкального восприятия можно применять метод сопоставления музыкальных произведений, разных по жанру, по характеру. Дети воспринимают и осознают призывный, бодрый, ритмичный характер марша, лёгкую, танцевальную польку, лиричную, ласковую колыбельную. Они должны уметь сделать описание пьесы своими словами, пусть даже самыми простыми (весело – грустно, быстро – медленно).

Навыки музыкального восприятия закрепляются, когда дети под музыку выполняют определённые движения. Например, шагают под звуки марша, идут на носочках под танцевальную музыку, «убаюкивают куклу» на руках. Формированию представлений о жанрах музыки способствует и такой приём: детям раздаются карточки с разными картинками (мальчик марширует, пара детей танцует, девочка укладывает куклу спать). После прослушивания каждой впервые услышанной пьесы, дети должны поднять соответствующую карточку.

Навыки музыкального восприятия укрепляются и в музыкально-дидактических играх. Они всегда связаны с различением и воспроизведением средств музыкальной выразительности: высоты звуков, тембра, темпа, динамических оттенков, ритма. Например, игра «Догадайся, кто поёт»:

Ребёнок–водящий выходит в центр комнаты и закрывает глаза. По голосу он должен определить поющего. Все дети поют:

«Поиграй-ка, (*имя водящего*) с нами, выходи скорей вперёд,

И с закрытыми глазами догадайся, кто поёт».

Один из детей, по знаку педагога продолжает петь:

«Эту песенку свою я тебе, дружок, пою.

Ты глаза не открывай, ну-ка кто я, отгадай!».

Ребёнок–водящий должен по тембру голоса угадать, кто из детей поёт.

В основе сознательного отношения детей к музыкальному произведению лежит музыкальный опыт. Он накапливается годами. Регулярно, в каждое занятие музыкальный руководитель должен включать слушание музыки, обогащать музыкальный репертуар детей, пополнять его и обновлять.

Многokrатно слушая пьесы, двигаясь под музыку, разучивая песни, дети со временем обращают внимание на то, что «музыка изменяется». В этом возрасте складываются представления о том, что пьеса может состоять из нескольких частей. Понятие «часть» применительно к контрастным музыкальным эпизодам уже осознаётся детьми. Так, они уже сами могут определить, где заканчивается первая – спокойная, певучая часть и где начинается другая – совсем иная по своему характеру. Сведения о музыке всегда должны поддерживаться иллюстрациями.

Сознательное восприятие настроения музыкального произведения, формы и других средств выразительности помогает детям правильно передать образ в движении, песне, игре. Дети должны уметь различать и характер музыки, и форму произведения (вступление, части, фразы), и различные средства музыкальной выразительности (динамические, регистровые, темповые изменения, метроритм).

Дошкольники, в соответствии с характером музыки, согласовывают свои движения с её особенностями, таким образом, они постоянно упражняются в навыках слушания музыки. Постепенное узнавание разнообразия чувств ведёт к тому, что дети в старшей группе знакомятся с юмором в музыке («Клоуны» Д. Кабалевского); с танцевальным жанром (лёгкая, подвижная «Детская полька» М. Глинки, «Вальс-шутка» Д. Шостаковича, весёлый, быстрый «Гопак» М. Мусоргского).

В старшем дошкольном возрасте необходимо как можно меньше использовать показ, а побуждать детей самостоятельно искать двигательные средства выразительности музыкального образа. С этой целью предлагаются следующие задания:

- послушать музыку;
- определить характер;
- выбрать жанр;
- какой сюжет или картину ребёнок себе представил;
- описать своё представление (при затруднении педагогу нужно помочь);
- непосредственный показ.

Самая главная задача – научить детей слушать и слышать музыку, не бояться, не стесняться говорить о ней то, что думаешь, чувствуешь. Постараться раскрепостить даже самых «зажатых» детей, учить сопереживать, эмоционально реагировать на характер различных музыкальных произведений.

Таким образом, один из основных видов деятельности на музыкальных занятиях является слушание музыки. Дети не всегда охотно воспринимают музыкальные произведения. В них надо развивать это желание, а также и умение вслушиваться в музыку, воспринимать её, слушать внимательно, не отвлекаясь, и в то же время воспитывать через музыку позитивные чувства, черты характера, умение эмоционально откликаться на музыкальные произведения.

Музыкальный руководитель должен заинтересовать детей, прежде всего, качественным собственным исполнением произведения. Ведь восприятие «живой» музыки нельзя заменить ни одной фонограммой.

Систематическое углубленное слушание музыки способствует тому, что внимание детей становится устойчивее, а они сами – более усидчивыми, улучшается их память, развивается мышление и возникает желание слушать музыкальные произведения. Важно только, чтобы на занятиях звучала высокохудожественная музыка, доступная и понятная детям.

Именно в дошкольном возрасте закладываются основы музыкального воспитания, эстетического отношения к жизни, основные навыки культуры слушания, которые формируются в этот возрастной период. Слушание музыки в полной тишине от начала до конца является очень важным для развития личности. В отличие от других видов искусства: графики, живописи, скульптуры, архитектуры – музыка имеет временной характер [6].

Полноценное музыкальное восприятие является необходимой предпосылкой воспитания у детей любви и интереса к музыке, формирование у них музыкального вкуса. Оно обогащает их музыкальные впечатления, опыт. Ведь дети способны воспринимать и более сложные музыкальные произведения, которые пока что не могут ни спеть, ни сыграть на инструменте, ни передать движениями.

В заключение, перефразируя слова выдающегося композитора и педагога Д. Кабалевского, подчеркнем, что музыка становится профессией избранных, но всех необходимо научить слушать её и понимать.

Список литературы

1. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский / Под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.

2. **Зацепина М.Б.** Музыкальное воспитание в детском саду/ М.Б. Зацепина. – М. : Искусство, 2008.– 167 с.

3. **Ильин И.А.** Основы христианской культуры / И.А. Ильин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gumer.info/authors> (дата обращения: 07.10.2019).

4. **Радынова О.П., Катинене А.И., Палавандишвили М.П.** Музыкальное воспитание дошкольников / О.П. Радынова, А.И. Катинене, М.П. Палавандишвили. – М. : Академия, 2000. – 135 с.

5. **Сухомлинский В.А.** Музыка выпрямляет душу человека / В.А. Сухомлинский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogic.ru/books/item> (дата обращения: 08.10.2019).

6. **Сухомлинский В.А.** Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К : Радянська школа, 1969. – 245 с.

УДК78.01(470)

Дерский Максим Юрьевич,
магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского»

Черникова Светлана Валентиновна,
доцент ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского»,
кандидат искусствоведения, доцент
E-mail: chernickowa.svet@yandex.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМ И ЖАНРОВ ЭСТРАДНОГО ИСКУССТВА РОССИИ XIX-XX вв.

Аннотация. В данной статье проведён исторический анализ возникновения форм и жанров эстрадного искусства, определены предэстрадные жанры, описана их специфика. Обоснован социокультурный феномен искусства эстрады в контексте развития массовой культуры.

Ключевые слова: эстрада, кабаре, театр миниатюр, дивертисмент, ревю, варьетэ, мюзик-холл, представление, концерт.

Abstract. This article provides a historical analysis of the emergence of forms and genres of pop art, defines pre-pop genres, describes their specifics. The socio-cultural phenomenon of pop art in the context of the development of mass culture is substantiated.

Keywords: bandstand, cabaret, miniature theater, divertissement, revue, variety show, music hall, performance, concert.

Эстрадная музыка находится в центре внимания деятелей культуры и искусства, а также исследователей в различных областях знания. Возникнув как музыкальное явление, эстрадное искусство приобрело социальные черты в силу определенных исторических условий. Именно поэтому в науке сложилась традиция рассматривать эстрадное искусство как проявление массовой культуры, которое стало объектом исследования в рамках социологии, социальной психологии и других общественных наук. Цель статьи изучить процесс становления форм и жанров эстрадного искусства.

В исследовательской литературе существует несколько точек зрения о времени возникновения термина «эстрада». Е. Кузнецов, который изучал историю отечественной эстрады, считает, что термин «эстрада» вошел в обиход во второй половине XIX столетия. Именно в этот период формируются эстрадные жанры. Происходит их обособление в самостоятельную отрасль сценического искусства. Начало эстрады происходит от народных гуляний первой половины XIX в., по другой версии – от дивертисментов, которые устраивались в летних садах на открытых сценах [5, с. 39].

Исследователь эстрады Е. Уварова считает, что эстрадное исполнительство во всех его разновидностях начинает оформляться в начале 20-х годов XX ст. Именно с этого времени «Эстрада» становится термином. А смысл эстрадного искусства сохраняется до настоящего времени и обозначает «целую область искусства». В контексте исследования Е. Уваровой необходимо упомянуть о садово-парковой эстраде. Такой вид эстрады получил широкое распространение в период 80-х годов XIX ст. В то время существовавшие кафешантаны, кафе-концерты и рестораны привлекали посетителей именно концертными эстрадными программами, происходившими внутри данных заведений. Примером этому виду творчества служили парижские кафе-концерты, которые возникли немногим ранее [8, с. 35].

Данное направление развития эстрадных жанров мы видим в работе российских кабаре, кафешантанов, театрах миниатюр. Так, одной из первых, в 1908 году возникла «Летучая мышь». В Петербурге одновременно появляются театры «Лукоморье» и «Кривое зеркало». А весной 1909 года появляется «Веселый театр для пожилых детей».

Наряду с этими заведениями в 1910 году в Петербурге открываются развлекательные заведения под названием кабаре. Это заведения «Черный кот», «Дом интермедий», «Голубой глаз». В 1911 году в Москве создаются «Петрушка» и «Трагический балаган». И это было только начало возникновения этого явления, связанного с эстрадой. Так, в 1912 году открываются развлекательные заведения «Черная сова», а в 1913 году – «Розовый фонарь». Открываются в Петербурге в еще ряд подобных заведений в период с 1912 по 1917 гг. Это «Бродячая собака», «Пиковая дама», «Зеленая лампа», «Синяя птица», «Привал комедиантов», «Би-ба-бо» [4, с. 87]. И это еще далеко не полный перечень кабаре, которые открылись в двух столицах. Очень быстро кабаре открываются во многих других городах. Таких как Одесса, Киев, Баку, Харьков, Ростов. Целое десятилетие существовали такие увеселительные заведения – с 1908 по 1917 год [2, с. 56].

Еще одной популярной формой эстрадного представления была миниатюра. Миниатюру необходимо отнести к предэстрадным жанрам, возникшим в XIX веке. Возникнув в творчестве уличных музыкантов, скоморохов, в ней наиболее полно воплощается существенная особенность эстрадного искусства, которая раскрывает главный аспект феномена эстрадности как такового. Миниатюра существует как отдельно, так и в рамках крупной эстрадной формы. Своеобразие драматургии эстрадного номера определяет набор миниатюр, или номеров. Также миниатюра является основой для крупных жанров эстрадного искусства – концертов, обозрения, мюзик-холла. Это так называемый калейдоскопически-монтажный или коллажно-монтажный композиционный принцип объединения номеров в составе крупной эстрадной формы. Еще его называют «принципом дивертисмента». Эстраде свойственна несвязность и разнородность частей целого. Именно эта особенность дает возможность заменяемости, свободного

варьирования, разомкнутости формы и структуры. Можно сказать, что это родовая черта всех эстрадных жанров с момента их зарождения.

В еще большей мере это было свойственно предэстрадным жанрам XIX в. Коллажно-монтажный композиционный принцип заявил о себе на эстраде еще раньше, чем в кинематографе. Позже это стало характерной чертой для всего искусства XX века. Многие программы, спектакли начали строиться на сюжетной основе. Также на сюжетной основе строятся программы варьете, мюзик-холла. Отличительная их черта – сюжет и сюжетность. Эта черта свойственна и другим жанрам эстрадного искусства – ревию, концерту, представлению.

В конце XVIII века возникает еще один жанр эстрадного искусства – дивертисмент. Он возникает в период становления русского музыкального театра. Дивертисмент изначально являлся дополнением к драматическим, оперным и балетным и спектаклям. Он состоял из трех-четырех вокальных и танцевальных номеров, которые чередовались между собой. Такое чередование разнородных по своему содержанию и форме музыкальных номеров составляло композицию дивертисмента. Со временем, репертуар расширялся и менялся. Первоначально это могли быть оперные ансамбли, арии, дуэты. Позже присоединились и характерные танцы из балетных дивертисментов. В начале XIX века к этим жанрам добавляются народная и авторская песня, романсы. Позже и песни композиторов, таких как А. Варламов, А. Гурилев. Также добавляется и хоровая музыка, цыганские хоры, народный танец. Очень ценилась публикой цыганская музыка, которая изобиловала особым ладоинтонационным складом. Она вобрала в себя особую эмоциональную напряженность, открытость и исповедальность, что впоследствии повлияло на развитие русского городского романса.

Возникают сезонные летние концертные площадки. Среди них надо выделить Павловский вокзал, на площадках которого выступал оркестр, игравший танцевальную музыку. Популярная танцевальная музыка для духовых оркестров также часто бывала частью программы сборного концерта. Наряду с такими оркестрами были еще и оркестры, исполнявшие симфоническую музыку и популярную классическую музыку. Это было частью летней парковой эстрады в послевоенный период периода 1950 – 1980-х годов.

Тогда тип сборного эстрадного концерта, воплощающий дивертисментную суть эстрады, вобрал в себя массовую песню, киномузыку, новые танцы, свободно komponуя их с литературной, танцевальной, музыкальной классикой, фольклором, джазом, цирковыми и спортивно-акробатическими номерами. Ближе к концу XX века сборный концерт в таком виде уходит с подмостков эстрады. Однако, следует заметить, что в какой-то мере он сохраняется в праздничном гала-концерте. Именно с этого времени, со второй половины XX века окончательно формируются и утверждаются собственно эстрадные музыкальные жанры. Музыкальные жанры отличаются единством музыкального стиля. К ним относятся моножанровые концерты популярной песни, концерты эстрадной песни, концерты джаз-оркестров и рок-ансамблей. Продолжает существовать и эстрадный театр в форме кабаре, ревию, варьете, мюзик-холла, мюзикла.

Варьете – многожанровое развлекательное зрелище, в котором небольшие пьесы или сцены идут наряду с выступлениями артистов цирка, певцов, танцоров, инструменталистов. В Европе варьете расцветает в 20–30-е годы XX столетия. В России их появление датируется также началом XX века. Это эстрадные театры, кабаре и варьете. Артистическое кабаре – это место встреч творческой элиты, своеобразный арт-клуб, который постепенно профессионализируется, становится особым видом искусства. Такие артистические кабаре главным образом ориентируются на подготовленных зрителей. Например, это клубы «Кривое зеркало», «Летучая мышь» и др. Такие заведения, а также театры миниатюр, варьете сыграли особую роль в развитии эстрадных жанров России и в ее театральной жизни.

Это связано с появлением театрального деятеля В. Мейерхольда. Появляются кабаре-театры «Лукоморье» и «Дом интермедий». А «Кривое зеркало» возглавляет

режиссер и драматург Н. Евреинов. На сцене появляется А. Вертинский, который во время Первой мировой войны дебютирует в Мамонтовском театре. В это же время в Москве и Петербурге появляется мюзик-холл. Московский мюзик-холл открывается в 1923 году в театре «Аквариум». По принципу мюзик-холла свои программы выстраивает и московский «Павлиний хвост». В постановках этих театров музыка играет не главную, а вспомогательную роль. Синтетический жанр мюзик-холла с его зрелищностью, яркими, броскими театральными и музыкальными формами все более развивается в 20-е годы. В западноевропейском, буржуазном варианте мюзик-холла акцентируется эротика и развлекательность, а в пролетарском варианте присутствует социальная сатира на злободневные темы, также делается акцент на спорт и акробатику. Пролетарский мюзик-холл, это скорее «агит-холл». Даже предлагалось переименовать этот жанр на танцующую идеологию, или «веселую и бурно-каскадную пропаганду, искрящуюся революционную театральность» (выражение В. Маяковского). Советский мюзик-холл возрождается вновь в 60-е годы. В эти годы преобладающим жанром спектаклей является обозрение с элементами феерии или феерия-буфф.

Невозможно обойти вниманием такое явление советской музыкальной культуры, как киномюзикл. Жанр киномюзикла стоит на стыке искусства кино, музыкального искусства и пластического искусства. Мюзикл часто путали с опереттой, ведь долгое время в России не было четкого определения этого жанра. Расцвета советский киномюзикл достигает в 1930-е годы. Это является своеобразным откликом на американский голливудский мюзикл. Фильмом Г. Александрова и И. Пырьева «Веселые ребята» киномюзикл утверждает себя как распространенный и любимый жанр в советской музыкальной культуре. Все последующие фильмы также имели грандиозный успех. Песни из этих кинофильмов, так же как и шлягеры из американских фильмов, пела вся страна, они сохраняют популярность и по сегодняшний день.

Таким образом, во второй половине XIX и XX в. сформировались и утвердились собственно эстрадные музыкальные жанры, отличающиеся единством музыкального стиля. В течение последних двух веков музыкальная эстрада сформировалась в широкое, многогранное направление.

Список литературы

- 1. Акопян К.З.** Происхождение шлягера из духа фарса // Массовая культура и массовое искусство. «За» и «против» / Акопян Карен Завенович [и др.]; Акад. гуманитар. исслед. – М. : Гуманитарий, 2003. – С. 254 – 308.
- 2. Вартанов А.** Эстрадное искусство как средство социальной регуляции / Анри Вартанов // Эстрада: что? где? зачем?: Статьи. Интервью. Публикации / отв. ред. Е. Уварова. – М. : Искусство, 1998. – С. 52 – 74.
- 3. Клитин С.С.** Эстрада: проблемы теории, истории и методики: учеб. пособие для театр. ин-тов и ВУЗов искусств / С.С. Клитин. – Л. : Искусство, 1987. – 190 с.
- 4. Кузуб Т.И.** Процессы глобализации в современной музыкальной культуре / Т.И. Кузуб // Изв. Урал. гос. ун-та. – 2006. – № 47. – С. 77 – 84.
- 5. Кузнецов Е.М.** Из прошлого русской эстрады. Ист. очерки / Е.М. Кузнецов. – М. : Искусство, 1978. – 154 с.
- 6. Рыбакова Э.Л.** Развитие музыкального искусства эстрады в художественной культуре России: автореф. дис. д-ра культурологии: 24.00.01 / Рыбакова Элеонора Львовна ; С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусства. – СПб., 2007. – 43 с.
- 7. Саульский Ю.** Эстрадная музыка / Ю. Саульский // Эстрада: что? где? зачем?: Статьи. Интервью. Публикации / отв. ред. Е. Уварова. – М. : Искусство, 1988. – С. 184 – 200.
- 8. Уварова Е.Д.** Вместо предисловия // Эстрада: что? где? зачем?: Статьи. Интервью. Публикации / отв. ред. Е. Уварова. – М. : Искусство, 1988. – С. 49 – 51.

СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ КАК ФАКТОР ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Автором выявляется и научно обосновывается влияние слушания музыки на особенности художественно-эстетического образования школьников. В данной статье автор обращается к трудам ведущих отечественных педагогов-музыкантов, определяющих значимость слушания музыки для разностороннего развития детей и подростков. Особое внимание обращено на эмоциональный отклик и осознанность музыкального впечатления как на основные факторы, способствующие эффективности художественного развития. В статье представлены некоторые педагогические методы и приемы, которые, по мнению автора, будут способствовать приобщению школьников к богатому миру музыкального искусства.

Ключевые слова: художественно-эстетическое образование, слушание музыки, музыкально-эстетическое воспитание, урок музыки.

Annotation. The author identifies and scientifically substantiates the influence of listening to music on the features of art and aesthetic education of schoolchildren. In this article, the author refers to the works of leading Russian music teachers who determine the importance of listening to music for the versatile development of children and adolescents. Particular attention is paid to the emotional response and awareness of the musical impression as the main factors contributing to the effectiveness of artistic development. The article presents some pedagogical methods and techniques, which, according to the author, will contribute to introducing schoolchildren to the rich world of musical art.

Key words: art and aesthetic education, listening to music, musical and aesthetic education, music lesson.

Идеи рассмотрения музыки как эстетической категории и изучения, в этой связи, ее воспитательного воздействия, уходят корнями в глубокую древность. Античный философ Платон, определяя основные функции музыки как части души, культивирующей личность и общество, среди прочих называл эстетическую и воспитательную функции. В современном научном мире ученые также придерживаются подобных взглядов. Так, в исследовании Г.Г. Коломиец справедливо отмечено: «Музыкальное пронизывает выразительные формы бытия. В высших формах эстетической деятельности музыкальное присутствует во всех видах искусства и особое значение приобретает в современном эстетическом освоении мира» [3, с. 147]. В эпоху Просвещения данный вопрос также не оставался без внимания и уже в 1784 году немецким публицистом, поэтом и музыкантом К.Ф. Шубартом, в трактате «Идеи к эстетике музыкального искусства», впервые вводится научное понятие «*музыкальная эстетика*» [4, с. 434].

Самое пристальное внимание вопросам музыки как фактора художественно-эстетического образования школьников уделяла советская педагогическая наука. Проблемы теории и методики музыкального воспитания рассматривались такими выдающимися отечественными учеными как В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин, и др. Особо значимой в этом направлении оказалась деятельность В.Н. Шацкой (1882–1978), основоположницы музыкально-эстетического воспитания в СССР. По мнению педагога, каждый школьник, «должен стать культурным слушателем, активно и с интересом воспринимающим музыку, гораздо более

разнообразную и сложную, чем та, которую он может исполнять; слушателем, способным иметь суждение о воспринятой им музыке и определить свое отношение к услышанному» [8, с. 29]. С этими словами невозможно не согласиться. Действительно, музыка наиболее органично и естественно содействует художественно-эстетическому развитию ребенка. Сопровождая человека с первых дней, музыка затрагивает его самые тонкие душевные струны.

Современные подходы к образовательным процессам на первый план выводят не только освоение школьниками основной учебной программы, но и воспитание многогранной, развитой, высокодуховной личности. В нашей стране это закреплено, в том числе, и на законодательном уровне. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, результаты изучения предметной области «музыка» должны, среди прочего, отражать воспитание эстетического отношения к миру, развитие творческих способностей в многообразных видах музыкальной деятельности, связанной с театром, кино, литературой, живописью; расширение музыкального и общего культурного кругозора; воспитание музыкального вкуса, устойчивого интереса к музыке своего народа и других народов мира, классическому и современному музыкальному наследию [6].

В системе общего и дополнительного образования различные аспекты слушания музыки, как фактора художественно-эстетического образования школьников, рассматриваются в работах Ю.Б. Алиева, Б.В. Асафьева, Е.Д. Критской, Е.В. Николаевой, С.Л. Старобинского, Б.Л. Яворского и др. Между тем, стоит отметить, что, не смотря на столь плотное и многолетнее изучение проблемы, в подходах к художественно-эстетическому воспитанию детей и подростков остается еще достаточное количество рассматриваемых вопросов.

В первую очередь отметим, что современный учитель находится в обстоятельствах, кардинально отличающихся от тех, которые существовали еще несколько десятилетий назад. Стремительное развитие медиапространства привело к тому, что сегодня каждый ребенок с ранних лет оказывается окруженным музыкальным контентом, воздействующим на него со всех сторон: телевидение, интернет-технологии, короткие музыкальные ролики в социальных сетях. К сожалению, большая часть так называемой «музыки», с которой знакомится ребенок в свое свободное время, оказывается низкокачественным продуктом, не несущим в себе художественной ценности. А реалии сегодняшнего дня таковы, что ограничить этот информационный поток, как правило, не по силам ни родителям, ни педагогам общего и дополнительного образования. Выход из столь непростой ситуации видится один – воспитание эстетического вкуса школьников, необходимость прививать им любовь к прекрасному, умение верно воспринимать художественное содержание и смысловую нагрузку музыкального произведения.

Одновременно с этим возникает целый ряд вопросов: как именно преподнести современным детям, в большинстве своем столь далеким от академического искусства, классическую музыку так, чтобы увлечь, заинтересовать, и сохранить интерес к классическому музыкальному наследию? На наш взгляд, прежде всего, необходима активная работа над развитием ассоциативного, образного мышления школьников. Именно умение «пропустить через себя» музыкальные образы, способствует глубокому восприятию музыки, и, как следствие, эффективному художественно-эстетическому воспитанию. Для музыкального восприятия важнейшим является понимание обращения искусства «не к рациональному изучению, а к переживанию чувств; в мире художественных образов человек должен жить, как он живет реально, но, сознавая иллюзорность этого «мира» и эстетически наслаждаясь тем, как искусно он сотворен из материала мира реального» [5, с. 223].

Таким образом, в процессе слушания музыки, важнейшим фактором является эмоциональный отклик детей на услышанное. Начиная с первых уроков слушания музыки, необходимо добиваться осознанности музыкального впечатления. Ребенок

должен сознать звуковой мир не как особенную, отдельную от него реальность, но как сферу, в которую он непосредственно может проникнуть благодаря чувственному восприятию характера музыки.

Слушание музыки на уроке в школе можно назвать наиболее демократичным видом музыкальной деятельности детей, при помощи которого раскрываются индивидуальные способности и творческие возможности каждого ученика. Разумеется, в задачи музыкальной педагогики входит формирование художественного вкуса ребенка, его эстетических идеалов и музыкальной картины мира, но именно здесь возникает удивительный парадокс! Развитие, при помощи слушания, музыкального вкуса в целом, приводит к определению индивидуального художественного вкуса ребенка, способствует его самоопределению в музыкальном пространстве, выработыванию личных предпочтений и, как следствие, к реализации собственных потребностей. Именно в воспитании любви к музыке закладываются основы музыкальной культуры.

Как мы уже отмечали, художественно-эстетическое образование школьников не представляется возможным без вовлеченности учащихся в творческий процесс. Самого по себе прослушивания музыкальной композиции сегодня оказывается недостаточным, учителю необходимо задействовать образную сферу, созвучную детскому внутреннему миру. В художественно-эстетическом образовании школьников значительную роль играет музыкальное воображение, которое, в свою очередь, стимулируется различного рода ассоциациями. Что особенно важно, так это пусть и небольшой, но личный жизненный и художественный опыт школьника в разнообразных областях деятельности, так как музыкальные представления возникают, прежде всего, из памяти человека. Развитие музыкального воображения способствует развитию памяти и расширению спектра слуховых представлений. Для достижения этой цели современные педагоги обладают достаточными возможностями и благодаря этому в художественно-эстетическом образовании открываются широкие перспективы.

Закладывая фундамент для дальнейшей творческой деятельности детей, слушание музыки способствует слуховому развитию школьников, благодаря чему формируется важнейшая для каждого человека способность проникать в художественное содержание музыкального произведения. Важнейшим критерием эффективности художественно-эстетического образования школьников в процессе слушания музыки является эмоциональный отклик детей на художественные образы и элементы музыкальной речи прослушанных композиций. Слушание музыки на уроке в школе открывает широкие перспективы для художественно-эстетического развития школьников. Как верно отмечает Л.И. Хлебникова: «Цель воспитания – формирование всесторонне и гармонично развитой личности. Сформировать такого человека, не решая при этом задачи эстетического воспитания, невозможно» [7, с. 187].

Среди эффективных методов по слушанию музыки на уроках в школе, можно отметить применение принципа синтеза искусств, благодаря которому происходит систематизация образовательного пространства и стимуляция творческого воображения детей, определяется функциональная взаимосвязь видов искусств, выявляются аналогии и происходит метафорический переход этих аналогий из одного вида искусства в другое. Таким образом, активизируется процесс творческого мышления детей, развивается художественно-эстетическая сфера их личности. Прослушивание музыки, дополненное художественным рядом и поэтическим словом, может принести несомненную пользу не только с точки зрения целостности художественного развития ребенка, но и с позиции привлечения и удержания внимания, более глубокого погружения в образную сферу музыкального произведения.

Значительную поддержку педагогу в решении задач художественно-эстетического образования в процессе слушания музыки может принести использование компьютера на уроке [1]. Как отмечает Ю.Н. Киселева: «Использование компьютерных технологий на уроке “Слушания музыки” позволяет более эффективно и плодотворно решать основные

задачи музыкального образования: это, прежде всего, воспитание любви и интереса к музыке, понимание музыкального искусства, развитие музыкальных способностей учащихся и многое др.» [2, с. 251].

Следует отметить, что слушание музыки как фактор художественно-эстетического образования школьников создает предпосылки для всестороннего личностного и музыкального развития детей, воспитания культуры слушания музыкальных произведений, приобщения к богатому миру музыкального искусства. Наиболее эффективно формирование музыкальной отзывчивости, культуры восприятия происходит под воздействием целенаправленного и последовательного руководства процессом слушания.

На пути к достижению цели художественно-эстетического образования учащейся молодежи и реализации задач по слушанию музыки в школе, мы считаем целесообразным использование следующих методов:

1. Словесный – объяснение музыкального материала, рассказ о произведении и композиторе, экскурс в особенности исторической эпохи, в которую прослушиваемая музыка создавалась и пр. Педагог передает собственные знания детям, что способствует не только художественно-эстетическому развитию школьников, но и позволяет установить творческую атмосферу в классе, создать положительный эмоциональный фон. Важнейшую роль здесь играет беседа. Это обсуждение услышанного, дающее возможность школьникам поделиться своими впечатлениями, выразить эмоции, а также, в определенной степени, проявить свои творческие способности и реализовать эстетические потребности.

2. Наглядно-слуховой – показ, демонстрация, наблюдение. Это непосредственно прослушивание аудиозаписи музыкального произведения, исполнение педагогом музыкальных отрывков на фортепиано, сравнение прослушанных произведений, выявление их сходства или различия.

3. Наглядно-зрительный метод – используется для углубления впечатлений, полученных от прослушивания произведения. Данный метод предполагает использование на уроке музыки в школе иллюстративного материала: репродукции работ известных художников, скульпторов, архитекторов. Зрительная наглядность в сочетании со слуховым восприятием помогает проиллюстрировать музыкальные образы, конкретизировать впечатления, расширить границы художественного восприятия. Данный метод выступает как дополнительный в процессе слушания музыки, но, тем не менее, он вносит разнообразие в содержание урока и повышает его увлекательность и продуктивность.

4. Практический метод – творческие упражнения и задания, способствующие закреплению усвоенного материала, развитию творческих способностей детей.

Слушание музыки способствует формированию у школьников первоначальных навыков слухового наблюдения. Дети знакомятся с основными принципами музыкальной речи, с музыкальной терминологией. В процессе художественно-эстетического образования школьников слушание музыки формирует у них эмоциональную отзывчивость на музыкальное произведение, помогает понять, какими средствами музыкальной выразительности могут быть выражены те или иные эмоции, мысли и чувства композитора. Слушая музыку, школьники, под чутким руководством педагога, учатся распознавать отдельные элементы музыкального языка, соотнося их с образным содержанием композиции, благодаря чему возникает понимание художественного замысла, авторской мысли. В процессе слушания музыки происходит осознание музыкальной речи, закладывается понятие музыкального языка, художественной сущности музыки. Учитель должен помочь ребенку понять всю эту сложную систему музыкальных звуков, понятий, характеристик образов, а это влечет за собой необходимость изучения элементарной музыкальной терминологии, понятия о длительностях, высоте и силе звука, тембрах и регистрах. Существенными являются

вопросы метра и ритма, соотношения мелодии и аккомпанемента, приобретение первоначальных знаний о музыкальной фактуре, штрихах и многого другого. Слушание музыки на уроках в школе дает возможность учащимся познакомиться с разнообразными музыкальными стилями и жанрами, постепенно формируя в их сознании многогранную картину мира музыки. Все это, в комплексе, формирует у учащихся способность к зрительно-слуховым ассоциациям при слушании музыки на уроке и становится необходимым фундаментом процесса художественно-эстетического образования школьников.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что слушание музыки, без сомнения, является одним из наиболее доступных, эффективных и целесообразных способов художественно-эстетического образования школьников. Формируя эстетическую картину мира, слушание музыки, вместе с тем, развивает творческие способности ребенка, его фантазию, воображение, способность к образному мышлению.

Список литературы

1. **Белов Г.Г.** Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта): метод. пособие / Г.Г. Белов, И.Б. Горбунова, А.В. Горельченко. – СПб. : СММО Пресс, 2006. – 63 с.
2. **Киселева Ю.Н.** Музыкально-компьютерные технологии в преподавании дисциплины «слушание музыки» в ДШИ / Ю.Н. Киселева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №5. – С. 251 – 253.
3. **Коломиец Г.Г.** «Музыкальное» как универсальная эстетическая категория / Г.Г. Коломиец // Вестник ОГУ. – 2013 – №7(156). – С. 147 – 152.
4. **Музыкальная энциклопедия** / Гл. ред. Ю.В. Келдыш. – М. : Сов. энциклопедия, 1973. – Т. 6: Хейнце – Яшугин : Дополнения А – Я. – 1982. – 1004 стб.
5. **Осеннева М.С.** Методика музыкального воспитания младших школьников: учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов / М.С. Осеннева, Л.А. Безбородова. – М. : Издат. центр «Академия», 2001 – 368 с.
6. **Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: Приказ МОН Российской Федерации № 1426 от 04.12.2015: по состоянию на 01.09.2016.** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.11.2021).
7. **Хлебникова Л.И.** Роль музыки в эстетическом воспитании учащихся / Л.И. Хлебникова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – №6. – С. 187 – 191.
8. **Шацкая В.Н.** Воспитание музыкального вкуса / В.Н. Шацкая // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – 1947. – Вып. 11: Вопросы художественного воспитания. – С. 29 – 41.

Капитан Юрий Васильевич,
магистрант кафедры культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;
Петченко Анатолий Федорович,
доцент кафедры культурологии и
музыковедения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: afpetchenko@mail.ru

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Художественно-образное мышление составляет основу профессионального мышления музыканта, поэтому оптимизация формирования художественно-образного мышления и умение самостоятельно, творчески находить содержательную интерпретацию музыкального произведения путем постижения стиля композитора является актуальным.

Ключевые слова: художественно-образное мышление, содержательная интерпретация, стиль и художественный образ музыкального произведения.

Abstract. Artistically vivid thought makes basis of professional thought of musician, therefore optimization of forming of artistically-vivid thought and ability independent, creatively to find rich in content interpretation of musical work by understanding of style of composer is actual.

Key words: artistically vivid thought, rich in content interpretation, style and image of musical work.

Кардинальные перемены в современном обществе ставят перед отечественной педагогикой ряд проблем, одна из которых – привлечение молодого поколения к искусству, к музыке. Музыкальное искусство является источником эстетического освоения окружающей действительности, способствует вовлечению личности в разнообразные историко-культурные и социо-психологические связи, создание ценностных критериев в их духовных и моральных поисках. Привлечение к музыкальному искусству, как важной составной части художественно-эстетического воспитания, развивает эмоциональную сферу личности, фантазию, воображение, образное мышление, способность к сотворчеству и сопереживанию и, таким образом, служит формированию общей культуры.

Основу профессионального мышления музыканта составляет художественно-образное мышление. Для музыканта всегда будут актуальны проблемы, связанные с художественной, поэтической стороной исполнительского искусства. К ним относятся: выразительность интонации музыкальной ткани, выявление стилистики автора и стилистических тенденций эпохи создания и исполнения музыки, построение конструктивной и композиционной формы произведения, драматургии исполнительского процесса и ее направленности на восприятие слушателей, другими словами, проблематика, которая непосредственно относится к художественно-образной, содержательной интерпретации исполняемого музыкального произведения.

Таким образом, актуальным является изучение методологических и теоретических проблем совершенствования исполнительской сферы деятельности музыканта, оптимизация формирования художественно-образного мышления, умения творчески подойти к интерпретации музыкального произведения путем постижения стиля композитора как части стиля эпохи, и выход в пространство культуры, опираясь на традиции отечественной исполнительской школы.

Музыкальное мышление – это специфическая разновидность художественно-образного мышления, переосмысления и обобщения жизненных впечатлений, отображения в сознании человека музыкального образа, что представляет собой единство эмоционального и рационального. Музыкальное мышление является мышлением художественными образами, воплощенными в интонациях, звуковых комплексах, которые оформляются в слуховом представлении музыканта. Поэтому основой музыкального мышления являются внутренние слуховые представления. Наряду с этим, музыкант должен осмыслить, осознать логику музыкального материала.

Специфика музыкального мышления заключается в интонировании. Музыкальная интонация рассматривается как один из типов художественного мышления, как выражение мыслей и чувств человека, воплощенных в музыкальных интонируемых образах. В раскрытии образного содержания художественного произведения активно принимает участие эмоциональная и интеллектуальная сферы человека. Проявление эстетических и интеллектуальных чувств имеет к этому прямое отношение.

Эстетические чувства представляют собой эмоциональное отношение человека к прекрасному, – в природе, в жизни людей, в искусстве. Особенно глубокие переживания человек чувствует при восприятии произведений художественной литературы, музыкального, изобразительного, драматического и других видов искусства. Именно эти чувства позволяют нам разобраться в том, какая музыка нас волнует.

Интеллектуальными чувствами называют переживания, которые возникают в процессе познавательной деятельности человека. Эти чувства не только сопровождают познавательную деятельность, но и стимулируют, усиливают ее, влияют на продуктивность мышления, на содержательность и точность полученных знаний [1]. К интеллектуальным чувствам относятся такие, как удивление, любопытство, любознательность, чувство сомнения относительно правильности решения, чувства уверенности, обобщенное ощущение нового, которое выражается в постоянном поиске новой информации и практической деятельности. Надеяться на то, что эти чувства появятся сами собой, нельзя. Для возникновения и развития интеллектуальных чувств необходима постоянная умственная тренировка в решении заданий и проблемных ситуаций.

Процесс понимания и раскрытие «художественного образа» произведения, воспринимается как нечто целое, в основе которого отображаются не изолированные одно от другого чувства, а целостный спектр, своеобразный сплав интеллектуально-эстетических чувств. Художественно-исполнительское воплощение образа возможно при условии активности действий (моторно-двигательных, слуховых, умственных), неразрывно связанных с постоянным предвидением последующего развития художественной мысли.

Категория «художественный образ» представляет собой целостное понятие, которое состоит из двух взаимовлияющих компонентов: эмоционального и интеллектуального. В условиях художественно-исполнительской деятельности, осуществление умственных операций неотделимо от эмоционального отношения к образному содержанию произведения музыкального искусства. Эмоциональность и интеллект – это две стороны целостного процесса образного познания произведения искусства. Их неразрывная связь должна составлять основу организации художественно-умственной деятельности музыканта.

В исполнительской практике это находит отображение в последовательном решении художественно-познавательных задач: понимания логики структурного построения музыкального произведения, осуществления анализа его формы, интонационно-образного содержания, восприятия и проникновения в художественный образ как формы целостного отображения жизни, практической реализации художественного образа через исполнительскую деятельность.

Музыкальный текст и исполнитель – это проблема, которая имеет определяющее значение в достижении адекватного воплощения содержательной стороны авторского замысла. Степень овладения музыкального текста и тип взаимодействия с ним исполнителя определяются стилевой и содержательной ориентацией в интерпретации музыкального произведения. Основные категории проблемы опираются на современные исследования в области теории музыкального текста и специфики анализа его содержания. Музыкальный текст понимается как художественно организованное целое, имеющее собственные смысловые структуры, что предусматривает расшифровку содержательных элементов текста, определение значений смысловых единиц, выявление механизмов их связи с музыкальным образом.

Принципиальное значение в вопросах расшифровки смысловой стороны, и на этой основе интерпретации музыкального текста, занимают работы Б.В. Асафьева. Ему принадлежит определение музыки как «искусства интонируемого смысла», основу которого составляет явление «общезначимых интонаций». Теория Б. В. Асафьева, которая рассматривает интонацию с позиций «осмысленного звуковоспроизведения», имеет большое значение для исполнительского искусства, поскольку вопрос выразительного произнесения музыки, ее интонационной сути способствуют адекватной, грамотной интерпретации [2].

Главной составляющей творческого общения исполнителя с музыкальным произведением в процессе его интерпретации является эстетическая оценка. Творческое познание исполнителем музыкального произведения начинается с эстетической оценки его художественных достоинств. Будучи глубоко субъективным, эстетическое отношение к интерпретируемому объекту проявляется в эстетических переживаниях, связанных с содержанием музыкального произведения. В соответствии с мнением В.Г. Ражникова, эстетические эмоции являются универсальными составляющими семантики любого вида искусства. Исследуя процесс возникновения эмоций в музыкальной деятельности, А.Н. Сохор подчеркивает, что эмоциональное переживание появляется лишь тогда, «... когда в сознании возникает образ того или другого предмета... и мы оцениваем этот предмет с личной точки зрения» [3, с. 123–124].

Б.М. Теплов видит в «эмоциональной чуткости» человека на музыкальное звучание психологические истоки «художественности» музыки. Исследуя вопрос художественного воспитания, он пишет о том, что «с чувства должно начинаться восприятие искусства; через него оно должно идти, без него оно невозможно ... Но чувством художественное восприятие, обычно, не ограничивается. Результатом восприятия художественного произведения должно быть осознание его идей» [4, с. 10–11].

Собственные эмоциональные переживания исполнителя в процессе интерпретации музыки стимулируют творческую ситуацию познания художественного образа музыкального произведения, и поиска средств для его воплощения. «Интерпретация – это процесс звуковой реализации нотного текста ..., предусматривает индивидуальный подход к исполняемой музыке, активное к ней обращение, наличие у исполнителя собственной творческой концепции воплощения авторского замысла ...» [5, с. 214].

Эстетическая оценка, эмоциональное восприятие музыки, ее представление, переживание и творческое осмысление является художественно-смысловой основой интерпретации. «Духовное» творчество музыканта неразрывно связано с физической стороной исполнительского процесса, а именно, с музыкально-исполнительской техникой. Наиболее полное воплощение художественного замысла интерпретации требует владения «языком руки» (по Б.В. Асафьеву). Владение широкой палитрой технических приемов, умение подчинять моторные навыки творческим целям позволяют исполнителю проникать в глубинные интонационные пласты интерпретируемого произведения с помощью поиска необходимых игровых движений. Взаимопроникновение слуховой (психической) и моторной (физической) сфер деятельности интерпретатора служит адекватному воплощению образно-смыслового содержания произведения.

Принцип единства художественного и технического воспитания, при ведущем значении художественного фактора, лежит в основе современной методики обучения игре на музыкальных инструментах. Он же является основным требованием педагогики музыкального искусства в обучении навыкам исполнительской интерпретации.

Многочисленные работы исполнителей и педагогов-исследователей трактуют исполнительский процесс как диалектическое триединство: внутрислуховых представлений интерпретатора, создаваемый в воображении звуковой прообраз и двигательно-моторное воплощение, корректируемое слухом исполнителя. Исходя из этого, процесс интерпретации они делят на этапы, каждый из которых призван решать задачи определенного характера.

Обобщая взгляды авторитетных музыкантов относительно этапов работы над музыкальным произведением, известный пианист-исполнитель и педагог Я.И. Мильштейн отмечает, что, например, Г.М. Коган выделяет три стадии процесса работы пианиста над музыкальным произведением: 1) просмотр и предварительное проигрывание; 2) разучивание по частям; 3) «сбор» произведения как заключительный этап.

Г.Г. Нейгауз, определяя иерархию последовательных целей работы, отводит первое место художественному образу (смыслу, содержанию, «то, о чем речь идет»), второе – звуку во времени (материализации образа), третье – технике в целом (совокупности средств, необходимых для решения художественных задач, «игра на рояле как таковая») [6]. При этом общим для взглядов этих музыкантов было стремление к глубокому осмыслению нотного текста, точной передачи авторского замысла, понимания стиля и характера музыки как основы интерпретации художественного содержания, заложенного в музыкальном произведении.

По мнению К.М. Игумнова, глубоко погрузиться в образный мир композитора и одновременно оригинально истолковать содержание произведения, найти меру индивидуального в исполнении – вот основные трудности творческого процесса интерпретации. Он пишет: «Каждая эпоха подсказывает художнику свой стиль исполнения ... Знание стилевых особенностей никогда не связывает исполнителя, а, напротив, окрыляет его... Стиль – это лицо автора, его индивидуальный, ни на кого не похожий счет. Искажая стиль, исполнитель тем самым искажает лицо автора» [6, с. 120].

Стиль является тем фундаментом, на котором интерпретатор должен учреждать свои поиски объективных критериев при передаче авторского замысла. Познание многогранных особенностей стиля композитора открывает возможности для творчески индивидуального толкования этого произведения, для яркого проявления собственного исполнительского стиля музыканта, который интерпретирует это произведение.

В заключение следует отметить: художественно-образное восприятие музыки предусматривает осмысление и оценку произведения на основе усвоения обобщенных знаний о музыке. Мысли о музыке, суждение о ней и её художественной форме должны опираться на содержательное восприятие конкретного музыкального произведения и его художественного образа. Такой подход направлен на объединение процесса развития восприятия музыки с процессом усвоения музыкальных знаний, формирования умений и исполнительских навыков, открывает новые горизонты для развития художественно-образного мышления, музыкальных творческих способностей и художественного вкуса. Таким образом, современная педагогика искусства рассматривает принцип взаимосвязи художественно-образного мышления и творческой деятельности музыканта.

Список литературы

1. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс: Книги первая и вторая / Б.В. Асафьев. – 2-изд. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.

3. **Сохор А.Н.** Вопросы социологии и эстетики музыки: Статьи и исследования / А.Н. Сохор. – Л. : Сов. композитор, 1980. – 294 с.
4. **Теплов Б.М.** Психология музыкальных способностей: Избр. труды в 2-х тт. / Б.М. Теплов. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – 242 с.
5. **Музыка.** Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. Г.В. Келдыш. – М. : НИИ «Большая Российская энциклопедия», 1998. – 672 с.
6. **Мильштейн Я.И.** К.Н. Игумнов о мастерстве исполнителя / Я.И. Мильштейн // Советская музыка. – 1959. – № 1. – С. 116 – 123.

УДК 376;78

Карпенко Олег Николаевич,
магистрант кафедры культурологии и музыкознания
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;
Петченко Анатолий Федорович,
доцент кафедры культурологии и
музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: afpetchenko@mail.ru

КОЛЛЕКТИВНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В АНСАМБЛЕ ГИТАРИСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются занятия в ансамбле как эффективной форме музыкального развития учащихся, воспитания коллективной творческой и исполнительской дисциплины, способ взаимодействия с окружающими и формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: ансамблевое музицирование, музыкальное развитие, творческая и исполнительская дисциплина, коммуникативные компетенции

Abstract. Employments in an ensemble as by the effective form of musical development of studying, educations of collective creative and carrying out discipline, method of cooperation, with surrounding farming's of communicative jurisdiction are examined in the article.

Key words: ensemble music, musical development, creative and carrying out discipline, communicative jurisdictions.

Коренные изменения и демократические преобразования жизни общества на базе современных экономических, социальных и политических факторов со всей необходимостью обуславливают возрастание роли музыкального образования детей, при котором идеи гуманизма и уважения личности становятся руководящими в вопросах образования. Особая роль в духовном развитии подрастающего поколения принадлежит начальному музыкальному образованию, поскольку приобщение детей к музыкальному искусству способствует решению проблем нравственного и художественного воспитания. Центром музыкального воспитания и образования детей остаются детские музыкальные школы и школы искусств – это начальное звено музыкального образования. Реализуя просветительскую функцию, детские музыкальные школы способствуют решению задачи духовно-нравственного развития и художественного воспитания детей средствами музыкального искусства. Среди инструментальных классов наиболее востребован и популярен класс шестиструнной гитары.

Развитие мировой музыкальной культуры подтверждает, что инструментальное исполнительство немислимо без ансамблевого музицирования. Ансамбль – это вид совместного музицирования. Этим видом музыкального искусства занимались во все

времена, при каждом удобном случае и на любом уровне владения инструментом. В этом жанре писали почти все выдающиеся композиторы, как для домашнего музицирования, так и для интенсивного обучения и концертных выступлений.

Занятия в ансамбле являются одной из эффективных форм музыкального воспитания и развития учащегося. И будущему музыканту-профессионалу, и участнику самодеятельности игра в ансамбле, коллективные выступления дают яркие музыкальные впечатления. Ансамбль удивляет своими неожиданными возможностями, новыми тембровыми сочетаниями, яркой динамикой, захватывает общностью творческой задачи, объединяет и направляет музыкальные эмоции. Занятия в ансамбле способствуют стимулированию интереса ученика к инструменту, к урокам по специальности, прививают любовь к коллективному творчеству. Чувство ответственности перед партнером, коллективом за результат общей работы, качество публичного выступления должно естественным образом возникнуть в классе ансамбля. Это один из элементов коммуникативной компетенции – навык работы в группе. Понимание исполняемого произведения, «влюбленность» в него создают атмосферу коллективного творческого энтузиазма, необходимого для эффективных занятий с детьми. Педагог, раскрывая «секреты» ансамблевой игры и верно направляя увлеченность детей, воспитывает в них коллективную творческую и исполнительскую дисциплину. Это тоже способ коммуникативной компетенции – взаимодействие с окружающими [1].

Специфической техникой ансамблевой формы творчества является умение играть с несколькими партнерами. Солист, работая над образом, детали и общий план исполнения обдумывает один, в ансамбле – это совместный, коллективный труд, где произведение реализуется совместными усилиями партнеров. В этом важная особенность ансамблевой игры. Хороший ансамбль предполагает наличие у музыкантов некоторых особых качеств, и, прежде всего, – умение слушать, в ансамбле этот навык становится более тонким и совершенным.

Важной чертой совместной игры является умение увлечь и увлечься исполняемым произведением. Первое зависит от силы дарования юного исполнителя, яркости замысла, второе – от сходства индивидуальностей, эмоциональной отзывчивости партнеров, их музыкальных кругозоров, богатства воображения, гибкости исполнительского таланта.

Еще одна характерная особенность совместной игры – умение общаться с партнером. Вот что писал, например, по этому поводу К.С. Станиславский: «Люди всегда стараются общаться с живым духом объекта, а не с его носом, глазами, пуговицами! Это требует большого внимания, техники, артистической дисциплины» [Цит. по: 2, с. 26]. Точно то же можно сказать и об общении музыкантов, в частности о таком его проявлении, как умение сопереживать. В отличие от актеров театра музыканты в ансамбле «говорят» одновременно, хотя не исключены и поочерёдные «высказывания». В совместном музицировании часто встречаются музыкальные диалоги: ведущая роль у первой партии, а исполнителю второй партии принадлежит не менее важная роль чуткого и отзывчивого собеседника (например, Карулли «Маленькая пьеса для двух гитар»).

Ощущение исполнителя в момент ансамблевого музицирования, конечно, богаче: «В ансамбле музыкант сразу чувствует, как возросли разнообразие красок и мощь звучания, которыми он пользуется, и, соответственно, яркость и живость впечатления, производимого игрой», – замечает А.Д. Готлиб [3, с. 34]. Поэтому существующее мнение, что ансамбль стесняет исполнительскую свободу, безусловно, ошибочно. Напротив, игра в ансамбле раскрепощает юных музыкантов.

Немалую роль играет качество обучения ансамблевому исполнительству, постоянное совершенствование его методики. Формирование ансамблей обычно проводят по классам, по сменам, но при этом не всегда учитывается желание учащегося играть с тем или иным партнером. Это является серьезным недочетом в организации ансамблевой работы в кружке. Не менее важным является и умное распределение участников по

партиям. В значительной мере стабильность работы ансамбля зависит и от того, насколько каждому из участников ансамбля интересно играть в нём.

Большую роль в работе ансамбля играет репетиционный процесс, его чёткое планирование. Можно не всегда заниматься полным составом, а вызывать отдельных исполнителей. Немаловажное значение имеет также организованность в работе, дисциплина. Много проблем и в репертуарном разделе работы с ансамблями гитаристов. Планирование и прохождение подобранного материала должно исходить из очень внимательного и точного учёта возможностей ансамбля, как настоящих, так и перспективных.

Работа ансамблиста над художественным произведением должна начинаться со знакомства с произведением. Если есть возможность, его прослушивают в записи, если нет – проигрывают. Формы могут быть различными, лучшей из них, пожалуй, является стремление проиграть произведение целиком, чтобы иметь о нем большее представление.

На практике такое проигрывание часто вызывает немалые затруднения. И одна из причин того – сложность в чтении с листа, поэтому одним из важных разделов работы руководителя ансамбля должно быть постоянное совершенствование техники чтения с листа участниками. В ансамбле техника чтения с листа должна развиваться с большой интенсивностью в силу необходимости определённой согласованности. Хорошее чтение нот с листа во многом определяет и плодотворность работы над произведением.

На следующей стадии работы ансамблисты тщательно разучивают свои партии, а на совместных проигрываниях корректируют и реализуют общий для ансамбля исполнительский план, устанавливают нужные темпы, намечают общие кульминации, определяют динамику каждой партии и т.д.

Одним из наиболее продуктивных методов совместной работы над произведением является его проигрывание (целиком или по частям) в спокойных темпах. Это дает возможность уделить достаточное внимание хорошему вслушиванию в музыку, более внимательному и углубленному, чем при беглом знакомстве с ней. Весьма полезно проигрывание пьесы или отдельных ее частей на небольшой звучности, с минимальной эмоциональной отдачей. Проигрываются отдельные эпизоды в зависимости от конкретных задач: выравнивание динамики ансамбля, получения ясности голосоведения, достаточной синхронности. Если на начальных стадиях это способствует изучению отдельных партий, то на более поздней – улучшает ритмическую стройность, способствует сыгранности ансамбля. По мере выучивания партий произведение постепенно доводится до нужных темпов, реализуются исполнительские задачи, наступает момент, когда пьесу можно играть целиком, и на память.

На протяжении всей работы над произведением большое значение имеет степень технической подготовки каждого ансамблиста, его работоспособности. Потенциал работоспособности всех участников ансамбля должен быть примерно равным. Отставание одного из них тормозит работу остальных, исполнительские задачи реализуются не одновременно, произведение теряет свежесть и единство в каждой партии.

Основными критериями коллективного творчества является единство звучания. Слушая свою игру, ансамблист должен слышать партнёров, чувствовать силу звучания своей партии, учитывая значение своего инструмента в общем ансамбле. Он должен быть гибким в задачах, связанных с изменением силы звучности, осознавать роль и значение в общем звучании. Специфика ансамблевого музицирования определяется таким системным понятием, как динамика всего ансамбля и каждой партии.

Качественным критерием ансамбля является ритм. Ритм художественного произведения – это его жизнь, пульс. Ансамблевая практика оказывает юному исполнителю неоценимую услугу в этом отношении, воспитывая точность ритмического ощущения. В педагогической практике приходится часто наблюдать, как ансамблевая игра способствует устранению многих недостатков в ритмике учащихся: неумение выбрать нужный темп, держать его, выдерживать паузы. Малейшие погрешности в

ритмике со стороны участников ансамбля незамедлительно ведут к нарушению стройности исполнения, а значит, и к искажению художественного замысла произведения.

Понятие «ритм» имеет толкование как в широком, так и в более узком смысле. В широком смысле – темпоритм, темп исполнения любого произведения самым тесным образом связан с его характером. Однако темп в различной степени может колебаться в каких-то пределах. Однако, если солист, исполняя пьесу, может начать в одном темпе, а далее сыграть чуть быстрее или чуть медленнее, то в ансамбле подобные колебания при определенном темпе довольно опасны. Поэтому все исполнители должны настраиваться на единый темп с предельной точностью. Найти точный единый темп помогают длительные совместные репетиции.

Раскрывая значение темпо-ритмической стороны совместного музицирования необходимо сказать о значении паузы, которая носит самый различный характер. Она может быть психологической, смысловой, просто ритмической, но всегда – это важнейший составной элемент жизни музыкального произведения. Совместная игра требует особой точности исполнения пауз, заставляет любого исполнителя шире взглянуть на их роль и значение в музыкальной структуре. Ансамблевая пауза может быть общей или встречаться в отдельных партиях, однако в принципе их исполнения нет никакого различия. Важно точное их выполнение и естественное сохранение ансамбля, для чего необходимо особенно во время пауз вслушиваться в музыку.

Выразительность исполнения штрихов – следующий качественный критерий любого ансамбля. Уровень любого ансамбля определяется синхронностью звучания, что подразумевает не только единую скорость движения, но и штриховую согласованность, представляющую собой не только важную художественную задачу, но и серьёзную техническую сложность.

Подводя итоги, отметим, что ансамблевое творчество довольно глубоко укоренилось в инструментальной музыке. Развитие музыкальных творческих способностей юных гитаристов тесно связано с ансамблевым музицированием. В совместном музицировании происходит активное интеллектуальное развитие ребенка, этому способствует выполнение широкого круга творческих исполнительских задач ансамблевой игры. Общение с другими исполнителями развивает культуру и эстетический вкус учащегося. В ансамбле дети играют всегда с большим желанием и игровым тонусом. Повышенное эмоциональное состояние, вызываемое совместной игрой, обогащает ребенка, способствует его развитию как музыканта исполнителя. Игра в ансамбле воспитывает у юных музыкантов «чувство локтя», они музицируют вместе. Это способствует воспитанию дружного музыкального коллектива, воспитывает у детей чувство коллективизма и взаимовыручки, чувство гордости за хорошее и качественное выступление на концертах. Коллективное музицирование развивает коммуникативные способности, дает платформу для конструктивного, созидательного, культурного и успешного общения.

Список литературы

1. **Лаптев И.Г.** Детский оркестр в начальной школе: Книга для учителя / И.Г. Лаптев. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2001. – 271 с.
2. **Цыпин Г.М.** Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика / Г.М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 320 с.
3. **Готлиб А.Д.** Основы ансамблевой техники / А.Д. Готлиб. – М. : Музыка, 1978. – 94 с.

Карпенко Елена Александровна,
преподаватель отделения хорового дирижирования
и искусства народного пения
Губкинский филиал ГБОУ ВО
«Белгородский государственный
институт искусств и культуры»

E-mail: I_en0k@mail.ru

Холменец Елена Сергеевна,
преподаватель отделения хорового дирижирования
и искусства народного пения
Губкинский филиал ГБОУ ВО
«Белгородский государственный
институт искусств и культуры»

E-mail: holmenetz@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕВЧЕСКОГО АППАРАТА

Аннотация. В статье рассматривается значение предмета постановка голоса. Постановка голоса, это своего рода комплекс правил, способствующий получению определённых умений и навыков. Каждая личность способна научиться управлять силой своего голоса. Уроки постановки голоса способствуют развитию музыкального слуха, дыхательной мускулатуры, исправлению осанки, позволяют легко овладевать иностранными языками, и даже реже болеть простудными заболеваниями.

Ключевые слова: постановка голоса, вокалист, актёр, звук, комплекс, голосовой аппарат, опора, дыхание, репертуар, дикция.

Abstract. The article discusses the meaning of the subject of voice production. Voice production is a kind of set of rules that promotes the acquisition of certain skills and abilities. Each person is able to learn how to control the power of his voice. Voice production lessons contribute to the development of musical hearing, respiratory muscles, correction of posture, make it easy to master foreign languages, and even less likely to suffer from colds.

Keywords: voice production, vocalist, actor, sound, complex, voice apparatus, support, breathing, repertoire, diction.

Поставленный голос и постановленная речь – два неотъемлемых атрибута профессионального музыканта. Приятный голос является важным показателем правильной речи. Каждая личность способна научиться управлять силой своего голоса, повышать или понижать его тон, сдерживать эмоции.

Постановка голоса представляет собой начальный этап обучения вокальному искусству, в зависимости его направления и природных особенностей голоса начинающего вокалиста. В настоящее время такой предмет, как постановка голоса, стал играть большую роль в развитии творческой личности. Поставленным голосом обладают не только вокалисты и артисты, относящиеся к музыкальной сфере. Пример тому, профессиональные дикторы на радио и телевидении.

Чем же отличается поставленный голос от не поставленного? В первую очередь своим качеством: красивым тембром, четкой дикцией, свободным изложением. Поставленный голос слышен издали и всегда обращает на себя внимание. Ведь даже если диктор будет говорить не громко, речь его всё равно будет четкой, ясной и эмоционально яркой.

Чтобы достичь успехов в вокале, нужно обязательно начинать с постановки голоса. Процесс этот долгий и очень трудоемкий, требующий выработки определённых навыков, которые в дальнейшем способствуют овладению вокалом в совершенстве.

Что такое постановка голоса? Это комплекс правил, способствующий получению определённых знаний, умений и навыков. К ним относится, обучение пению с опорой, сохранение вокального равновесия на протяжении всего пения, устранение «зажима» и форсированного звука, а также элементарных комплексов, которые, к сожалению, провоцируют «неправильное» пение. Ведь зачастую, именно комплексы не дают возможность в полной мере раскрыться учащемуся, не только, как вокалисту, но даже, как личности, что в обучении играет немаловажную роль.

Урок постановки голоса строится на определенных принципах преподавания. Знание этих принципов поможет учащемуся грамотно овладеть приемами вокального пения и умения применять их на практике. И, конечно же, действует главное правило «от простого к сложному». Только так сложный навык приобретается и надежно закрепляется в процессе обучения [1].

Обучение начинается со знакомства учащегося со своим организмом, строением голосового аппарата, его особенностями. Для вокалиста открывается совсем другой, не изведанный, не знакомый ему мир. Мир нового я и своих новых ощущений. Ведь вокал, это очень тонкая система, основанная на самоанализе и знакомстве обучаемого с новыми, необычными для его тела ощущениями [2].

Как же характеризуется голос начинающего вокалиста? Обычно он отличается не плотностью звука, неумением управлять дыханием, невыразительностью тембра, отсутствием силы и плотности звучания.

Поэтому, прежде чем приступить к пению, учащемуся (можно совместно с педагогом) нужно прослушать музыку самых разнообразных жанров. Нужно накопить различные музыкальные представления, на которые, в процессе обучения, можно будет опираться. Цель этого, понять, что петь – значит выражать свои чувства и доносить их до слушателя. Это не просто умение чисто интонировать и правильно брать дыхание.

Основа любого поставленного голоса – опора и отсутствие «зажатости». Опора связана с дыханием. Зачастую, при неумелом владении навыком управления своего организма, как раз и проявляется «зажим». К сожалению, неправильное пение очень негативно влияет на голосовые связки. Голос не только быстро устаёт, теряет свою певческую способность, но к тому же травмируются связки. Для начала работы обязательно требуется выработать определенное качество дыхания, но, просто громко петь нельзя, и тихо петь тоже нельзя, нужно выработать равновесие. Но равновесие в каждой стилиевой школе выражается по-разному. Например, академическая школа требует научиться такому равновесию, умея управлять гортанью, понижая ее, а современная – умея удерживать гортань в неподвижном положении. Несмотря на это, объединяет их одна главная цель – научиться равновесию, свободе звука на опоре и отсутствию вокального зажима [2].

Освобождение от зажимов и получение опоры нужно демонстрировать на удобных нотах диапазона. Поём так же, как разговариваем, не стараемся петь слишком высоко или низко. Голос нужно ставить на разговорном диапазоне. Так будет понятно, какое качество звука требуется нам получить.

Благодаря освобождению голоса, который звучит без зажима и на опоре, появится на длинных гласных вибрато. Оно является показателем правильной работы вокальных органов.

И постепенно, мы подходим к главному нашему этапу, когда сможем легко, свободно и красиво петь вокальные сочинения.

Большую роль играет репертуар. Он должен быть доступен по образному, эмоциональному содержанию, вокальным возможностям учащегося, умению правильно интерпретировать текст, чувствовать стиль исполняемого сочинения. А также для хорошего исполнения полезно получить навыки актёрского мастерства и хореографии. Именно поэтому в вокальных школах, нередко, практикуют актёрское ремесло. Но это очень непростая задача, ведь приходится совмещать сразу несколько составляющих

пения: показ эмоций и чистое интонирование. Потому эту работу включают чуть позже, когда вокальные возможности учащегося достигли определённых успехов [3].

Огромную роль играет дыхание. Оно способствует формированию единой манеры пения. 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.

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. Объем работы должен быть посильным, не легче и не сложнее заданного программой и возможностями обучающихся. Лучше давать задания чаще, не перегружая, где количество всегда перейдет в качество. И важным моментом в развитии музыкального слуха, чувство ритма и внимания, является упражнение «пропевания вслух и про себя» [4].

Нельзя не сказать о том, какое значение для нашего организма имеют занятия вокалом. Они способствуют развитию музыкального слуха, дыхательной мускулатуры, исправлению осанки, позволяют легко овладевать иностранными языками, и даже реже болеть простудными заболеваниями. К тому же, воспитывают человека, как личность, вырабатывают силу воли и умение свободно и не скованно вести себя на сцене.

Список литературы

1. **Дмитриев Л.Б.** Основы вокальной методики Л.Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 2000. – 675 с.
2. **Емельянов В.В.** Развитие голоса / В.В. Емельянов. – Санкт – Петербург: Лань, 2000. – 79 с.
3. **Теплов Б.М.** Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – Москва, 2005. – 334 с.
4. **Уткин Б.И.** Воспитание профессионального слуха музыканта в училище / Б.И. Уткин. – Москва, 1985. – 236 с.

УДК 784: 378.147

Колосов Игорь Александрович,
магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского»
E-mail: igorkolosov.kolosov@yandex.ru
Черникова Светлана Валентиновна,
доцент ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского»,
кандидат искусствоведения, доцент
E-mail: chernickowa.svet@yandex.ru

АНАЛИЗ ТЕОРИЙ ГОЛОСООБРАЗОВАНИЯ В ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье изучаются проблемы формирования исполнительского мастерства эстрадных вокалистов посредством изучения теорий голосообразования и современных приемов звукоизвлечения в эстрадной манере.

Ключевые слова: эстрадный вокал, соул, драйв, скриминг, шаут, гроул, теории голосообразования.

Annotation. The article examines the problems of the formation of the performing skills of pop vocalists by studying the theories of voice formation and modern techniques of sound production in a variety manner.

Keywords: pop vocals, soul, drive, screaming, shouting, growl, theories of voice formation.

В наши дни интерес к вопросам эстрадного искусства чрезвычайно высок. На сегодняшнем этапе вокальная педагогика в эстрадном искусстве принадлежит к числу разрабатываемых областей профессионального обучения. Этим продиктована актуальность проблематики данной статьи.

В высших музыкальных учебных заведениях культуры и искусства подготавливают вокалистов эстрадного направления. Однако в учебном процессе преподаватели и студенты сталкиваются с большими трудностями, связанными, прежде всего, с отсутствием необходимой научной литературы по воспитанию эстрадного вокалиста. Певцы, пришедшие на эстраду с хорошей академической вокальной подготовкой должны проходить тернистый путь по поиску собственной манеры исполнения и выбора нужной стилистики репертуара» [1, с. 8]. Цель статьи – изучить наиболее весомые техники и вокально-технические приемы эстрадного вокала в свете основных теорий голосообразования.

В наше время существуют высокие требования, которые предъявляются к певческому голосу. Это делает профессию вокалиста наиболее сложной и престижной. Интенсивное развитие эстрадного вокального искусства параллельно с развитием и технических средств и звукоусиливающей аппаратуры делает возможным выхода на эстраду певцов, которые не обладают мощными и сильными голосами. Культивирование пения в микрофон требует от исполнителя широкого спектра технически сложных эстрадных вокальных приемов.

Это порождает большое количество экспериментов среди эстрадных и джазовых вокалистов по поиску и внедрению новых вариантов звучания голоса. Эти эксперименты касаются имитации звучания различных музыкальных инструментов, а также поиска своих собственных интонационных приемов. Например, джазовые вокалисты могут имитировать звучание трубы с сурдиной, или звучание саксофона и других инструментов оркестра. Рок-вокалисты экспериментируют с экстрим-вокалом, имитируя звучание электрогитар и других инструментов. Это приводит к возникновению резких, кричащих, своеобразных пронзительных звуков. В результате этих поисков певческий арсенал эстрадных вокалистов значительно расширился. Появилась новая терминология, новые виды и техники звукоизвлечения. Впоследствии эти техники стали традиционными для исполнения эстрадной музыки различных стилей и направлений. Например, бэлтинг, соул, драйв, скриминг, шаут, гроул и др.

Вокалист находится всегда в поиске идеального звучания. Так, например, джазовые вокалисты зачастую используют технику звукоизвлечения, называемую субтон. Рок-музыканты ищут идеальное стильное звучание посредством использования различных вокальных эффектов – скриминг, гроул и др. Исполнение популярной эстрадной музыки имеет широкий спектр вариаций звучания с использованием различных техник пения в эстрадной манере.

Например, певица Адель. Она явилась на пьедестал поп-музыки как что-то абсолютно чистое и ясное, разрывающее все стереотипы. Её внешность и голос не уступают друг другу в количестве критики и восхищений. Абсолютно неоднозначный образ, но в наличии таланта, яркого и пронзительного – нет никаких сомнений. Её исполнительский стиль состоит из множества компонентов. Первое – это, конечно же, вокальные приёмы, которые она отработала до совершенства. Среди её источников

вдохновения мы так же можем найти таких артистов, как Amy Winehouse, Lauryn Hill, Mary J. Blidge и др. Всех этих певиц объединяет одно – исполнение в стиле «соул». Стиль, грамотно созданный образ, великолепная вокальная техника, особая манера звуковедения и поведения на сцене – все это компоненты яркого индивидуального стиля певицы. В этом новом воплощении улавливаем веяние времени – новаторство по отношению к технике исполнения эстрадной песни.

Поэтому очень важным является формирование профессиональных навыков эстрадного вокала, которое осуществляется в профессиональных творческих учебных заведениях. Процесс формирования вокальных навыков тесно связан с погружением в работу голосового аппарата, дыхания, работы резонаторов и овладения специальными техническими приемами.

В эстрадном и джазовом пении существует множество различных приемов, выходящих за рамки традиционного звукообразования и голосоведения – все они позволяют добиться особого колорита, расширить выразительные возможности певческого голоса. Вокальное искусство особенно богато возможностью применения расширенных вокальных техник и приёмов современного звукоизвлечения. Попробуем перечислить наиболее распространенные из них.

Субтон. Вокальный прием, который пришел из инструментального искусства, а именно, из игры на саксофоне неполным звуком (вполголоса). Поется с применением придыхательной атаки. Очень часто встречается в эстрадном и джазовом исполнительстве. При пении воздушная струя идет вместе с голосом. Достигается за счет использования аспиратной атаки.

Расщепленный звук. Этот звук называют еще хриплым звуком, достигается он за счет сочетания самого вокального тона и призвука шумового звука. Шумовые звуки можно сформировать путем вибрации тканей внутри ротоглотки. В зависимости от тесситуры исполняемого произведения шумовый звук может быть низкочастотным или высокочастотным.

Поговорим о низкочастотном расщепленном звуке. Его еще называют гроул или гроулинг (*grouling*). Такой рычащий эффект достигается за счет очень сильного выдоха. Выдох должен происходить из низа живота, далее должно быть применено расщепление связок. Звук оформляется путем вибрации корня языка и миндалин. Однако использовать длительное время гроулинг не следует, так как этот вид пения может иметь негативные последствия. Для формирования безвредного гроулинга необходимо выполнять этот приём на хорошей опоре, с хороши импедансом.

Высокочастотный расщепленный звук. Еще его называют скрим или скриминг (*skrim*). Он формируется за счет вибраций мягкого нёба. Похож он больше на хрипящий вопль, можно его охарактеризовать как крик. Воспроизводится он обычно в высокой тесситуре.

Опертый фальцет. Или еще его можно назвать громким фальцетом, в сравнении со звучностью обычного голоса. Достичь такого звука можно за счет сужения входа в гортань. Таким образом, увеличения надсвязочное давление и можно добиться хорошей опоры звука, что повлияет на его громкость.

Сурдинное звучание. При таком пении гласные практически растворяются в звучании маски, пение происходит как на закрытом тоне и приобретает носовой призвук. Достичь этого можно при помощи работы корня языка. Такое «сурдинное» формирование гласных свойственно некоторым языковым культурам. Применяется как специфический прием в стилях соул, джаз, фанк и др.

Глиссандо. Исполняется путем скольжения звука от одной ноты к другой. В эстрадном вокале встречается термин *drift*, который обозначает глиссандо. Этот прием пришел из джаза как подражание духовым инструментам. Отрабатывать прием глиссандо необходимо в медленном темпе, начиная с маленьких интервалов, затем переходить к большим. Рекомендуется исполнять плавно по полутонам от первой ноты к последней, не

пропуская при этом ни одного полутона. Применяется глиссандо в таких жанрах как джаз, рок, соул.

Драйв. Характеризуется как активный, энергичный стиль исполнения музыки, при котором присутствует эффект нарастающего ускорения темпа. В нем происходит акцентирование каждой метрической доли, что позволяет добиться особого напряжения и ощущения движения. Рождение этого приема связано с эпохой свинга. Широко применяется во всех стилях.

Свинг. Стил джазовой музыки, в переводе обозначает «раскачивание», путем смещения ритмического акцента в мелодии, с отставанием или с опережением.

Шаут. Особый способ пения, основанный на крике. Он характерен для многих этнических культур, используется во многих жанрах эстрадного и джазового пения. Характеризуется особенной (рваной) фразировкой, имитирующей эмоциональные выкрики человеческого голоса.

При обучении все перечисленные приемы должны осваиваться при достаточной подготовке певца без ущерба для свободы голоса и чистоты интонации.

В практике постановки голоса в эстрадной манере наиболее часто применяют метод «пения в речевой позиции», предложенный известным американским педагогом Сетом Риггсом. Основным акцентом этого метода служит стабилизация гортани в нейтрально-речевой позиции. Во время пения гортань должна стабилизироваться в таком же положении, как и во время разговорной речи «независимо от регистра и громкости» [2, с. 2]. Это условие, по мнению автора, позволяет при пении пользоваться голосом так же легко и комфортно, как и во время разговора. Поэтому С. Риггс делает вывод, что в результате применения техники пения в речевой позиции голос функционирует наилучшим образом.

Следует остановиться на школе освобождения голоса американской актрисы и театрального педагога Кристин Линклэйтер. Ею разработана методика, которая приводит к «освобождению индивидуального, творческого голоса» [3, с. 6]. Несмотря на то, что данный метод разработан «для голоса и сценического творчества» драматического актёра, он активно используется в практике подготовки эстрадных певцов. К. Линклэйтер предлагает широкий спектр специальных упражнений, которые направлены на осознанное освобождение голоса, путем бесконтрольного процесса певческого дыхания. Она предлагает применить общую релаксацию для достижения цели метода – «заставить интеллект формировать голос в прямом контексте с эмоциональными импульсами, не являясь для того препятствием» [3, с. 8]. Чтобы стимулировать глубокое рефлекторное дыхание, Кристин Линклэйтер использует специально оборудованные столы. С их помощью ученик может даже висеть вниз головой. В это время очень важно отказаться от сознательного контроля над процессом дыхания.

Рассмотрим фонопедический метод развития голоса певца, предложенный Виктором Емельяновым. Свои методические рекомендации автор высказал в пособии «Фонопедический метод формирования певческого голосообразования» [4]. Концепция В. Емельянова существенно отличается от традиционных концепций. В ней предлагается иной подход и иные методы работы с голосом. Прежде всего, предлагается метод профилактики расстройств голосовой функции, что способствует возобновлению работы голосового аппарата. Автор сам определяет свой метод как фонопедический, т.е. лечебно-профилактический. Оценочными критериями метода, по мнению автора, является акустическая эффективность (громкое и звучное пение), энергетическая экономичность (пение без вреда для исполнителя), биологическая целесообразность (передача эмоций голосом) [4, с. 31].

Резонансная теория В. Морозова. Принципы резонансной теории искусства пения В. Морозова [5] служат теоретико-методологической основой для разработки авторской методики постановки голоса эстрадного певца. На основе большой педагогической практики автора, им сделаны выводы о целесообразности воспитания у молодых

эстрадных певцов резонансной техники пения. Такая техника приводит к качественным профессиональным результатам – единорегистровому полному диапазону в две и более октавы, красивому тембральному звучанию голоса. Овладение длительным дыханием приводит к качественному владению кантиленой, четкому произношению и точности интонации. Все эти качественные характеристики позволяют свободно оперировать специфическими вокально-техническими приемами. Техническая свобода в пении очень важна. Она обуславливает умение ярко выразить своим голосом художественные задачи исполняемого произведения.

Обучение эстраднему пению на резонансной основе должно быть направлено на достижение близкого и полетного звука. Этого можно достичь, применяя метод субъективного ощущения направления подачи звука. Такой метод, использующий внутренние ощущения певца, по мнению Юссона, «является наиболее полезным и тонким» [6, с. 194].

Таким образом, анализ научно-методической литературы посвященной проблемам эстрадно-вокальной педагогики показал разностороннее мнение по вопросам постановки эстрадного вокала. Главный принцип воспитания профессионального голоса – это стабилизация положения гортани. Поскольку работа гортани взаимосвязана с дыханием и резонаторам, то, воздействуя через «посредников» (путем правильной организации певческого дыхания и работы резонаторов), возможна регулировка и управление гортанью. Поэтому в эстрадной вокальной педагогике основополагающими являются системные методы воздействия на работу голосового аппарата певца как наиболее эффективные и оптимальные.

Понимание причинно-следственных зависимостей между явлениями певческого процесса должно опираться на анализ воспроизводимого звука и технологию голосообразования, что в конечном итоге составит базу вокально-методической подготовки студентов как вокальных педагогов.

Список литературы

1. **Карева Т.** Размышления о музыкальной эстраде / Т. Карева // Советская эстрада и цирк. – 1979. – № 9. – С. 8 – 9.
2. **Риггс С.** Как стать звездой / С. Риггс / [сост. GuntarCollege]. – М., 2000. – 68 с.
3. **Линклэйтер К.** Освобождение голоса / Кристин Линклэйтер; [пер. с англ. Л.В. Соловьевой]. – М. : ГИТИС, 1993. – 176 с.
4. **Емельянов В.В.** Фонопедический метод формирования певческого голосообразования: метод. рекомендации для учителей музыки / В.В. Емельянов / Отв. ред. Л.П. Маслова. – Новосибирск : Наука ; Сиб. отд-ние, 1991. – 41 с.
5. **Морозов В.П.** Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов // Центр «Искусство и наука». – М., 2002. – 496 с.
6. **Юссон Р.** Певческий голос: исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. / Рауль Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 262 с.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСКУССТВУ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье проанализирована специфика эстетического отношения к искусству у младших школьников, охарактеризовано понятие эстетического развития и воспитания, раскрыто содержание и структура понятия эстетического отношения, обоснованы ключевые особенности эстетического отношения младших школьников к искусству, включающие ярко выраженную эмоциональность восприятия и развитое воображение.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическое развитие, эстетическое отношение к искусству, младшие школьники, эмоциональность восприятия.

Abstract. The article analyzes the specifics of the aesthetic attitude to art among younger schoolchildren, characterizes the concept of aesthetic development and education, reveals the content and structure of the concept of aesthetic attitude, substantiates the key features of the aesthetic attitude of younger schoolchildren to art, including pronounced emotionality of perception and developed imagination.

Keywords: aesthetic education, aesthetic development, aesthetic attitude to art, junior schoolchildren, emotionality of perception.

Формирование эстетического отношения является основой процесса эстетического воспитания личности. На сегодняшний день вопрос эстетического воспитания детей, формирования их эстетических чувств является актуальной задачей, которая поставлена перед начальной школой. Благодаря восприятию прекрасного в природе и искусстве, ребенок открывает прекрасное в самом себе, что особенно значимо в детском возрасте, когда человек испытывает чувство восхищения от взаимодействия с миром природы и творчества.

Различные аспекты проблемы эстетического развития школьников всесторонне разработаны в трудах как отечественных, так и зарубежных психологов и педагогов, среди которых – А. Буров, М. Верб, Д. Джола, Д. Кабалевский, Н. Киященко, Л. Масол, Н. Миропольская, Б. Неменский, Г. Падалка, В. Сухомлинский, А. Щербо, В. Шацкая и др. Однако в изменившихся социокультурных условиях проблема эстетического отношения как становления «человеческого в человеке» обретает особую значимость. Информационный всплеск, прагматизация современных жизненных реалий вытесняют эстетическую составляющую, что ведет к культурному и духовному обеднению общества, кризису художественно-эстетических представлений и ценностной системы современной молодежи. В этой связи создание педагогических технологий, направленных на художественно-эстетическое развитие школьников, требует всестороннего анализа современного состояния проблемы эстетического отношения младших школьников к искусству, что и стало целью статьи.

В научном пространстве встречается множество разнообразных подходов к определению понятия, выбору средств и путей эстетического воспитания. Так, В. Шацкая характеризует эстетическое воспитание как «формирование способности целенаправленно чувствовать, воспринимать и верно оценивать и понимать красоту окружающей действительности в общественной жизни, в явлениях искусства в природе, труде» [1, с. 97]. В свою очередь Э. Ильенков выделяет важнейшие положения, которые представляют сущность эстетического воспитания, а именно: 1) эстетическое воспитание

является процессом целенаправленного воздействия; 2) эстетическое воспитание формирует способность видеть и воспринимать красоту в жизни и искусстве, правильно оценивать ее; 3) задачей эстетического воспитания выступает развитие эстетических идеалов и вкусов; 4) формирование способности к самостоятельному созданию прекрасного и творчеству [2, с. 91].

Понятие эстетического развития, взаимосвязанное с понятием эстетического отношения, Д. Лихачев формулирует как целенаправленный процесс «формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [3, с. 67].

Обобщая основные положения исследователей в области эстетического воспитания, мы рассматриваем эстетическое отношение как один из основных элементов духовной культуры личности, включающий способности к эмоционально-чувственному восприятию и эстетической оценке, накопленный опыт эмоционально-чувственных переживаний, наличие позитивного эстетического интереса, элементарных умений и навыков эстетико-предметной творческой деятельности. Соответственно структура эстетического отношения к искусству представлена: 1) когнитивным компонентом (эстетические представления, понятия, знания, эстетические суждения (оценка); 2) деятельностным компонентом (умения и навыки эстетико-предметной деятельности, творческая активность, эстетическое поведение); 3) эстетическими переживаниями, эмоциями, чувствами; эстетическим восприятием; эстетическим вкусом; эстетическими потребностями, интересами; эстетическими качествами личности; художественно-творческими способностями [4, с. 133]

Специфика эстетического отношения младших школьников к искусству определяется их возрастными особенностями. Ученые акцентируют внимание на том, что именно в период младшего школьного возраста эстетическое воспитание приобретает особое значение, поскольку в этом возрасте ребенок познает, охватывает мыслью и чувствами уже не только вещи, факты, явления, но и идеи, принципы [3, с. 25].

В младшем школьном возрасте изменяется мотивация детей по отношению к искусству: школьники начинают осознавать мотивы отношения к искусству, красоте, действительности. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о большом внимании исследователей к вопросу влияния чувств на мотивацию поведения младших школьников. Подчеркивается, что ведущими мотивами эстетической деятельности у младших школьников выступают интересы (склонности, предпочтения). Психологи особо выделяют эстетический мотив поведения, который превалирует над познавательным, этическим, органическим и другими мотивами и включается в наиболее сложные формы поведения, в различные связи с игровой, учебно-познавательной, трудовой и спортивной деятельностью детей, в разнообразные формы общения [5]. В этой связи мотив эстетической деятельности постепенно становится осознанным: дети начинают получать удовольствие от чтения книг, прослушивания музыки, просмотра фильмов, рисования, делятся своими эстетическими впечатлениями.

Характерной особенностью детей младшего школьного возраста является ярко выраженная эмоциональность восприятия. Отмечая особенности процесса восприятия младших школьников, психологи выделяют следующие его свойства: произвольный характер, слабую дифференцированность (особенно у учащихся I–II классов), поверхностность, кратковременность, случайность, избирательность к восприятию всего яркого, красочного [6]. При этом у младших школьников преобладает образно-эмоциональное восприятие действительности, развиты механизмы подражания, эмпатии, способность к идентификации, их отличает «живость непосредственного проявления чувств» (П. Якобсон), а также впечатлительность, эмоциональная отзывчивость [6].

Ценным для нашего исследования является мнение Л. Ясинских о том, что развитие эстетического восприятия и отношения к искусству представляет собой

«динамический процесс, актуализирующий личностные и интеллектуальные структуры» [7]. Ученая выделила следующие компоненты эстетического восприятия: 1) эмоциональная отзывчивость – наличие эмоционального отклика при восприятии эстетического объекта; 2) чувствительность к гармонии – умение выделять выразительную особенность формы с ее чувственным обликом; 3) способность эмпатийного включения при восприятии природы, искусства и другого человека – «вчувствование» в мир другого, непосредственное сопереживание ему; 4) эстетические суждения – возникновение своего мнения о произведениях, умение в слове выразить эстетическое впечатление [Там же].

Развитию эстетических представлений младших школьников способствует развитое воображение. По мнению С. Рубинштейна, «главным качеством воображения является отражение», а преобразующий характер воображения детей заключается в том, что «проектируя новые образы, ребенок преобразует накопленные, отталкиваясь от прошлого опыта» [5, с. 92]. Среди критериев развития эстетических представлений у детей младшего школьного возраста Е. Галанжина, например, выделяет следующие: 1) умение создавать образ на определенную эстетическую тему; 2) умение преобразовывать созданный образ в соответствии с эстетической задачей и эстетическими категориями «прекрасное» и «красота»; 3) умение располагать созданный эстетический образ на мысленном экране; 4) умение обнаруживать и понимать некоторые внутренние, эстетические связи и отношения в обобщенном виде; 5) умение вступать в диалог по одной из предложенных схем; 6) рефлексия собственного эмоционального состояния в процессе специально организованной деятельности [4, с. 132].

Очевидно, что накоплением эстетическое обобщение фактов, познание в образной форме закономерностей окружающего мира способствует формированию как эстетической восприимчивости младших школьников, так и воспитанию на этой основе эстетического вкуса. Важно отметить, что эстетическая информация, усвоенная учащимися в начальных классах, служит основой будущего эстетического вкуса личности [8, с. 178].

В современных психолого-педагогических исследованиях проблемы эстетического развития и воспитания большое значение придается формированию эмоционально-чувственной сферы учащихся младшего школьного возраста. Ученые утверждают, что сущность эстетического развития и воспитания заключается в развитии эмоциональной сферы личности, поскольку чувства являются самостоятельной формой закрепления эстетических норм в сознании личности и выступают в качестве эмоционального подкрепления нравственных привычек. Поэтому, только в единстве с чувствами знания становятся убеждениями. Применительно к младшему школьному возрасту эстетические чувства рассматриваются «не только в созерцательном, но, прежде всего, в активно-творческом плане» [6, с. 78].

Эстетическиесуждения у учащихся I–II классов, по мнению В. Кузина, формируются в процессе обучения и характеризуются краткостью, перечислением деталей, описательным уровнем, изолированностью одного суждения от другого, отсутствием сравнения, обобщений, переноса на другие предметы и явления действительности. В суждениях не прослеживаются самостоятельность, оригинальность, аргументированность [9, с. 87]. Данная характеристика эстетических суждений, считает исследователь, определяет первый уровень их развития, который является важным для дальнейшего развития.

Не менее важной особенностью развития эмоциональных представлений у младших школьников является формирование эстетической потребности. По мнению В. Буткевич и Ю. Любимовой, эстетический интерес у детей младшего школьного возраста представляет «особую форму эстетической потребности» [10, с. 64]. Эстетическая потребность проявляется в желании ребенка творить что-либо новое и украшать окружающий мир, опираясь на собственный эмоционально-чувственный опыт и

представления о прекрасном. Стремление ребенка к прекрасному, которое присуще ему от рождения и развивается в процессе эстетического воспитания, лежит в основе формирования эстетической потребности.

Анализ возрастной специфики детей младшего школьного возраста с позиций эстетического воспитания позволил Ю. Любимовой выделить два основных направления эстетической деятельности детей – созерцательно-оценочное и деятельностно-активно-творческое. Созерцательно-оценочное – предполагает эстетическое восприятие объектов, явлений действительности и произведений искусства, в процессе которого осуществляется накопление элементарных знаний об эстетических качествах объектов. Деятельностно-активно-творческое – включает в себя преобразовательную эстетическую деятельность, проявляющуюся в наибольшей мере в художественном творчестве младших школьников [4, с. 133].

Подводя итог, мы можем выделить ключевые особенности эстетического отношения к искусству у младших школьников, а именно: 1) наличие мотивации к познанию творческой деятельности; 2) эмоциональное восприятие эстетического объекта; 3) наличие предпосылок к развитию эмоционально-чувственного воображения, образного мышления школьников; 4) наличие возможностей для развития эстетической потребности младших школьников. Следовательно, в процессе развития эстетического отношения к искусству у детей необходимо решать следующие задачи: развивать способности школьников к художественно-эстетическому творчеству, интегрировать в учебный процесс комплекс художественно-эстетических знаний, развивать эстетические качества детей – эстетическое чувство, восприятие, вкус.

Список литературы

- 1. Шацкая В.Н.** Общие вопросы эстетического воспитания в школе / В.Н. Шацкая. – М. : Академия. – 2013. – 168 с.
- 2. Ильенков Э.В.** Школа должна учить мыслить / Э.В. Ильенков. – М. – Воронеж : Изд-во МПСИ ; Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 112 с.
- 3. Лихачев Д.Б.** Теория эстетического воспитания школьников / Д.Б. Лихачев. – М. : Просвещение, 2015. – 176 с.
- 4. Любимова Ю.С.** Психолого-педагогические особенности эстетического воспитания учащихся младшего школьного возраста / Ю.С. Любимова // Вестник Брестского государственного университета. – 2007. – №3. – С. 128 – 133.
- 5. Рубинштейн С.Л.** Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 209 с.
- 6. Котикова О.П.** Развитие творческой активности младших школьников в процессе эстетического воспитания средствами искусства / О.П. Котикова, В.Г. Кухаронак. – Минск : НИО, 2003. – 124 с.
- 7. Ясинских Л.В.** Методика развития эмоциональной отзывчивости на художественные произведения у старших дошкольников в процессе комплексных занятий в ДОУ : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Ясинских Людмила Владимировна ; УрГПУ. – Екатеринбург, 2005. – 46 с.
- 8. Эстетическое воспитание школьников / А.И. Буров [и др.] ; под общ. ред. А.И. Букова, Б.Т. Лихачева. – М. : Педагогика, 1974. – 304 с.**
- 9. Кузин В.С.** Методика преподавания изобразительного искусства в 1-3 классах : пособие для учителя / В.С. Кузин. – М. : Просвещение, 1983. – 191 с.
- 10. Буткевич В.В.** Методика организации эстетического воспитания младших школьников : учеб.-метод. пособие для учителей нач. кл., воспитателей групп продленного дня, организаторов внекл. работы, руководителей кружков и студий народного творчества / В.В. Буткевич, Ю.С. Любимова. – Минск : Начальная школа, 2014. – 144 с.

Кузниченко Ольга Васильевна,
доцент кафедры фортепиано
ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия
культуры и искусств имени М. Матусовского»,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: kuznichenko.olga@mail.ru

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В РАБОТЕ СО СЛАБОУСПЕВАЮЩИМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ ФОРТЕПИАНО

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации некоторых форм работы с слабоуспевающими детьми. Рассматриваются стимулирующие и поощряющие действия педагога, направленные на формирование игрового аппарата, двигательных навыков, самостоятельной деятельности, мотивации к обучению игре на инструменте.

Ключевые слова: урок фортепиано, слабоуспевающие учащиеся, индивидуальный подход, дифференцированное обучение, творческая активность.

Abstract. The article is devoted to the organization of some forms of work with poorly performing children. The stimulating and encouraging actions of a teacher aimed at the formation of a playing apparatus, motor skills, independent activity, motivation for learning to play an instrument are considered.

Keywords: piano lesson, poorly performing students, individual approach, differentiated teaching, creative activity.

Работе со слабоуспевающими детьми уделяется достаточно много внимания. Психолого-педагогические исследования, методические разработки основных образовательных программ общеобразовательных школ дают нам четкие определения и пути повышения уровня обученности и качества обучения отдельных учеников. Однако отметим, что урок фортепиано в музыкальной школе кардинально отличается от уроков в общеобразовательной школе и предметом исследования чаще становятся дети музыкальные, способности которых развиваются успешно. Если педагоги, работающие с классом, выделяют слабоуспевающих детей в группы или применяют индивидуальный подход для коррекции, учитель фортепиано изначально занимается развитием музыкальных способностей, памяти, мышления, раскрытием творческого потенциала в индивидуальном порядке.

Дадим определение: слабоуспевающий ученик – это ученик, который демонстрирует низкий уровень мышления и памяти, слабые двигательные навыки, низкую мотивацию к обучению игре на инструменте. На фоне постоянного неуспеха мотивация может так и не возникнуть, а познавательная потребность вовсе исчезнуть.

Сегодня, индивидуальный подход в обучении дает нам возможность не только научить ребенка профессиональной игре на инструменте, развить его музыкальные способности, познавательный интерес и интеллект. Современный учитель несет психологическую, социальную, культурно-просветительскую нагрузку. Занятия музыкой должны стать той «отдушиной», которая вдохновляет и придает сил, а не создает дополнительные проблемы ребенку и вводит его в состояние неуспеха. Занимаясь со слабоуспевающими детьми, педагог особенно тщательно подходит к планированию урока, продумывает этапы работы над произведением используя свой творческий потенциал образования. Целью нашей статьи является рассмотрение некоторых способов стимулирования учебной деятельности, а именно поощрения, создание ситуации успеха, побуждение к активному труду. К ее компонентам можно отнести различные непосредственные и опосредованные влияния педагога на учащихся с помощью определенных педагогических средств.

Особенности формирования самостоятельной деятельности учащихся в классе фортепиано обуславливают своеобразие ее стимулирования. Во-первых, специальные стимулирующие воздействия учителя главным образом обращены непосредственно к мотивационной сфере личности ученика. Это связано с тем, что реально действующие мотивы не всегда совпадают с понимаемыми мотивами, что, в свою очередь, мешает юному пианисту увидеть себя в учебном процессе. Во-вторых, стимулирующие воздействия учителя направлены на формирование игрового аппарата, двигательных навыков, которые являются определяющими в развитии самостоятельной познавательной деятельности младших школьников. И, наконец, педагогическое стимулирование предусматривает разнообразные приемы сотрудничества, позволяющие создавать благоприятный эмоциональный фон деятельности.

Основные задачи деятельности, которые применяются педагогами, предусматривают:

- используя знание методов диагностики музыкальных способностей, умение определять музыкально-художественный, технический и эстетический уровень развития ученика;
- умение разрабатывать индивидуальную программу музыкально – эстетического и общего развития ученика;
- умение использовать знание методов психологической диагностики;
- используя знание образовательно-профессиональных программ, умение прогнозировать результаты музыкально-педагогической деятельности;
- умение подбирать репертуар в соответствии с уровнем профессиональной подготовки студента или ученика с учетом его индивидуальных особенностей;
- умение целесообразно планировать урок;
- умение довести до ученика методические средства работы над разными типами фактуры;
- на основании результатов академических выступлений, уметь проанализировать качество художественного и технического выполнения музыкальных произведений;
- владение комплексом музыкально-педагогической компетентности.

Так, известный украинский педагог В. Макаров в своих методических рекомендациях опирается на 3-х уровневую структуру учебно-воспитательного процесса, а именно: духовное развитие (общение с природой, влияние искусства и литературы, развитие творческих способностей, воспитание личностных качеств); развитие внимания, памяти и мышления и развитие профессиональных навыков (психомоторика, ритм, слух). Автор настаивает на неразрывности компонентов этой структуры, при этом ставит на первое место именно духовное развитие, где происходит формирование воли, настойчивости, развивается умение мобилизовать свои резервы и способность к самообладанию, приходит уверенность в своих силах (адекватная самооценка), поощряется склонность к самоанализу, формируется эмпатичное отношение к людям. В. Макаров отмечает: «именно эта сфера воспитания делает человека человеком» [2, с. 4]. Автор методики в работе с детьми предлагает использовать принцип дифференцированного развития личностной структуры ученика, то есть с помощью психолого-педагогических приемов влиять на формирование пяти потенциалов (познавательного, ценностного, творческого, коммуникативного и художественного) и активизировать самостоятельную деятельность учащихся. При этом учитывается физический возраст ученика, что совпадает у многих детей, и актуальный, который является индивидуальным.

Для удачной реализации этой задачи следует учитывать принцип двухуровневого развития ребенка. Согласно теории Л. Выготского, каждый ребенок имеет актуальный возраст, который может совпадать и не совпадать с реальным (физическим). Следовательно, реальный возраст совпадает у всех детей, а актуальный является индивидуальным, зависящим от уровня развития ребенка, его способностей к

самостоятельной деятельности без помощи взрослого). Следует различать зону актуального развития (ЗАР) и зону ближайшего развития (ЗБР) ребенка (познавательная, творческая, физическая и т.д. деятельность, которую ребенок осуществляет при помощи взрослого), причем ЗБР, как и ЗАР – индивидуальна. Выполняя задания ЗБР, дети постепенно выходят из-под опеки взрослых, приобретая самостоятельные навыки и умения, превращая благодаря этому ЗБР в ЗАР. Педагог, во-первых, определяет уровень учебной задачи для конкретного ребенка (он должен быть не выше ЗБР, но и не ниже ЗАР) и, во-вторых, терпеливо проходит вместе с учеником ЗБР и выводит его на новый уровень ЗАР [2].

Новые условия дистанционного обучения подсказывают нам выбор методов и форм работы со слабоуспевающими детьми, которые дают положительный результат и в обычном режиме. Психологи рекомендуют ставить перед учеником только одну задачу, что в нашей профессии трудновыполнимо, ведь ученику приходится следить за посадкой, совершать правильные движения руками, смотреть в ноты, считать, нажимать нужные клавиши верными пальцами и слушать что в итоге получилось воспроизвести. Педагог-новатор, автор методики «Ручные пьесы-упражнения» Екатерина Олерская предлагает воспользоваться методом разделения задач. Работая по созданной ею азбукам ритма, чтения нот ученики также играют пьесы упражнения без нот. Автор методики утверждает, что высокая концентрация внимания является золотым ключом к любым достижениям.

В основе методики лежат следующие принципы:

1. Высокая концентрация ритма, подающаяся в системе, позволяющей детям уже в младших классах уверенно читать ритм в автоматическом режиме.

2. Высокая концентрация техники. Применение системы, благодаря которой дети быстро и естественно растут технически, и имеют прекрасную техническую базу при дальнейшем переходе к классическому обучению.

3. Высокая концентрация нот. Дети изучают ноты не в случайном порядке в ходе разбора пьес (хотя нотный разбор пьес обязательно присутствует в методике). В методике присутствует специально разработанная система тренировки чтения нот, сконцентрированная поэтапно на всех нотных задачах, которые только могут встретиться в школьном репертуаре.

Особого внимания, в контексте темы нашей статьи, заслуживают сборники - близнецы «Около Азбуки. Скрипичный и басовый ключ», в которых цикл пьес отличается между собой только регистрами и, соответственно, ключами. С этими сборниками юные пианисты смогут потренироваться в чтении нот, которые написаны только в одном ключе. Высокая концентрация внимания на изучении нот басового ключа (или скрипичного в сборнике-близнеце), приводит к основательному запоминанию нот и осознанному выполнению домашнего задания. Для того, чтобы было удобнее заниматься с учениками онлайн, все такты крупно пронумерованы выписана аппликатура, помимо пьес в сборнике есть большой комплекс упражнений на освоение басового и скрипичного ключа и простые ансамбли для чтения нот.

В заключении коснемся вопроса как поощрить ребенка так, чтобы это было действительно на пользу его воспитанию и развитию и мотивировало его к дальнейшему развитию. Истинные потребности детей состоят не в получении новых удовольствий, а в настоящем внимании к их внутреннему миру, в заинтересованном общении с ними, в уважении их достоинства и доверии к ним, в совместных с ними трудовых делах. Обычно в младших классах учителя используют наклейки, стикеры, а в более старшем возрасте оценки, дипломы, грамоты. Также, в качестве поощрения можно выставлять видео в общий чат, получать ссылку на интересный мультфильм или сюжет, сделать общедоступную таблицу с наградами смайлами за выученный этюд или пьесу. Современные условия, использование интернет-пространства дают возможность максимально эффективно применить индивидуальный подход и уделить внимание не только работе над произведением, но и воспитательной работе ученика-пианиста. Беседы

о музыке, совместное прослушивание исполнения произведений выдающимися музыкантами носит не только просветительский характер, принося всестороннюю пользу самим ученикам, но и имеет большое значение для пропаганды искусства. Воспитание любви к музыке, пробуждение длительного интереса - одна из самых важных задач, решив которую педагог добивается осмысленной, выразительной игры, сосредоточенности и слухового контроля у ученика. Пробуждение интереса к музыке способствует дальнейшему самостоятельному прослушиванию музыки, просмотру биографических фильмов о композиторах, расширению кругозора ученика. Как стимулирующее поощрение могут быть использованы игры на развитие логики, памяти, внимания и мышления.

Необходимо подчеркнуть, что педагог, находит формы и методы работы благодаря собственной творческой активности. С. Ковалева на основании различных научных подходов к определению сущности этого понятия, учитывая специфику музыкально-педагогической деятельности, дает такое определение: «Творческая активность учителя музыки – это интегрированное психологическое качество личности, которое определяется действенным эмоциональным состоянием готовности к музыкальному познанию и музыкально-педагогической деятельности вне стандартных ситуаций. Творческая активность учителя музыки – это его способность к индивидуально-неповторимому музыкальному, личностному и профессиональному самовыражению ...» [1, с. 10]. Мы поддерживаем мнение о том, что именно благодаря продуктивной творческой активности педагога значительно повышается уровень музыкально-педагогической деятельности и качество работы со слабоуспевающими детьми.

Как вывод отметим, что развитие слабоуспевающих детей в классе фортепиано возможно в процессе грамотно организованной работы, которая включает в себя индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса, планирование, выбор методов педагогического воздействия, а также нестандартное мышление, творческий подход учителя к решению педагогических задач.

Список литературы

1. Ковалева С.В. Развитие творческой активности учителей музыки в системе повышения квалификации: автореф. дис. на соиск. научн. Степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика профессионального образования” / С. В. Ковалева. – К., 2007. – 22 с.

2. Макаров В.Л. Методика обучения игре на фортепиано в подготовительном отделе и начальной школе / В. Л. Макаров. – Х. : ХГИИ, 1997. – 120 с.

УДК 37.01

Курлова Оксана Ивановна,
магистрант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
E-mail: kurlovaoksana@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ ЧЕРЕЗ ЕЕ ВОСПРИЯТИЕ

Аннотация. Цель статьи – рассмотреть пути формирования интереса старших дошкольников к классической музыке, так как ее восприятие способствует оптимальному развитию познавательных и творческих способностей, становлению музыкальной культуры и музыкального мышления ребенка. Одним из действенных средств решения данной проблематики для преподавателей школ искусств отделения обще эстетического

воспитания является метод музыкальной игры, потому что именно игровая деятельность наиболее органична и приемлема в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: дошкольник, обще эстетическое воспитание, классическая музыка, восприятие, музыкальная культура.

Abstract: The purpose of the article is to consider ways of forming the interest of preschoolers in classical music, since its perception contributes to the optimal development of cognitive and creative abilities, the formation of musical culture and musical thinking of the child. One of the effective means of solving this problem for teachers of art schools of the Department of General aesthetic education is the method of musical play, because it is the play activity that is most organic and acceptable at preschool age.

Keywords: preschooler, general aesthetic education, classical music, perception, musical culture.

Одним из богатейших и действенных способов эстетического воспитания дошкольника является классическая музыка. Музыкальное восприятие неразрывно связано с развитием ребенка в целом: формируется эмоциональная сфера, понимание прекрасного, как эстетической категории. Поэтому прививать интерес к классической музыке нужно с раннего детства. Звуковое пространство, которое окружает ребенка в социуме, влияет на дальнейшее формирование его музыкального вкуса.

Музыкальная культура детей – актуальнейшая задача проблема сегодняшнего дня. Значительное влияние на формирование у детей старшего дошкольного возраста основ музыкального вкуса и общей культуры оказывает изучение классической музыки. Это позволяет обогатить слушательский опыт каждого обучающегося. Очень часто в своей работе педагоги используют музыкальные игры, которые помогают решить проблему развития музыкального воображения дошкольника [1]. Музыкальную игру следует рассматривать, как одно из средств, пробуждающих музыкальное воображение. Этот метод работы с детьми помогает расширить их кругозор. Дошкольники учатся понимать и слушать музыку, чувствовать ее характер. Для того чтобы ученики во время музыкальных игр могли развивать воображение, педагоги должны выполняться следующие условия:

- доступность подачи материала;
- приемы театрализации и полное погружение в творческий процесс;
- педагогическая целесообразность с учетом возрастных особенностей.

Классическая музыка дает детям возможность выразить свои впечатления, проявить себя в различных видах творчества. С помощью классической музыки можно помочь детям составить представление о нравственных понятиях: доброте, отзывчивости, сопереживании, вызывать доброжелательное отношение к окружающему миру, ощутить чувство прекрасного, научить уметь видеть красоту природы и оберегать ее.

Главная задача преподавателей школ искусств отделения «Общего эстетического воспитания» – раскрыть ученикам содержание и эстетическую красоту классической музыки, показать разнообразие музыкальных произведений и художественных образов, приобщить их к музыкальному творчеству, развить чувство духовного и прекрасного. Таким образом, детьми обретается основа духовного развития. Научить ребенка понимать и любить классическую музыку возможно только в том случае, если он ее слышит часто, воспринимает целенаправленно, переживает и анализирует ее эмоциональную сферу.

Цель статьи – рассмотреть пути формирования интереса старших дошкольников к классической музыке. Методологической основой являются психологические труды по детской возрастной психологии, методики развития музыкального мышления ребенка.

На пути к музыкальному воспитанию дошкольника педагог должен:

- воспитывая эстетические чувства, вызывать и поддерживать интерес к музыке;
- расширять и формировать представления о содержании классических произведений, вкладывать базовые знания о композиторах;

– способствуя музыкальному и общекультурному развитию дошкольников приобщать их к классической музыке в живом исполнении.

С целью формирования у старших дошкольников интереса к классической музыке можно использовать следующие музыкальные игры на базе классического репертуара.

1. «Изображаем музыку».

Преподаватель показывает пример, как можно обыграть образы, возникающие во время слушания произведения. Сначала учащийся будет повторять за педагогом, а потом и сам захочет показать, то, что он чувствует. Вот некоторые произведения, которые можно прослушать и изобразить на уроке с детьми: «Плакса, злюка и резвушка» Д. Кабалевского; «Смелый наездник» Р. Шумана; «Баба Яга», «Балет невылупившихся птенцов» М. Мусоргского; «Весело – грустно» Л. Бетховена; «Вальс снежных хлопьев», «Игра в лошадки» П. Чайковского; «Аквариум» К. Сен-Санса; «Жаворонок» М. Глинки; «Три чуда» Н. Римского-Корсакова.

Приобщение к произведениям классиков, адресованным к детской аудитории, формирует у дошкольника эстетико-ориентированное мировосприятие, развивает его эмоциональную и интеллектуальную сферы, так как эмоциональное переживание музыки является важнейшим условием понимания ее содержания.

2. «Громко – тихо».

Основная задача этой игры научиться различать интенсивность музыкального звучания. Примеры произведений со сменой громкости: Е. Тиличьева «Ходим–бегаем»; Э. Григ «В пещере горного короля»; А. Вивальди «Времена года. Осень»; П. Чайковский «Красная шапочка и волк» из балета «Спящая красавица»; Д. Кабалевский. «Трубач и эхо».

3. «Кошки-мышки».

Задача этой музыкальной игры состоит в том, чтобы научить детей слышать характер исполняемой музыки, ее темп и развить музыкально-образное мышление обучающихся. Пока «кот» спит под мелодичную и спокойную музыку, «мышки» крадутся к нему. Как только заиграет энергичная, ритмичная музыка, «кот» просыпается и старается догнать «мышек». Пример произведений, которые могут проиллюстрировать игру: «Хор охотников» из оперы «Волшебный стрелок» К. Вебера; «Полька» П. Чайковского; «Хоровод гномов» Ф. Листа; «Клоуны» Д. Кабалевского; «Баба-Яга» П. Чайковского; «Андантино» А. Хачатуряна; «Старинная французская песенка» П. Чайковского; «Колыбельная» И. Дунаевского; «Сурок» Л. Бетховена; Танец Феи Драже из балета «Щелкунчик» П. Чайковского.

Успех музыкального развития дошкольников во многом зависит от получаемого слушательского опыта и компетентности педагога. Одним из важнейших аспектов формирования музыкального вкуса у дошкольников является качество используемого музыкального репертуара, как на занятии в школах эстетического воспитания, так и в семье. Важно использовать в работе с учащимися высокохудожественную музыку.

Значение классической музыки многогранно. Доказано, что многие произведения способны исцелять, некоторые врачи в своей практике обращаются к целебным свойствам музыки. Классическая музыка влияет на психоэмоциональное состояние детей. В результате музыкального воздействия повышается чувствительность не только слуховых, но и зрительных анализаторов, улучшаются психические процессы внимания, запоминания, регулируются обменные процессы, снижается уровень тревожности. С древности выделяли три направления влияния классической музыки на организм:

- на духовную сущность организма;
- на интеллект;
- на физическое тело.

К сожалению, в настоящее время не каждый родитель может уделить время для музыкального развития ребенка, поэтому именно педагог обязан посвятить его в мир прекрасного и сформировать интерес к изучению классической музыки. По мнению

Н.В. Сусловой, формирование музыкального мышления способствует общему интеллектуальному развитию. Словарь детей обогащается образными словами и выражениями, характеризующими настроение, чувства, переданные в музыке [2, с. 32].

Музыкальная культура человека, его вкусы формируются в процессе познания им культурного наследия. Постигание этого наследия начинается с раннего детства. Н.А. Ветлугина подчеркивала, что музыкальное восприятие зависит от уровня общего и музыкального развития человека. Даже «чисто эмоциональное восприятие музыкального произведения в дошкольном возрасте может быть действенным, глубоким, если ребенок сосредоточенно слушает музыку, адекватно, эмоционально реагируя на ее характер» [Там же].

Как известно, ребенок усваивает речь, находясь в человеческом окружении, если он попадает в изолированную от общества с людьми среду, то после 3-х летнего возраста ему трудно будет научиться говорить. Выразительность языка музыки во многом сходна с выразительностью речи. Воспринимаемые слухом музыкальные звуки, интонационные обороты постепенно закладывают основу музыкального мышления. Тот репертуар, который слышат дети в раннем возрасте, влияет на формирование его музыкальных предпочтений в дальнейшем.

Большое воздействие на приобретение детьми музыкального опыта оказывает общение. То, что является ценным для окружающих людей, как правило, становится ценностью и для самого ребенка. По убеждению В.Н. Шацкой, вся музыкальная и музыкально-просветительская работа с детьми, развитие у них интереса и потребности в музыке, накопление музыкальных впечатлений имеют своей целью и результатом воспитание музыкально-художественного вкуса [3, с. 68]. Вместе с тем при формировании образования основ музыкальной культуры выстраиваются первоначальные ценностные ориентации – способности ценить красоту в жизни и искусстве. Ценностные ориентиры у дошкольника появляются лишь в том случае, если он слушает высокохудожественные музыкальные произведения.

Подводя итоги, можно сказать, что интерес к классической музыке предполагает прослушивание обучающимися лучших образцов музыкальной культуры, которые обогатили бы детские впечатления, расширили интонационное восприятие, художественное воображение. Благодаря классической музыке у детей накапливается эмоционально-ценностный опыт восприятия произведений мировой культуры разных эпох и стилей.

Роль педагога заключается в том, чтобы побуждать дошкольников выражать свои музыкальные впечатления в исполнительской, творческой деятельности, вызывать и поддерживать интерес к музыке, развивать музыкально-эстетические потребности, вкус, представления о красоте. Чтобы разнообразить занятия дошкольника необходимо проводить тематические уроки с презентациями, где наглядно можно проиллюстрировать классическую музыку в картинках. Например, рассказать о старинной музыке и дать послушать ее в исполнении тех музыкальных инструментов, для которых она была написана (клавесин, орган). Для наглядности рассказ лучше сопроводить показом иллюстраций, дающих представление о жизни и обычаях людей той эпохи, в которой было создано произведение, об искусстве тех времен. На тематическом уроке можно сопоставить музыку различных исторических эпох, например, танцы. Может быть использована самая разнообразная танцевальная музыка: от старинных танцев – «Бурре», «Гавот», «Менуэт», – до вальсов Ф. Шопена, Ф. Шуберта, балетной музыки П. Чайковского.

Глобальные перемены в обществе и общественном сознании в первую очередь касаются изменений системы ценностей общества в целом и конкретных людей в частности. От того, какие ценности будут ориентиром подрастающим поколениям, зависит выбор пути развития не только каждого человека, но и будущее всего общества.

Список литературы

1. **Выготский Л.С.** Детская психология: Собрание сочинений в 6-ти томах Т. 4 / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1984. – 433 с.
2. **Суслова Н.В.** Музыкальное мышление младших школьников и методика его развития: дис. канд. пед. наук: 13.00.02; 19.00.07 / Суслова Нелли Вячеславовна. – М., 1997. – 200 с.
3. **Шацкая В.Н.** Воспитание музыкального вкуса / В.Н. Шацкая. – М. : Знание, 1987. – 118 с.

УДК 37.01

Кшеминская Алина Николаевна,
магистрант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
E-mail: stratali@mail.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Развитие современного общества обуславливает повышенный интерес к проблеме социализации личности, активно проявляющейся в учебном процессе, в частности в младшем школьном возрасте. Опираясь на анализ психолого-педагогических трудов по данной проблематике в статье рассматриваются возможности социализации младших школьников посредством игровых занятий музыкально-театрализованной деятельностью, выявляется их эффективность.

Ключевые слова: обучение, социализация, театрализация, музыкальная деятельность, формирование, воспитание, анализ.

Abstract. The development of modern society leads to an increased interest in the problem of socialization of the individual, which is actively manifested in the educational process, in particular at primary school age. Based on the analysis of psychological and pedagogical works on this issue, the article examines the possibilities of socialization of younger schoolchildren through playing lessons in musical and theatrical activities, and reveals their effectiveness.

Key words: *raising, socialization, theatricalization, musical activity, formation, education, analysis.*

В связи со сменой социальной среды ребенка, достигающего школьного возраста, возникает ряд трудностей, опосредованно воздействующие на процесс его социализации в новом коллективе. Анализ теоретического материала дает основания утверждать, что одним из средств, помогающим разрешить этот диссонанс, является художественно-творческая деятельность, поскольку она раскрывает духовный и творческий потенциал ребенка, а также предоставляет реальную возможность адаптироваться ему в обществе. В контексте выделенной проблемы значение театрализованно-игровых занятий недостаточно исследовано.

Целью данной статьи является выявление характера влияния музыкально-театрализованной деятельности на социализацию младшего школьника. Среди задач – определить особенности социализации ребенка младшего школьного возраста; теоретически обосновать эффективность игровых занятий музыкально-театрализованной деятельностью, как средства оптимизации социализации ребенка этой возрастной категории.

Проблема социализации личности является одной из важных направлений в психолого-педагогических исследованиях. Это связано с тем, что на современном этапе развития общества, востребован активный тип творческой личности. Начинаясь с первых дней жизни, непосредственно более широко процесс социализации проявляется с момента

погружения ребенка в определенную социальную среду, отличающуюся от атмосферы семьи. Такой новой социальной средой может быть детский сад, а в случае пропуска этой ступени воспитания – сразу школа.

Сложность создания условий для социализации личности в школьном образовании, в частности, в начальном его звене, побуждают к анализу уже накопленного теоретического и практического опыта по обозначенной проблеме. В настоящее время процесс социализации является предметом изучения нескольких областей знаний: педагогической и возрастной психологии, социальной психологии, психологии личности, практической психологии, общей педагогики, социологии и др. В Международном словаре педагогических терминов Г. Терри Пейджа, Дж. Томаса, А. Маршалла дается следующее определение: «Социализация – это процесс освоения ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей, обществом и развитие удовлетворительных связей с другими людьми» [Цит. по: 6, с. 70].

В ракурсе проблематики данной статьи опорным может стать определение социализации личности как процесса усвоения и воспроизводства ею культурных ценностей и социальных норм, то есть в процессе социализации человеком усваиваются определенные системы знаний, ценностей, норм, которые позволяют ему функционировать как полноправному члену общества. Социализация является результатом воспитания личности и проявляется в общении с людьми и собственной деятельности. Причем, А.В. Мудрик рассматривает воспитание как относительно социально контролируемую социализацию [7 с. 52]. По мнению А.В. Мудрика, «социализация – это определяемая наличествующими структурами и противоборствующая им деятельность новых членов, направленная на их вхождение в существующий мир или его сектор» [Там же]. Исходя из этого, у ученика часто возникают проблемы в общении со сверстниками и учителями, которые играют важную роль в его социализации.

Первую фазу социализации определяют в качестве приспособления ребенка к ролевым функциям (члена семьи, школьного коллектива и т.п.) и с нормами, действующими в среде, его окружающей. Вторая фаза – это процесс включения социальных норм и ценностей во внутренний мир ребенка [4]. Поэтому ребенок не только знакомится, но и усваивает те социальные нормы, которые есть в обществе.

Смена обстановки, сферы общения, ритма жизни, новые требования к его самостоятельности, ответственности, интенсивные физические и умственные нагрузки вызывают постоянное эмоциональное напряжение, часто тревожное состояние, провоцируя так называемый синдром школьной дезадаптации. Школьная дезадаптация – негативное явление, мешает своевременной полноценной социализации ребенка, гармоничному развитию личности, препятствует дальнейшей успешности в обучении, общей социально-психологической адаптации [6].

Как отмечает С.С. Пальчевский, существенную роль в успешной адаптации к школе играют характерологические и личностные особенности детей, которые сформировались на предыдущих этапах развития. Умение контактировать с другими людьми, обладать необходимыми навыками общения, способность определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими чрезвычайно необходимы ребенку, так как ситуация школьного обучения в значительной степени имеет коллективный характер. Несформированность таких способностей или наличие негативных личностных качеств порождают типичные проблемы общения, когда ребенок игнорируется одноклассниками. В обоих случаях это приводит к глубокому переживанию ребенком психологического дискомфорта, имеет дезадаптационное влияние. То есть, попав в школу, ребенок испытывает определенные трудности, которые могут зависеть от разных факторов. Неумение преодолеть эти трудности и наладить положительные взаимоотношения с другими детьми становится основным психотравмирующим фактором и вызывает у него негативное отношение к школе, что в свою очередь приводит к

снижению успеваемости, что отражается на процессе социализации самого ребенка в этом коллективе.

Л.С. Выготский подчеркивал, что социализация ребенка происходит в процессе перехода от биологического существования к полноценной социальной жизни, когда она как биологическое существо становится социализированной личностью. По мнению Л.С. Выготского, высшие психические функции рождаются как формы социальных отношений в сотрудничестве с другими людьми, в первую очередь с родителями, позже – с педагогами и сверстниками. Поэтому вхождение ребенка в социальную жизнь возможно только в коллективе. Важное значение Л.С. Выготский придавал развитию воображения и творчества ребенка с помощью различных жанров искусства [3].

Рассмотрим конкретнее потенциальные возможности, присущие театрализованным играм в процессе социализации младшего школьника. Общее воспитательное значение театрализации, прежде всего, в том, что во время игровых занятий развивается совокупность различных по характеру социально важных качеств личности. Сложившаяся творческая деятельность может быть перенесена в другие сферы жизни ребенка.

Социальное развитие личности средством театрализованно-игровой деятельности обеспечивается рядом объективных и субъективных факторов и предусматривает глубокий интерес к видам искусства, а также активное участие в художественно-творческом общении. Особое активизация сознания средством театрализованной деятельности обуславливается тем, что театр – явление социальное, которое отражает действительность, стремясь выявить его сущность. То есть ребенок осмысливает и анализирует социальное окружение, старается воспроизвести его.

Театрализованно-игровая деятельность, является одним из самых эффективных средств как в проявлении внутренне коллективных взаимоотношений, так и для самовыражения личности, реализации ее способностей. Кроме того, именно здесь школьники раскрывают свои качества, такие как общительность, взаимопонимание, взаимопомощь. Сценическое искусство по своей природе обуславливает развитие чувства коллективизма, учит умению подчинять свои личные интересы общему делу. То есть ребенок чувствует ответственность, поскольку общий интерес зависит от каждого [1].

Театрализованная игра напрямую соприкасается с музыкальной деятельностью, которую Н.И Комаровская, объясняет как активность в художественно-эстетическом восприятии музыкальных ценностей, как деятельность, особенностью которой является эстетическое целеполагание, заключающееся в возможности субъекта открыть для себя в музыкальном явлении новую мысль, переживание [7, с. 95]. Сочетание музыкальной и театрализованной деятельности, в свою очередь, способствует развитию личности, включает возможность познания мира и самого себя.

В процессе занятий у детей формируются:

- навыки коллективных действий (контроль и оценка собственных действий и действий товарищей, соизмерение своих действий с действиями других детей, основы взаимодействия);

- развиваются умения воспринимать и контролировать объекты окружающей действительности через зрительные, слуховые и тактильные анализаторы и умения психофизического и эмоционального раскрепощения посредством активизации мышц лица и тела;

- формируются первоначальные обобщенные представления о понятиях «художественный образ», «средства создания художественного образа»;

- формируются конкретные элементарные навыки создания этого образа различными художественно-сценическими и музыкальными средствами (пантомима, речеинтонация, тембры детских музыкальных инструментов);

- закладываются основы сценической речи;

- формируются вокально-хоровые навыки и навыки музыкально-ритмических движений.

В музыкально-театрализованной деятельности реализуются потребности ребенка в самовыражении, общении, познании себя и мира через воссоздание различных образов и ситуаций. Кроме того, как отмечает Т.И. Гризоголова, музыкальная деятельность в сочетании с театрализованной является уникальным средством обогащения речевого опыта, развития связной речи, восприятия окружающего мира, выражение собственного «Я» [5].

Следует отметить, что в процессе общения с театральным и музыкальным искусством рождаются и развиваются эмоциональные переживания ребенка, расширяются представления об особенностях изобразительного и музыкального искусства, сопровождающие сценическое действие; совершенствуются психические процессы: память, воображение, мышление, расширяется мировоззрение и речевое общение. У детей развивается познавательная культура, развивается способность к использованию приемов импровизаций, стремление к перевоплощениям, формируется умение от простого подражания перейти к творческому самовыражению. Соответственно, театр для детей – это школа ощущений и восприятия, школа высокой эмоциональной культуры, человеческого общения и отношений.

Музыкально-театрализованная деятельность является средством развития у детей эмпатии (способность распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умение ставить себя на его место в различных ситуациях); позволяет формировать опыт социальных навыков поведения; оказывает воздействие на формирование психологического состояния ребенка [2].

Основными требованиями условиями к организации музыкально-театрализованной игровой деятельности в младшем школьном возрасте являются:

- разнообразие и содержательность тематики, соответствующей данному возрасту;
- постоянное включение театрализованных игр в жизнь ребенка, то есть вовлечение их во все формы организации педагогического процесса;
- формирование интереса к театрализованным играм, за счёт постоянного расширения игрового опыта;
- взаимодействие детей со взрослыми.

Разыгрывая роли, дети учатся различать хорошие и плохие поступки, передавать свое отношение к воображаемому герою, усваивают образцы поведения, развивают умение чувствовать и понимать партнеров, что в свою очередь позволяет им осознавать настроение и поведение других людей.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что сочетание музыкальной и театрализованной деятельности является эффективным средством, способствующим процессу социализации. В процессе музыкально-театрализованной деятельности раскрываются эмоциональная, интеллектуальная и чувственная сферы, образное мышление детей, активизируется фантазия и художественное воображение, мобилизуется память и внимание, развиваются музыкальные и творческие способности, которые помогают лучше усваивать поступающую из внешнего мира информацию, ориентироваться в моделируемых ситуациях. В результате формируются положительные качества личности, необходимые для успешного взаимодействия с окружающей средой и принятия ее обществом.

Список литературы

1. Борисова Т.М. Методика подготовки будущих учителей музыки к эстетическому воспитанию школьников средством музыкально-театрализованного искусства: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Борисова Т.М. – К., 2006. – 197 с.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 2001. – 91 с.

3. Гризоглазова Т.И. Формирование нравственного опыта младших школьников средствами музыкальной сказки / Т.И. Гризоглазова. – К. : АПН Украины, Ин-т педагогики, 1994. – 133 с.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М. : Издат. корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

5. Комаровская О.А. Художественное творчество школьников во внеклассное время / О.А. Комаровская // Искусство и образование. – 2003. – № 4. – С. 20 – 25.

6. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М. : Академия, 2006. – 304 с.

7. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик / Под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 200 с.

УДК 373.2

Левченко Ольга Николаевна,
магистрант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
E-mail: olgalevchenko96@mail.ru

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ НА РАЗВИТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: музыкальные занятия, развлечения и праздники в ДОУ с использованием репертуара русских классиков, музыкального фольклора, творчества современных композиторов, пишущих для детей, создают условия для развития патриотических чувств у старших дошкольников.

Ключевые слова: мероприятия, виды музыкальной деятельности, патриотические чувства, старшие дошкольники, классическая музыка, фольклор, произведения современных композиторов.

Abstract: musical classes, entertainment and holidays in the preschool with the use of the repertoire of Russian classics, musical folklore, the work of modern composers writing for children, create conditions for the development of patriotic feelings in older preschoolers.

Key words: events, types of musical activity, patriotic feelings, senior preschoolers, classical music, folklore, works by contemporary composers.

Патриотическое воспитание – одно из важнейших направлений педагогической работы. В разное время исследованиями этой проблемы занимались К.Д. Ушинский, А.Н. Радищев, В.А. Сухомлинский, А.Г. Ковалёва, В.С. Мухина, А.С. Макренко, Д.С. Лихачёв, Л.Е. Никонова и другие. Стремительно возросший в последние годы интерес исследователей к воспитанию патриотизма у подрастающего поколения, способствовал активной разработке общеобразовательных программ, позволяющих в доступной для дошкольников форме изучить историю своей страны, ее символов, столицы. В концепции дошкольного образования детей особо подчеркивается необходимость организации в дошкольном образовательном учреждении работы по воспитанию основ патриотизма у детей.

Без патриотизма невозможно привить людям осознание их гражданского долга и уважения к истории и культуре своей страны. Без уважения к истории и культуре своей страны, достижениям старших поколений невозможно вырастить патриотически здоровое подрастающее поколение. Именно поэтому патриотическое воспитание подрастающего поколения в отечественной системе образования всегда имело приоритетное место.

В дошкольном возрасте детям в полной мере еще не доступно понятие Родина, но мы знаем, что именно в раннем детстве зарождается любовь к ней. Для ребенка Родина –

это близкие и родные люди, окружающие его. Это дом, где он живет. Двор, в котором он играет. Это детский сад, в котором он дружит. От того, что видит и слышит ребенок с детства, зависит формирование его сознания и отношение к окружающему.

Старший дошкольный возраст является важным этапом становления личности. В этом возрасте чувства ребёнка господствуют над всеми сторонами их жизни. В данный период жизни формируется самопознание, социальная активность, духовность. Происходит формирование нравственных позиций и ценностей, развитие познавательных интересов, действий, перестраивается психическая жизнь дошкольника, меняется его отношение к окружающему миру. В 5-6 лет ребенок как губка впитывает всю познавательную информацию. Научно доказано, что ребенок в этом возрасте запоминает столько материала, сколько он не запомнит потом никогда в жизни. Поэтому просто необходимо «запустить» процесс нравственно-патриотического воспитания. В этом возрасте формирования основ личности, имеет свои потенциальные возможности для формирования высших социальных чувств, к которым относится и чувство патриотизма. Базой патриотического воспитания является нравственное, умственное, эстетическое воспитание маленького человека. Музыка – это язык чувств. Поэтому именно музыка как действенное средство должна стать важным этапом и занять приоритетное место в воспитании патриотических чувств у дошкольников.

Музыкальная деятельность обладает особыми возможностями патриотического воспитания, формирует активную жизненную позицию и такие нравственные качества, как самостоятельность, инициативность, сознательность, ответственность, эмоции, патриотические чувства. Необходимо отметить, что работа по музыкальной деятельности даёт возможность развитию положительных эмоций, чувств, которые расширяют жизненный опыт ребенка и стимулируют к активной деятельности. Все это является неотъемлемой частью процесса патриотического воспитания.

Музыка способна воздействовать на чувства, настроения ребенка, она способна преобразовывать его нравственный и духовный мир. Одна из важнейших задач музыкального образования – это воспитание души ребенка средствами музыки, воздействие на процесс становления его нравственных качеств. Именно в дошкольном возрасте формируются задатки нравственности: что такое «хорошо» и что такое «плохо». Наша цель – это не воспитать отдельные таланты, а добиться того, чтоб все дети полюбили музыку, чтобы для всех она стала духовной потребностью.

Музыкальные занятия, а также праздники и развлечения способствует нравственному и патриотическому становлению ребенка, формированию его как личности. Музыкальное искусство очень широко и глубоко захватывает самые различные стороны человека – не только воображение и чувство, но также мысль и волю.

Воспитательно-образовательный процесс во всех возрастных группах строится на основе комплексно-тематического плана. Итоговыми мероприятиями большинства тем, являются праздники, музыкальные развлечения, досуги и тематические занятия.

Обстановка праздников и развлечений помогает дошкольника выразить любовь к своей Родине, выплеснуть свои эмоции. Совместно с воспитателями старшей и подготовительной группы были разработаны проекты: «Птицы нашего края», «Путешествие по городу Макеевке»; для детей старшего дошкольного возраста проведены занятия по темам: «Наша Родина»; «Путешествие в страну музыкальных инструментов». С музыкальными номерами дошкольники участвуют и в мероприятиях «Посмотри, как хорош, край в котором ты живёшь», «День матери», «8 марта» «Родина – мать, умей её защищать», «Этих дней не смолкнет слава».

Особое значение в рамках нравственно-патриотического воспитания занимает тема «Защитники Отечества», которая чрезвычайно любима, в которой идет прямое сопоставление, олицетворение образов: сильный, храбрый, отважный – это папа, дедушка, старший брат. Данная тема очень любима и популярна среди малышей, песни актуальны и просты по содержанию, легко запоминаются интонационно и ритмически «Будем в армии

служить» Ю. Чичкова, «Идет солдат по городу», «Песня о папе» В. Шаинского, «Это папочка мой» Е. Александровой; из инструментальной музыки ярки по музыкальному содержанию такие произведения: «Смелый наездник», «Солдатский марш» Р. Шумана, «Марш деревянных солдатиков», «Игра в лошадки» П. Чайковского.

Слушая эти произведения, дети дошкольного возраста испытывают честь и гордость за свою родину. Благодаря этому, каждый ребенок может почувствовать себя сильным, смелым и отважным, как поется о защитниках отечества. Следующая тематика мероприятия не менее важная, ведь упомянув, защитников отечества невозможно не вспомнить о великом празднике – День Победы.

Мероприятия, посвященные Дню Победы, проводятся в форме познавательных игровых программ, театрализованных представлений, концертных выступлений, комплексных и тематических занятий. При проведении мероприятий используются качественные фонограммы военной музыки и песен. Исполняя песни военного характера в живом звучании, участие в выступлениях принимают и педагоги ДОУ и родители воспитанников. Это делает праздничное мероприятие еще более красочным, трогательным и запоминающимся, особенно для детей.

Украшают праздники песни, танцы, упражнения с различными атрибутами (султанчиками, цветами, флажками) под музыку. Любой ребенок любит играть, игра сопровождает детей долгое время и вызывает у них только положительные эмоции. Если внести игру в разучивание песен, упражнений, танцев и т.д., то обязательно у ребенка произойдет эмоциональный отклик. Ребенок будет хотеть творить.

В воспитательно-образовательной работе по музыкальному воспитанию предусмотрены различные виды деятельности: игра, беседа, прослушивание музыки, пение, работа с музыкально-шумовыми инструментами, разучивание основ народного танца, театрализация игровых песен, работа над выразительностью речи, изготовление масок, посещение выставок, музеев, участие в концертной деятельности с целью пропаганды народного творчества. Образы, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, конкретными, вызывающими интерес, пробуждающими воображение.

Совместная деятельность детей на музыкальных занятиях создает общее эмоциональное переживание, ребята оказывают помощь друг другу при выполнении задания, сострадают, переживают неудачи и радуются успеху. Они становятся терпимее, добрее, справедливее в оценке своих действий и поступков.

Всю работу по патриотическому воспитанию дошкольников на музыкальных занятиях можно разбить на три блока:

- знакомство детей с произведениями русских классиков;
- музыкальный фольклор;
- творчество современных композиторов, пишущих для детей (так называемая детская музыка).

Русская музыкальная классика – это достояние России, богатейшая сокровищница. Ни одна страна мира не может представить такую огромную плеяду великих композиторов. Из этой сокровищницы можно черпать бесконечно, и было бы неправильно, если бы мы стали игнорировать ее в музыкальном воспитании дошкольников. Детей можно и нужно знакомить с музыкой русских классиков, причем, чем раньше начать это делать, тем лучше. Знакомство лучше всего начинать постепенно. Классическая музыка должна звучать на каждом музыкальном занятии, начиная с групп раннего возраста, в разных видах музыкальной деятельности. Задача музыкального руководителя – отобрать те музыкальные произведения, которые доступны пониманию ребенка данного возраста. Например, в раннем возрасте дети могут и должны слышать такие произведения как «Жаворонок» П.И. Чайковского, пьесы из музыкальной сказки «Петя и волк» С.С. Прокофьева, и другие произведения иллюстративного характера. Эта музыка должна звучать как фон, не стоит акцентировать внимание детей на названии

произведения и фамилии композитора. Не останавливаясь на конкретном репертуаре. Начиная со среднего возраста нужно обязательно называть произведение и фамилию композитора, подчеркивая всякий раз, что это русская музыка и русский композитор. Говорить об этом следует постоянно, каждый раз, когда звучит музыка, одного раза недостаточно. Для старшего возраста желательно использовать русскую классику во всех видах музыкальной деятельности, кроме, пожалуй, пения. В этом возрасте особенно актуально проговаривание, пояснение каждого музыкального произведения. Нельзя не заметить, что вся русская классика неразрывно связана с русским народным музыкальным творчеством, буквально пронизана мотивами музыкального фольклора [1].

По мнению Н.Г. Комратова, серьезную помощь в деле патриотического воспитания на музыкальных занятиях может оказать обращение к фольклору [3]. Большие потенциальные возможности нравственно-патриотического воздействия заключаются в народной музыке. Ещё в своё время К.Д. Ушинский отмечал, что «...воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным» [6, с. 160–161].

Дошкольник воспринимает окружающую действительность эмоционально, поэтому патриотизм у него проявляется в чувстве восхищения своей страной, именно эти чувства необходимо вызвать в процессе работы по ознакомлению детей со своей малой Родиной и большой страной. Огромную роль в этой работе можно отвести фольклору.

Патриотические чувства неразрывно связаны с чувством причастности человека к своему народу, привязанности к своей стране, стремлением сохранять и уважать культурные ценности и традиции своего народа. Поэтому при организации и проведении фольклорных мероприятий и праздников важно целенаправленно акцентировать внимание дошкольников на культурных особенностях и фольклорных традициях русского народа, стремиться к тому, чтобы дети понимали и осознавали эти особенности [4].

В работе с детьми необходимо добиваться, чтобы они были не только активными слушателями и зрителями, но и активными исполнителями песен, хороводов, плясок, музыкальных игр и т.п., активно включались в работу и по подготовке к праздникам и развлечениям. Также нужно использовать взаимосвязь музыкального и изобразительного искусства. Народная музыка включается в занятия по изобразительной деятельности, когда дети создают декоративные композиции по мотивам народных промыслов.

С помощью аудио и видеозаписей народной музыки, сказок, звучания народного оркестра детям даются понятия: «народная музыка», «оркестр народных инструментов», «народный хор». На занятиях в доступной форме нужно рассказывать детям, что песни, сказки, прибаутки люди начали сочинять очень давно, но не умели их записывать, и так они передавались из поколения в поколение.

Главная особенность народного творчества – это отсутствие известного автора, потому что любое фольклорное произведение существует очень давно и множество раз было преобразовано новыми и новыми рассказчиками. Со временем литераторы заимствовали многие сюжеты из фольклорных произведений и подписывали эти произведения своим именем. Вот почему во многих литературах мира встречаются похожие сюжеты, персонажи и произведения. При этом фольклор постоянно развивается и меняется вместе с жизнью людей.

Тем не менее, именно фольклор отражает индивидуальные особенности народа, его отличия от других. Благодаря народным песням, сказкам и другим жанрам фольклора ученые-историки могут узнать, как жили наши предки, какие проблемы их волновали, что их радовало, как они проводили время. Нельзя забывать, что такое важное значение устного народного творчества, как источника информации о культуре народа просто неопределимо для науки.

Произведения русского музыкального и устного народного творчества, используемые в работе с дошкольниками, просты, образны, мелодичны, поэтому дети их быстро усваивают. Интонационные достоинства песен позволяют детям использовать их как в младшем возрасте, так и в старшем. Эти песни способствуют развитию

первоначальных певческих навыков у детей младшего возраста. В старшем возрасте они очень эффективны в качестве распевания. Русские песни становятся более понятными, доступными, то же касается игры на детских музыкальных инструментах. Народную музыку необходимо включать для разучивания танцевальных движений, инсценировок, хороводов, плясок и т.д.

Для патриотического воспитания важно использовать народные игры с пением и движениями. Эти игры развивают интерес к пению, память, чувство ритма, умение правильно интонировать мелодию. В играх такого плана дети учатся передавать в движении художественный образ. Немаловажным является то, что через игровые действия русская народная песня входит в быт семьи, в которой воспитываются учащиеся. В народных играх дети учатся общаться, приобщаются к народным традициям, проявляют взаимовыручку, знакомятся с малыми жанрами народного творчества.

Последовательное ознакомление дошкольников с произведениями народного музыкального творчества помогает им лучше понять мудрость русского народа. В результате у детей развивается интерес, восхищение его талантом, любовь и уважение к своему народу. Правдиво отражая реальную жизнь, народная песня способна оказывать активное организующее, моральное воздействие на сознание детей. При знакомстве на музыкальных занятиях с прибаутками, календарным, потешным, игровым фольклором, обогащается внутренний мир ребенка. Дети с удовольствием поют приговорки, проговаривают и поют небылицы, отмечая красоту русского языка, яркость музыкальных образов.

При подготовке фольклорных праздников наблюдается преобразование застенчивых, робких, неуверенных в себе детей, в инициативных, раскрепощенных. В этом случае работают такие стороны духовного мира ребенка, как воля, общее интеллектуальное развитие, мировоззренческие, нравственные и патриотические убеждения.

Следующая форма работы – творческий проект, является не менее эффективной. Под понятием «творческий проект» подразумевается фронтальное, углубленное, ограниченное по времени изучение какой-либо темы, в данном случае, русского народного творчества. Такой вид работы решает триединую задачу патриотического воспитания – воспитание любви к Родине, своему народу и к родной природе [2]. Чувство любви к родной природе – одно из слагаемых патриотизма. Через эмоциональное восприятие музыкальных образов развиваются эмоциональные сопереживания, сочувствие (чувства нежности, радости, заботы, грусти, доброты). В музыкальном репертуаре много вокальных произведений «Светлячок» Е. Зарицкая, М. Пляцковский, «Пропала собака» В. Шаинский, «Розовый слон» Г. Горбовский, «Кошка беспородная» А. Пряжников, «Скворушка» А. Попатенко, доступных старшим дошкольникам по содержанию и эмоциональному восприятию.

Особое внимание заслуживает творчество таких признанных композиторов как: Е.Б. Зарицкая, Г.А. Струве, А.Д. Филиппенко, С.М. Соснин и другие. Они сочиняли песни о родном крае, родной природе, о Родине, о детском саде, о защитниках отечества и т. д. В процессе музыкальных занятий слушание песен военных лет, в которых поется о защитниках Родины, о родном крае, способствует развитию у детей положительных эмоций, вызывает интерес к обычаям, традициям, культуре своего народа, воспитывает патриотические чувства. Через сюжетные игры, инструментальную музыку, песни можно понятным для детей языком рассказать о событиях, происходящих в то время, о героических поступках наших предков [5]. Для решения задач патриотического воспитания важно обратить внимание на репертуар. Правильный репертуар должен следовать следующим принципам:

- «позитивный центризм» (отбор знаний, наиболее актуальных для ребёнка данного возраста);
- непрерывность и преемственность педагогического процесса;

– дифференцированный подход к каждому ребёнку, максимальный учёт его психологических особенностей, возможностей и интересов.

Каждый вид музыкальной деятельности создаёт благоприятные возможности для осуществления поставленных задач. Исходя из опыта работы в этом направлении, можно дать убедительный ответ: дошкольникам, особенно старшего возраста, доступно чувство любви, дружелюбности, верности, преданности. А это и есть начало патриотизма, который рождается в познании, а формируется в процессе целенаправленного воспитания. Задача педагогов и родителей – как можно раньше пробудить в растущем человеке любовь к родной земле, Родине, с первых шагов формировать у детей черты характера, которые помогают ему стать человеком и гражданином общества. Воспитывать любовь и уважение к своим близким, родителям, родному дому, детскому саду, родной улице, городу, чувство гордости за достижения страны, уважение к армии, гордость за мужество воинов.

Таким образом, мы видим, что на музыкальных занятиях с помощью произведений русских классиков, музыкального фольклора, творчества современных композиторов, пишущих для детей; на развлечениях и праздниках, посвященных Дню защитников Отечества, Дню Победы и др., в ДОУ создают условия для развития патриотических чувств у старших дошкольников.

Список литературы

1. Бурая Л.В. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Учебно-методические материалы для самостоятельной работы студентов бакалавров / Л.В. Бурая. – Старый Оскол : СОФ НИУ «БелГУ», 2016. – 78 с.

2. Зацепина М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду / М.Б. Зацепина. – М. : Мозаика-Синтез, 2015. – 125 с.

3. Комратова Н.Г. Патриотическое воспитание детей 6–7 лет / Н.Г. Комратова, Л.Ф. Грибова. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 208 с.

4. Лялина Л.А. Народные игры в детском саду / Л.А. Лялина. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 167 с.

5. Методика музыкального воспитания в детском саду: Учебник для уч-ся пед. уч-щ по спец. «Дошкольное воспитание» / Н.А. Ветлугина, И.Л. Держинская, Л.Н. Комиссарова и др.; Под ред. Н.А. Ветлугиной – 2-е изд., испр и доп.- М. : Просвещение, 1982. – 271 с.

6. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании / сост. Е. Филиппова. – М. : АСТ, 2014. – 380 с.

УДК 784.3

Максимова Татьяна Петровна,
магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная
академия культуры и искусств имени М. Матусовского»
E-mail: Dmch2al@mail.ru

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ РУССКОГО РОМАНСА

Аннотация. В статье изучается история развития и специфические черты романса в контексте русской художественной культуры XVIII–XX веков. Выявлены процессы, протекающие в современных условиях в художественной культуре, влияющие на содержание и функционирование романса.

Ключевые слова: романс, бытовая песня, элегия, городской фольклор, русский бытовой романс, русский классический романс, вокальный цикл, камерно-вокальные жанры.

Annotation. The article studies the history of the development and specific features of romance in the context of Russian artistic culture of the XVIII–XX centuries. The processes taking place in modern conditions in artistic culture, affecting the content and functioning of romance are revealed.

Keywords: romance, household song, elegy, urban folklore, Russian household romance, Russian classical romance, vocal cycle, chamber-vocal genres.

Романс в развитии художественной культуры России сыграл немаловажную роль, выражая чаяния не только какого-либо одного социального пласта, но и суть особенностей целой эпохи. В наше время романс отражает те сущностные процессы, которые происходят в культуре, в которых видна динамика развития личностных переживаний и межличностных отношений, отношения личности с социумом. Также в современной музыкальной культуре романс отражает процессы развития массовой и элитарной культур, выражая в самом человеке отношения эмоционального и рационального, внутреннего и внешнего, духовного и физического.

Цель статьи – изучить историю развития и специфические черты романса в контексте русской художественной культуры XVIII–XX веков и выявить процессы, протекающие в художественной культуре, влияющие на содержание и функционирование романса.

Зарождение романса приходится еще на эпоху Средневековья. В то время песнопения по большей части религиозного культа исполнялись на латинском языке. Но уже происходит зарождение светского жанра песни, которую горожане Испании исполняли на испанском. Так, позднелатинское слово «*romanice*» превращается в испанское «*romance*». В переводе это означает по-романски, или по-испански, что, собственно говоря, одно и то же. Так термин «романс» появляется и во многих других языках наряду с термином «песня». И уже с середины XVIII века в городах Европы – Германии, Франции и др., романс становится отдельным жанром, в котором воедино сливаются музыка и поэзия. С имен великих поэтов Гейне и Гете романс приобретает особую популярность среди населения.

С XIX века формируются национальные школы романса. Первые исследования, посвященные романсу в России, появились только в конце XIX – начале XX века. В это время уже сформировались жанровые особенности романса. Один из первых романсов был написан Ц.А. Кюи. Он так и назывался «Русский романс». Написан он был в 1896 году, а в 1905 году Н.Ф. Финдейзен написал романс, который назывался «Русская художественная песня». Авторы этих романсов называли их художественной песней, даже не бытовым романсом. А между прочим, именно бытовой романс выражал настроения широких масс тогдашнего русского общества.

По предположению искусствоведов, жанр романса появился в России ближе ко второй половине XVIII века. Пришел он в Россию из Франции, изначально назывался термином «романс». Тогда так называлось вокальное произведение лирического содержания, которое было написано на поэтический текст на французском языке. Нужно сказать, что в тот период русские композиторы также писали достаточное количество вокальных миниатюр. И писали они их именно на стихи французских авторов. Такие произведения сочинялись и на русские тексты и назывались они «российской песней» [1, с. 225].

Итак, в России название романс первоначально носили вокальные произведения, написанные на французский текст. Использование французского текста в романсе было обязательным условием для всех, даже для русских композиторов. Ранние образцы такого русского романса мы можем увидеть в творчестве Г. Теплова. Так, в 1759 году был издан сборник его песен, который назывался «Между делом и бездельем». Написан он был на слова А. Сумарокова. Это ранние образцы русского романса, в которых автор музыки старался не только отразить форму строфы, но и раскрыть поэтический образ в мелодике

своих песен. Но в песнях Г. Теплова ещё нет ясности и чистоты стиля, единства основного исходного образа. Однако, мы можем обозначить, что в его сборнике, состоявшем из семнадцати песен в музыке уже синтезированы некоторые элементы, присущие жанру романса. А именно, улавливается связь с русской бытовой (в основном городской) музыкальной средой, которая роднит романс с музыкой дворянского салона. Также уже наличествует текст литературного происхождения и инструментальное сопровождение. Все это говорит о том, что во второй половине XVIII века новое направление в русском вокальном искусстве не только заявило о себе, но и получило художественное подтверждение.

Появилась сентиментальная песня «Стонет сизый голубочек» Ф. Дубянского на стихи И. Дмитриева, которая явилась новой ступенью в развитии русского романса. Музыка удивительно дышит искренностью и сливается со стихом. В этой песне улавливаются повторяющиеся интонации, присутствует ладовое своеобразие, то есть те приёмы, которые сопровождают многие лирические песни того времени.

К концу XVIII века Россия узнала имя ещё одного талантливого создателя российских песен – Ю. Козловского. Будучи выходцем из Польши, Ю. Козловский вносит в мягкие очертания своих песен полонезные ритмы. Он наполняет польскую музыку, которой присуща элегичность, своеобразную мелодику с драматизмом. Показательным в этом смысле стал романс «Прежестокая судьбина» [2, с. 115].

Также в России с конца XVIII века процветает любительство как одна из форм художественной жизни. Генерал-майор А. Титов был одним из таких композиторов-любителей. Он был автором нескольких бытовых опер, песен и романсов. Примечателен его романс «Кукла». Иногда он звучит на концертах и в наше время. А. Титов избирает для своих произведений преимущественно декламационный характер мелодии. Мелодия развивается последовательно, вначале от безмятежных образов, а в конце к драматической кульминации. Весьма возрастает в романсах и роль фортепианного сопровождения, которое создает родственное сюжету настроение. Оно как бы «окутывает» мелодию голоса. Этот приём особенно ярко прослеживается в романсе «Зимний вечер». Автором романса является М. Яковлев, музыкант-любитель. Романс написан на слова А. Пушкина. М. Яковлев работал в департаменте юстиции чиновником. Ему посчастливилось часто бывать в доме А. Дельвига на музыкальных вечерах. На его стихи он написал свою «Элегию». Поэзия А. Дельвига преобладает искренностью и исповедальностью. Она во многом обогатила романс, а русские песни на его стихи обрели в народе широкую известность.

На смену «русской песне» приходит жанр «русской песни» – своеобразный вид песни-романса, ориентирующийся на фольклорную традицию. Основателем этого направления был А. Мерзляков. Многие из его песен навеяны народными песнями, а некоторые даже считаются народным фольклором. «Среди долины ровныя ...» – самая знаменитая песня А. Мерзлякова. Она вышла в народ и приобрела популярность, как и многие другие «русские песни».

Этот жанр, предшественник русского романса, называемый русской песней, своего высшего расцвета достигает в творчестве двух поэтов – поэта А. Кольцова, который написал песни «На заре туманной юности», «Ах ты, степь моя» и поэта Н. Цыганова с песнями «Не шей ты мне, матушка, красный сарафан» и «Что это за сердце».

В начале XIX века складывается русский бытовой романс, рассчитанный на певцов-любителей, стилистически близкий песне. Творчество таких композиторов, как А. Алябьев, А. Варламов, А. Гурилёв, П. Булахов, А. Дюбюк, стало значительным явлением в русской музыке. На первый план выходят мысли и чувства простого, так называемого «среднего» человека. Именно этот факт выхода бытового романса в народ, придает им огромную популярность. В народе переживается острое чувство социального неравенства, выходит на первый план образ страдающей женщины, которая находится в

конфликте с окружающей средой. Появляется сила народа в символе храброго воина, доброго молодца. Этими темами изобилует городской романс [4, с. 62].

Итак, на развитие романса повлияли многие факторы. Наряду с ним появляется и городской фольклор. Мы можем выделить основные интонационные истоки городского фольклора – это популярные арии итальянских и французских опер, позже крестьянская песня и цыганская таборная песня. Талантливые композиторы, авторы бытовых романсов отбирают в этом пёстром сплаве наиболее ценное, создавая демократический песенный стиль, на котором в дальнейшем выросло творчество П. Чайковского и С. Рахманинова. Характерной чертой их творчества было умение чутко раскрывать чувства, которые так волновали людей. А самым значимым являлось то, что эти чувства передавались в романсе простым песенным языком.

Позднее в вокальную лирику проникает социально-обличительная тема. Народ волнуют политические и социальные перемены. В отдельных произведениях появляется проблема маленького человека, возникают образы маленьких людей. Так, например, возник романс А. Алябьева «Нищая» на стихи Беранже в переводе Д. Ленского.

Итак, важную роль в формировании русского национального музыкального стиля сыграло развитие бытовой романсовой лирики. Мелодичные интонации бытового романса широко проникали и в такие жанры как опера, а также в инструментальную музыку первой половины XIX века. В это же время развивается русский классический романс, который становится одним из ведущих жанров. Он призван отражать характерные для тенденции эпохи – это, прежде всего, обращение к внутреннему миру человека. Вторым важным фактором является обращение к сокровищам народного искусства.

Творчество великих мастеров романса развивалось в тесном взаимодействии с поэтическими направлениями. Так, в истории русского романса тесно связаны имена М. Глинки и А. Пушкина, П. Чайковского и А. Толстого, Н. Римского-Корсакова и А. Майкова, С. Рахманинова и Е. Бекетовой. Особенно глубокое воздействие на русскую музыку оказало творчество А. Пушкина. Его поэзия дала решающий толчок к развитию русской романсовой лирики, она возвысила романс до уровня подлинно классического искусства. В творчестве М. Глинки поэзия А. Пушкина впервые получила совершенное выражение в форме таких романсовых шедевров композитора, как «Адель», «Мери», «Я помню чудное мгновенье» [5, с. 99].

Романс в творчестве русских композиторов приобретает театральный стиль. Например, в них присутствует конкретная сценка, с конкретным персонажем. Например, романсы А. Даргомыжского «Червяк», «Титулярный советник», романсы М. Мусоргского «Семинарист», «Светик Савишна», «Озорник». Особое внимание уделяется проблеме декламационности, что делает персонажей более выразительными.

Расширение выразительных возможностей романса осуществляется и другим путём. Композиторы нередко объединяют романсы в вокальные циклы, создавая относительно крупные и тематически богатые произведения. В таких произведениях сюитного цикла может быть использовано острое противопоставление контрастных музыкально-поэтических образов. Такое противопоставление невозможно, например, в пределах одного романса. А жанр вокального цикла позволяет композитору дать разностороннюю характеристику его основным героям, подробнее и конкретнее представить музыкальными средствами развитие поэтических образов и развитие сюжета.

Нужно сказать, что в конце XIX века классический романс претерпевает существенные изменения. Так, например, в романсе усложняются средства музыкальной выразительности, на первый план выходит связь музыки и поэзии. В творчестве П. Чайковского романс нередко приближается к оперной арии с широким, симфонизированным развитием. Примером этому может послужить романс «День ли царит». Этот тип романса будет впоследствии характерен и для других композиторов, например для романса С. Рахманинова «Весенние воды».

Романс постепенно выходит за рамки камерного жанра, приближается к вокально-симфоническому направлению. Изредка романс еще представляется только музыкальной пьесой, например «Вокализ» С. Рахманинова. Но эта форма сложнее как для исполнения, так и для восприятия. И поэтому эти романсы находят больший отклик у элиты, а не массовой публики. Так, постепенно классический романс становится интеллектуальным, элитным, теряя при этом свою лёгкость и простодушие.

В XX веке, уже в первые его десятилетия, развитие романса представляет собой более сложную картину. Конечно, он продолжает традиции XIX века, однако композиторы стремятся решить ряд новых задач или вовсе найти новое решение старых. Так, по-новому ставится, например, проблема синтеза музыки и поэзии, композиторы пытаются найти в каждом произведении индивидуальное её решение вне типовых жанров и форм. Возникает новый род камерно-вокального произведения – «стихотворение с музыкой». Подобного рода сочинения есть у С. Танеева, С. Рахманинова, С. Прокофьева.

Проблема музыкально-речевой интонации в романсе решается на новой основе, вне опоры на традиции оперной декламационности. Теперь задача романса – максимально приблизиться к интонациям естественной речи. Композиторы начинают обращаться к текстам, написанным свободным стихом и даже прозой. Например, у С. Прокофьева есть произведение «Гадкий утёнок», у А. Даргомыжского «Каюсь, дядя, чёрт попутал».

С другой стороны, в романсе XX века интенсивно развивается инструментальное начало. Фортепианная партия укрепляется, теперь она зачастую становится более самостоятельной и образной. Появляется особый жанр романса «романс-прелюдия». Например, романсы С. Рахманинова «Сирень», «Маргаритки». В романс проникают элементы фольклора из народных музыкально-речевых жанров. Примером этому веянию могут служить романсы И. Стравинского «Прибаутки», «Весна монастырская».

Такое усложнение романса, большое количество стилистических находок не могло не привести к некоторой потере доступности и общительности, свойственной классике этого жанра. В советском романсе появляются и творчески осуществляются камерно-вокальные жанры. Камерно-вокальные жанры широко представлены в творчестве композиторов Н. Мясковского, Ю. Шапорина и др. В них обновляется песенное начало. Так, в творчестве Г. Свиридова мы находим изобилие вокальных произведений, в которых усиливаются средства выразительности, песенное начало, эмоциональный накал. Также происходит усиление интонационно-характеристического аспекта в творчестве С. Прокофьева, Д. Шостаковича. В 60–70-е годы весьма расширяется круг исполнительских средств романса, появляются вокальные циклы для нескольких исполнителей-певцов или для голоса и ансамбля инструментов. Эти особенности приближают вокальные циклы к кантатным и даже вокально-симфоническим произведениям.

Таким образом, мы проследили историю развития жанра русского романса в контексте русской музыкальной культуры. Выявили и соотнесли общие признаки художественного жанра и особенности жанра музыкального. Выяснили, что ранние образцы русского романса появились в середине XVIII века и именовались российскими песнями. Тогда же был издан первый сборник, автором которого является Г. Теплов. Одной из первых вокальных миниатюр была песня на слова А. Сумарокова «Между делом и бездельем». Далее российская песня развивается и предстает в таких разновидностях – застольная песня, пасторальная идиллия, элегическая песня, философская миниатюра.

В начале XIX века на смену российской песне приходит жанр русской песни и бытовой романс. Примером тому является творчество А. Алябьева, А. Варламова, А. Гурилева, П. Булахова, А. Дюбюка. Также в это время появляется русский классический романс. Об этом свидетельствует творчество таких композиторов как М. Глинка, А. Даргомыжский, М. Мусоргский, Н. Римский-Корсаков, П. Чайковский, С. Рахманинов, С. Прокофьев и др. Таким образом, на основе проделанного нами исследования мы видим, что в России романсовое дело получило широкое развитие и

романс представляет собой уникальное явление в художественной культуре. Романс уже к концу XX столетия стал национально-специфическим жанром, ассимилировавшим черты западноевропейской арии и русской лирической песни, что впоследствии привело к созданию вокальных циклов и камерно-вокальных жанров.

Список литературы

1. **Абрамович Г.** Развитие литературных видов и жанров / Г. Абрамович // Введение в литературоведение: Пособие для пед. институтов. – Изд. 2-е, исправ. и доп. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 224 – 229.
2. **Аверинцев С.С.** Историческая подвижность категории жанра: Опыт периодизации / С.С. Аверинцев // Историческая поэтика: Итоги и перспективы изучения. – М. : Наука, 1986. – С. 104 – 117.
3. **Васина-Гроссман В.А.** Романс / В.А. Васина-Гроссман // Русская художественная культура конца XIX начала XX в. Кн.3 (1908–1917). – М. : Наука, 1977. – С. 439 – 449.
4. **Киреева Е.В.** Песня и романс (К обозначению жанров) / Е.В. Киреева // Фольклор народов РСФСР: Межвуз. науч. сб. – Вып.12. – Уфа, 1985. – С. 61 – 65.
5. **Левашева О.Е.** Романс и песня. А.Д. Жилин, Д.Н. Кашин / О.Е. Левашева // Очерки по истории русской музыки. 1790–1825. –Л. : Музгиз, 1956. – С. 98 – 143.
6. **Леонов Б.А.** Романс как жанр в лирике / Б.А. Леонов // Вопросы стиля и жанра в лирике. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1964. – С. 23 – 54.

УДК 376.78

Масляев Константин Георгиевич,
магистрант кафедры культурологии и музыкознания
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;
Петченко Анатолий Федорович,
доцент кафедры культурологии и
музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: afpetchenko@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ МУЗИЦИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Исполнительская культура учителя музыки отражает его профессиональную квалификацию. Многие компоненты практической деятельности требуют свободного владения инструментом, музицирования, импровизации, сформированного интуитивно-эмпирического слуха.

Ключевые слова: инструментальная подготовка, виды исполнительства, формирование интуитивно-эмпирического слуха

Abstract. The carrying out culture of music master reflects his professional qualification. Many components of practical activity require the free domain by an instrument, music of carrying out, improvisation, formed intuitively-empiric ear.

Key words: instrumental preparation, types of carrying out, forming of intuitively-empiric ear.

Музыкально-инструментальная подготовка – фундамент профессионализма учителя музыки. Одним из базовых показателей профессионального мастерства учителя музыки является его исполнительская деятельность. Наличие педагогических способностей и высокий уровень музыкальной и исполнительской подготовки, обеспечивает результативность деятельности учителя музыки. В случае недостаточного

развития художественных и музыкальных способностей невозможно творчески осуществлять и педагогическую деятельность. Только педагогические и музыкальные способности вкупе с исполнительским мастерством учителя музыки и составляют его профессиональную квалификацию.

Музыка в собственном исполнении (или «живая» музыка) и творческий характер исполнительства оказывают на детей значительно большее эмоциональное воздействие, чем исполнение, воспроизводимое с помощью технических средств. Об этом же говорил Д.Б. Кабалевский в «Программе по музыке для общеобразовательной школы», подчеркивая важность владения музыкальным инструментом. Механическая запись может лишь дополнять живое исполнение, но не заменять его. Направленность приобретения профессиональных исполнительских навыков будущих учителей музыки в вузе строится на неразрывной связи исполнительства с практикой [5].

Прежде, чем говорить о музицировании, необходимо прояснить само значение этого термина. Толковые словари отождествляют музицирование с исполнительством, происходящим вне концертной обстановки [3]. Однако это верно лишь в отношении так называемого домашнего музицирования, когда человек играет или поет «для себя». Если вспомнить салонное музицирование, предназначенное для небольшого круга слушателей, то это тот же концерт в миниатюре. Распространенное в наше время коллективное музицирование (инструментальное или вокальное) также предполагает элемент публичности, поскольку оно требует общения и взаимодействия хотя бы между участниками ансамбля. Классификация по принципу условий бытования не может приблизить нас к пониманию сути явления, приходится констатировать многозначность самого термина и описывать разнообразные формы музицирования в исполнительской и учебной практике [4].

Существенная разница между просто игрой на инструменте, исполнительством и музицированием коренится в другом: она находится в плоскости смысла и цели. Что первично, – мир музыки, представленный в исполняемом произведении, или «Я сам» как часть этого мира. Что важнее, – как можно более точное следование замыслу композитора или самовыражение, и в чем главная цель, – овладеть мастерством или обрести радость творчества. Музицирование дает ответ на альтернативную часть заданных вопросов, оно позволяет реализовать заложенное в человеке стремление к красоте, к самовыражению в простейших формах. Важен не «конечный продукт», а само действие. Данное обстоятельство объясняет успех и всемирное признание системы Карла Орфа и метода Золтана Кодаи. Оба этих выдающихся композитора и педагога стремились воспитать в каждом ребенке творческое начало, что является необходимым для формирования гармонично развитой личности.

Разнообразные формы сиюминутного творчества и музыкальной импровизации – начиная с хлопков и игры на шумовых инструментах и заканчивая сочинением вариаций и вставных каденций – также вытекают из личностного смысла. По сути, музицирование является интонированием (в понимании Б.В. Асафьева), то есть проникновением в музыкальный смысл и, одновременно, его творением [2].

Смысловую и эмоциональную сторону звучания В.В. Медушевский назвал интонационной формой музыки (в отличие от высотно-ритмической схемы, то есть аналитической формы) [7]. Однако музицирование можно рассматривать не только как результат создания музыкальной формы, но и как способ вхождения в творческое состояние. Всем художникам, музыкантам, певцам знакомо это удивительное состояние сосредоточенности и одновременно радости и легкости, которое приходит в момент творчества и обеспечивается правым полушарием мозга.

Музыкальная импровизация, связанная с работой музыкального слуха в его высшей фазе развивает слух интонационный. «Интонационный слух – это нерв музыкального восприятия и творчества, средоточие живости и осмысленности музыкального искусства», – пишет в своем исследовании музыкальных способностей Д.К. Кирнарская [6, с. 65].

Азербайджанский музыковед И.Г. Алиева обращает внимание и на другие свойства музыкального слуха, выделяя слух интуитивно-эмпирический и когнитивно организованный [1]. Если когнитивно организованный слух воспринимает, анализирует и усваивает музыку, опираясь на теоретические знания о строении музыкальной речи – интервалах, аккордах, ладах, музыкальной форме и т. д., – то интуитивно-эмпирический слух участвует в исполнении, сочинении, импровизации непосредственно, без помощи теоретических представлений.

Это тонкое наблюдение помогает объяснить, почему иногда дети, которые прекрасно поют и играют, не могут справиться с диктантом, определить на слух интервалы и аккорды, плохо читают с листа. В таких случаях говорят о неразвитом слухе, хотя на самом деле ребенок может обладать яркими природными музыкальными способностями.

Между тем, овладение специальностью требует от учеников выработки таких качеств, как чувство формы, стиля, умение быстро переключаться от одного эмоционального состояния к другому. Все это тоже относится к музыкальным способностям, а значит, и к музыкальному слуху.

Наличие интуитивно-эмпирического и когнитивно организованного слуха имеет аналогию с разным типом мышления – лево- и правополушарным. Левое полушарие отвечает за логику, правое – за интуицию и пространственное воображение (конечно, такое разделение достаточно условно). Имеет значение и локализация в коре головного мозга. Вербальный анализатор речи (Центр Вернике) расположен в заднем отделе верхней височной извилины левого полушария (у правой), а центр музыкального слуха, как показали последние исследования ученых Центра когнитивной неврологии Дартмутского колледжа в Ганновере (штат Нью-Гемпшир, США), находится сразу за лобной костью.

Свои наблюдения И.Г. Алиева подкрепляет важным выводом: «В процессе обучения должен формироваться и интуитивно-эмпирический слух – без участия логического анализа, в результате непосредственного воздействия музыкальных явлений и ритмо-интонаций окружающей действительности, и к этому также надо готовить музыканта с детства – улавливать, различать, запоминать, использовать» [1]. Именно такую важнейшую задачу выполняет, на наш взгляд, музицирование. Оно развивает и закрепляет эмпирически найденные интонации, обогащая слуховой опыт.

Индивидуальный слуховой опыт накапливается под влиянием всей окружающей среды – музицирование не происходит в безвоздушном пространстве. Еще в 1980-е годы М.Е. Таракановым было предложено понятие фоносферы. Опираясь на учение В.И. Вернадского о ноосфере, известный советский музыковед писал, что в XX веке «реальностью стало новое ощущение музыкального пространства как его наглядных, чувственно воспринимаемых проявлений, так и тех его воображаемых форм, которые конструирует человеческое сознание под воздействием музыкально организованных звучаний» [8, с. 32]. По мнению М.Е. Тараканова, радиоволны привели к тотальному охвату музыкой реальной среды обитания, и в результате музыка стала важной составной частью звукового фона Земли.

Идея о фоносфере, к сожалению, не получила должного развития, хотя она является весьма плодотворной и могла бы быть применена в самых разных направлениях музыкальной науки – таких как философия музыки, музыкальная психология и музыкальная терапия. Раздвижение пространственных координат позволило бы по-новому взглянуть и на феномен музицирования.

Во времена барокко ценность музицирования определялась практическими целями: музыкант и композитор существовали в одном лице. В классико-романтическую эпоху на первое место выходит исполнитель, а носителем индивидуального начала становится импровизационность. В современной культуре музицирование сохраняет свое значение для сочинения музыки и сиюминутной импровизации (на искусстве импровизации выросло такое мощное музыкальное течение, как джаз), но к этому теперь добавились

новые возможности. Сама по себе привлекательность практического музицирования оборачивается для ученика и учителя добавочным выигрышем: повышается мотивация к учебе, развиваются слух и память, быстрее усваиваются навыки игры на инструменте.

Музыкально-инструментальное музицирование учителя музыки воспитывает любовь к музыке, это путь к гармонии человека с миром и с самим собою.

Список литературы

1. **Алиева И.** Когнитивно организованный и интуитивно-эмпирический слух. Введение понятий и диалектика связи. Harmony / И. Алиева. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://harmony.musigidunya.az/rus/reader.asp?txtid=486&s=1> (дата обращения: 25.05.2015).
2. **Асафьев Б.В.** Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе / Б.В. Асафьев // Избранные статьи о музыкальном образовании и просвещении. – Л. : Просвещение, 1973. – С. 61 – 70.
3. **Большой толковый словарь современного русского языка:** 180000 слов и словосочетаний / Под ред. А.Д. Ушакова. – М. : Альта-Принт [и др.], 2008. – 1239 с.
4. **Дьяченко И.Ю.** Эволюция представлений о музицировании как педагогическом явлении / И.Ю. Дьяченко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 77. – С. 283 – 288.
5. **Кабалевский Д.Б.** Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы: Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательных школ. 1 – 3 классы / Д.Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1980. – 112 с.
6. **Кирнарская Д.К.** Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М. : Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
7. **Медушевский В.В.** Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М. : Композитор, 1993. – 268 с.
8. **Тараканова Е.М.** Концепция фоносферы на рубеже тысячелетий / Е.М. Тараканова // Звуковая среда современности: сб. статей памяти М.Е. Тараканова. – М. : ГИИ, 2012. – С. 27 – 31.

УДК 781

Моргунова Светлана Владимировна,
магистрант ТОГБОУ ВО «Гамбовский государственный
музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова»;
Шак Татьяна Федоровна,
доктор искусствоведения, профессор
E-mail: Morsvet18@mail.ru

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ АНАЛИЗА МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКАХ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА У ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматривается развитие навыка анализа музыкальных произведений у подростков на уроках сольфеджио, слушание музыки и музыкальная литература. Исследование выявляет наиболее эффективные методы развития навыка анализа музыки у учащихся средних классов, обращает внимание на возрастные психологические особенности подростков; затрагивает ключевые моменты в учебном процессе детской музыкальной школы и школы искусств с опорой на индивидуальный подход к учащимся, на развитие творческой личности, способности к аналитической деятельности.

Ключевые слова: навыки анализа, сольфеджио, музыкальная литература, дополнительное предпрофессиональное образование, психологические особенности подростков, индивидуальный подход к обучению, детская музыкальная школа, школа искусств, творческая личность, аналитическая деятельность.

Abstract. The article examines the development of the skill of analyzing musical compositions among adolescents in solfeggio lessons, listening to music and musical literature. The study identifies the most effective methods of developing the skill of analyzing music among middle school students, pays attention to the age-related psychological characteristics of adolescents; touches upon the key points in the educational process of the children's music school and the school of arts based on an individual approach to students, on the development of a creative personality, the ability for analytical activity.

Key words: analysis skills, solfeggio, music literature, additional pre-professional education, psychological characteristics of adolescents, an individual approach to learning, children's music school, art school, creative personality, analytical activity.

Музыкальное искусство неразрывно связано с повседневной жизнью и деятельностью человека. Начиная с рождения, как утверждает наука, человек различает музыкальные звуки, чувствует их воздействие посредством выразительности динамики, гармонии, ритма, тембра и транслирует эмоциональный отклик психологической системы на услышанное звучание.

В наше время прослушивание музыки стало легкодоступным, благодаря развитой концертной деятельности, а также широкому развитию многообразных видов технических средств, способных воспроизводить музыку (радио, телевидение, интернет). Поток музыкальной информации практически безграничен. Тем важнее становится проблема организации целенаправленного слушания, аналитического подхода к услышанному музыкальному материалу, осознанного отношения к звуковой информации.

Детские музыкальные школы (ДМШ) и школы искусств (ДШИ) играют важную роль в системе дополнительного музыкального образования детей, являясь его первой ступенью, призванной дать обучающимся первичные знания в области музыкального искусства, которые, в свою очередь, способствуют общему культурному развитию, помогают учащимся лучше разбираться в музыке и формируют художественно-эстетический вкус.

Навык анализа музыкальных произведений представляет собой развитое умение разделять текст музыкального произведения на составные части, в комплексе направленные на воплощение художественного образа, призван объединить такие понятия, как содержание и форма. На уроках теоретического цикла в музыкальной школе мы начинаем говорить о музыке, которую предстоит прослушать учащимся, именно с рассуждения о её содержании, придерживаясь в беседе дедуктивного метода.

Для воплощения методов и задач целостного анализа, предполагается рассмотрение музыкального произведения не только с точки зрения типичных музыкальных средств, но, и в его связях с другими явлениями — с другими художественными произведениями: музыкальными, литературными, изобразительного искусства, с узнаваемым стилем композитора, музыкального направления, особенностями национальной принадлежности. Для более глубокого понимания учащимся содержания и формы произведения, его смысловой направленности и роли требуется выход за рамки самого произведения и даже за пределы музыкального искусства. Поэтому, на уроках теоретического цикла для формирования общего, целостного представления учащихся о музыкальном произведении, возникает необходимость привлекать при анализе расширенные данные самого разнообразного характера: биографию композитора, сведения о его впечатлениях в различные периоды жизни, которые могли сыграть роль в возникновении замысла и создании того или иного сочинения, отношение и оценка художника тех или иных явлений, возникающих на основе определённых социально-исторических обстоятельств.

Так как музыкальное произведение живёт в реальном исполнении, не менее важное значение в формировании навыков анализа имеют понимание традиций исполнительского искусства, сведения о различных исполнительских трактовках.

Соответственно, через познавательную функцию анализа музыкальных произведений происходит воздействие на психоэмоциональную сторону учащихся, что воспитывает их, формирует взгляды, чувства, организует и мобилизует творческие способности, художественные, эстетические задатки. Благодаря тому, что неповторимые, индивидуальные характеры музыкально-художественных образов, их яркий эмоциональный фон способны захватить чувства человека с особенной полнотой и силой, вызвать сильнейший психологический отклик учащегося, подростка, благодаря этому и определяется особая значимость формирования навыков анализа произведений музыкального искусства, их воспитательная и преобразующая роль.

Нужно отметить, что подростковый возраст представляет довольно сложный период в развитии человека, так как на этом этапе происходит коренная перестройка уже ранее сложившихся всех психологических структур, закладываются главные основы сознательного поведения, возникают новообразования, а также вырисовывается общая направленность в формировании социальных установок и нравственных представлений [5, с. 105].

Формирование подростка происходит высокими темпами под влиянием окружающей среды, формирующей его идеалы, убеждения и мировоззрение. Характерно, что подросткам присуща потребность в повышенном внимании к своей личности, к оценке своих личных качеств. Весь мир воспринимается через призму собственного «Я». В этот период становятся особенно важными музыкальные пристрастия, предпочтения и представления об окружающем звуковом пространстве подростка, которые могут быть направлены в художественно-эстетическое русло педагогом.

Личность абсолютно каждого подростка индивидуальна, но и в ней проявляются общие закономерности, как для всех несовершеннолетних, так и для определённых социальных групп. Учитывая данные факторы, можно отметить, что в личности подростка одновременно проявляется единство общего, индивидуального и особенного. В процессе усложняющейся трудовой и учебной деятельности, под влиянием повышенных требований к подростку, развивается способность длительно преследовать сознательно уже поставленные цели, а также умение преодолевать трудности и препятствия на данном пути. По сравнению с младшими школьниками у подростка в регуляции поведения огромная роль принадлежит именно сознанию, важное значение приобретают волевые сознательные усилия, а также сознательное управление своими эмоциями, своим поведением.

Учитывая возрастные особенности детей обучающихся в средних классах ДМШ и ДШИ, в учебном процессе должен преобладать дифференцированный подход к каждому учащемуся, с опорой на индивидуальные черты характера, проявленные способности. Специфика подхода к обучению подростков с точки зрения музыкальной психологии и педагогики, требует внимания с эмоционально-чувственной стороны, делает акцент на раскрытии творческого потенциала подростков, который базируется на психоэмоциональном взаимопонимании педагога и ученика.

Музыка – это совместное творчество музыканта, учителя и учащегося, где ведущее значение имеют возможности ученика, его стремление и способность к творчеству, самореализации и самосовершенствованию. И здесь важное значение имеет исследовательская, аналитическая деятельность, которая может проводиться как на уроках музыки, так и во внеурочной деятельности. Главным смыслом аналитической деятельности является то, что она ведёт к развитию личности учащегося.

Одна из важных задач современной школы – это создание условий, удовлетворяющих требованиям для личностного развития каждого ребёнка,

формирования активной позиции, субъективности учащегося в образовательном процессе. К данным условиям относятся:

1. Создание атмосферы успеха и радости личностных «открытий» на уроках теоретического цикла.
2. Стимулирование интеллектуальной музыкально-аналитической деятельности учащихся с помощью одобрения, поддержки, поощрения.
3. Помощь в преодолении затруднительных ситуаций и неуверенности в собственных силах.
4. Опора на метод проблемного обучения, способствующий активизации умственной деятельности учащихся, развитию когнитивного мышления.
5. Использование диалогического общения, которое проявляется, прежде всего, в заинтересованности педагога активностью, инициативностью учащихся, наличием у них собственного мнения.

На современном этапе педагогическая наука находится в непрерывном преодолении бурно развивающихся «технических» тенденций, необоснованно завышенных требований исполнительских программ, что приводит к дисбалансу между техническими и интеллектуальными возможностями ученика и потере ясного восприятия художественных задач. В такой ситуации для педагогов и теоретических и исполнительских отделов музыкальных школ и школ искусств есть необходимость уделять особое внимание изучению «живого» музыкального материала, авторских произведений, с подробным разбором элементов музыкального языка, что будет способствовать развитию у учащихся понимания того, как в музыке воплощается композиторский замысел. Для решения этой важной задачи требуется введение в учебный процесс новых пособий, ориентированных на реализацию современных образовательных методик.

Школьный этап музыкального образования, несомненно, должен выстраиваться с учётом психологии детского восприятия, а именно в условиях практической деятельности, исключая индивидуальные вопросы, заучивание длинных и сложных определений, смысл которых пока ещё неясен детям. Устный ответ ученика, который для некоторых детей проявляется как стрессовое состояние, применяется в виде коллективного озвучивания и комментирования выполняемых действий и также проговаривания простых, коротких правил, терминов.

Использование такой методики, как показывает время, обеспечивает повышение интенсивности обучения и сохранность психологического здоровья ребёнка. Учащиеся быстро и эффективно усваивают достаточно большой по объёму и сложности учебный материал, не испытывая при этом каких-либо умственных и физических перегрузок и психоэмоционального напряжения. Напротив, у учеников развивается логическое продуктивное мышление, творческие способности, свободное владение знаниями, личностные качества уверенности в себе. В тоже время педагогу также предоставляется выбор в распределении материала, не ограничивающееся строгим регламентом количества тем по классам, а в опоре на степень усвоения знаний учащимися, необходимости более пристального изучения либо повторения.

Способы организации самостоятельной практической деятельности учеников в атмосфере увлеченно-эмоционального отношения к процессу познания, дают начало развитию детского мышления [7]. При этом уделяется особенное внимание психическому развитию каждого ребёнка, исходной которого является не чисто теоретическая, а практическая деятельность. Ученику необходимо отчётливо материально воспринимать и наглядно представлять объект познания, поскольку он довольно хорошо мыслит наглядными образами, ещё не владея в достаточной степени отвлечённым (абстрактным) мышлением. Так, согласно учению П.Я. Гальперина ребёнок может выполнить новое действие только с опорой на внешние объекты и внешние манипуляции с ними, впоследствии то же самое действие ребёнок выполнит в уме [1].

Большинство методических разработок конца XX века создаются с опорой на «живое звучание» музыки, наиболее значимыми в этом плане являются учебники Е.В. Давыдовой и М.А. Крафт, основанные на «проблемной методике» и с опорой на «спонтанное творчество» учащихся. Также сделан заметный шаг в сторону изучения психологии музыкального восприятия (работы Е.М. Назайкинского, М.С. Карасёвой, Д.К. Кирнарской). Основное направление современной музыкальной педагогики заключается в концентрации педагогических усилий на развитии личности ребёнка и его творческого потенциала, поскольку музыкальная педагогика на современном этапе представляет собой динамичный процесс, связанный с постоянным поиском нетрадиционных методов воздействия на ученика.

В XXI веке в связи с изменившимися требованиями к музыкальному образованию детей возникла необходимость дальнейшего усовершенствования учебных планов, программ и методик, ориентации их на решение проблем, выдвигаемых современной музыкальной педагогикой.

Реализация направления предпрофессиональной подготовки учащихся, поиск путей оптимизации сложившейся традиционной системы преподавания в ДМШ и ДШИ привёл к новому подходу в теоретической подготовке, в ходе которой используются базовое изучение гармонического языка и строения музыкальных произведений.

Введение в содержание музыкально-теоретической подготовки основ гармонии, принципов тематического развития и анализа формы, способствуют формированию навыков целостного восприятия и постижения художественного образа в единстве его содержательной, конструктивной и формообразующей сторон.

Современная система дополнительного образования в России развивается как вариативная, что достигается, прежде всего, за счёт многообразия образовательных программ. Педагогическая система дополнительного образования не может быть монотехнологичной. Политехнологизм в образовании сегодня неизбежен, если мы признаём дошкольника, школьника, студента саморазвивающейся системой. Образовательное пространство должно формировать у человека главную потребность – потребность в самовыражении, в саморазвитии, поэтому современные педагогические технологии провозглашают своей целью раскрытие потенциала личности.

Реализация направления предпрофессиональной подготовки учащихся, поиск путей оптимизации сложившейся традиционной системы преподавания в ДМШ и ДШИ привёл к новому подходу в музыкально-теоретической подготовке, в ходе которого максимально используются основы анализа музыкальных произведений. Практика доказывает, что не следует остерегаться того, что данное направление работы будет «не по силам» учащимся школ, так как широко известен педагогический вывод из истории методики музыкального воспитания: ребёнок вовсе не любит только то, что ему даётся совершенно легко, без всякого труда. Он испытывает как раз большую эстетически обогащающую радость в результате преодоления каких-либо трудностей. Эта мысль подтверждается экспериментальными разработками В.П. Середы, доказывающего, что «знания не должны доставаться ученикам в готовом виде – иначе они не становятся для учеников своими и быстро “испаряются”» [6, с.9].

Учитывая возрастные особенности детей обучающихся в средних классах ДМШ и ДШИ, в учебном процессе должен преобладать дифференцированный подход к каждому учащемуся, с опорой на индивидуальные черты характера, проявленные способности. Специфика подхода к обучению подростков с точки зрения музыкальной психологии и педагогики, требует внимания с эмоционально-чувственной стороны, делает акцент на раскрытии творческого потенциала подростков, который базируется на психоэмоциональном взаимопонимании педагога и ученика.

Таким образом, основные этапы в работе с учащимися на уроках теоретического цикла в музыкальной школе складываются из следующих положений:

1. Использование таких видов анализа музыкальных произведений на уроках теоретического цикла, как: выявление своеобразия художественного образа, жанра, по возможности формы музыкального произведения, сравнение нескольких произведений одного жанра, поиск элементов общности музыки и других видов искусств.

2. Организация учебного процесса, ориентируемого на «зону ближайшего развития» (Л.С. Выготский), осуществляемого от частично самостоятельной работы учащихся с помощью педагога к полностью самостоятельной деятельности, без помощи педагога.

3. Соблюдение ряда педагогических условий, к которым относятся:

3.1. Создание атмосферы успеха и радости личностных «открытий» на уроках теоретического цикла;

3.2. Стимулирование интеллектуальной музыкально-аналитической деятельности учащихся с помощью одобрения, поддержки, поощрения; помощь в преодолении затруднительных ситуаций и неуверенности в собственных силах.

3.3. Опора на метод проблемного обучения, способствующий активизации умственной деятельности учащихся, развитию когнитивного мышления; использование диалогического общения, которое проявляется, прежде всего, в заинтересованности педагога активностью, инициативностью учащихся, наличием у них собственного мнения.

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Психология как объективная наука. – Москва: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. – С. 272–317.

2. Давыдова Е.В. Сольфеджио как область воспитания музыканта / Е.В. Давыдова // Актуальные проблемы музыкальной педагогики – Москва: Музыка, 1977. – С. 3–14.

3. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – Москва: Таланты – XXI век, 2004. – 451 с.

4. Мазель Л.А. Анализ музыкальных произведений / Л.А. Мазель, В.Я. Цуккерман. – Москва: Музыка, 1967. – 524 с.

5. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – Москва: Академия, 2016. – 278 с.

6. Середа В.П. Что мешает на уроках сольфеджио учить детей музыке / В.П. Середа // Музыка и время. – 2016. – № 12. – С. 3–11.

7. Шайхутдинова Д.И. Методика обучения сольфеджио. Методическое пособие для преподавателей детских музыкальных школ и гимназий / Д.И. Шайхутдинова. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2009. – 83 с.

8. Эльконин Д.Б. Какая деятельность ведёт за собой психическое развитие подростков? / Д. Б. Эльконин // Психология саморазвития. Ред. Г.А. Цуккерман, Б.М. Мастеров. – Москва: Музыка, 1995. с. 30-35.

СПЕЦИФИКА РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКА ВОКАЛЬНОГО ДЖАЗА

Аннотация. Объектом исследования является ритмический язык вокального джаза, а предметом – характерные формулы и ритмические модели в аспекте джазовых стилей на примере блюза, свинга, би-бопа, латиноамериканского джаза, в том числе босса-нова и самба. Цель исследования заключается в выявлении специфики ритмической организации музыкального языка вокального джаза. Практическое значение работы заключается в возможности применения в курсе дисциплин «Основы вокальной методики», «Основы джазовой импровизации», «Сольное пение», «Вокальный ансамбль».

Ключевые слова: джазовая ритмика, ритмическая организация, музыкальный язык, артикуляция, блюз, свинг, бибоп, латиноамериканский джаз, босса-нова, самба.

Abstract: The object of the study is the rhythmic language of vocal jazz, and the subject is characteristic formulas and rhythmic models in the aspect of jazz styles on the example of blues, swing, bebop, Latin American jazz, including bossa nova and samba. The purpose of the study is to identify the specifics of the rhythmic organization of the musical language of vocal jazz. The practical significance of the work lies in the possibility of applying the disciplines «Fundamentals of vocal technique», «Fundamentals of jazz improvisation», «Solo singing», «Vocal ensemble» in the course.

Key words: Jazz rhythmic, rhythmic organization, musical language, articulation, blues, swing, be-bop, Latin American jazz, bossa nova, samba.

Представляясь в большинстве современных исследований самостоятельным и развитым художественным явлением, джаз до сих пор считается в музыковедении отдельным феноменом, характеризующимся, одновременно, как тип творчества, вид искусства, отдельный музыкальный жанр или направление. Исследование музыкального языка джаза отображает признаки его уникальности, раскрывая комплекс выразительных и исполнительных средств, опирающихся, прежде всего, на ритм, гармонию, фактуру, а также интонационно-артикуляционные особенности и трактовку музыкальных инструментов.

Итак, являясь одним из важнейших компонентов джаза, именно синтез ритма и блюзового интонирования определяют показатель оригинальности этого вида искусства, что подтверждает мнение многих исследователей. К примеру, Д.Р. Лившиц в своей диссертации определяет роль метроритмики: «Изменение ряда параметров звучания (гармонии, мелодического контура, тембра, громкости) само по себе не вызывает эффекта «джазовости», но даже не джазовая мелодия звучит по-джазовому импровизационно, будучи сыгранной по законам джазового ритма» [1, с. 12]. По словам В.В. Шулина, ритм в джазе стал сложной многоуровневой системой путём прохождения эволюционного процесса от простой двухударной (*two-beat*), и *ground-beat* – ритмической структуры марша через четырехударную (уравнивание всех долей, *four-beat*) джаз перешёл к более сложной офф-битовой (*off-beat*) структуре, проявляемой как периодическое усиление слабых долей в такте и ослабление сильных [2].

Стоит отметить, что перечисленные структуры существуют в синтезе со сложной системой ритмических и гармонических синкоп и случайных и постоянных акцентов – их исполнение требует соблюдения определённых условий музыкальной фразы, например, устойчивое выделение более высокого звука или акцентирование слабой доли. Если же говорить о связи ритмической и гармонической синкоп, то необходимо выделить её

функцию повышения напряжения, поскольку именно их синтез насыщает музыку той самой динамикой джаза. Отдельно нужно сказать о предвосхищающей синкопе, имеющей исключительное значение для свинга и подразумевающей перенос сильной доли на предыдущую слабую.

Так, в джазовой музыке синкопирование может носить двоякий характер: с одной стороны, это характерный художественный приём, а с другой – средство нарушения единого ритмического плана, являющееся побочным результатом сложной системы перекрестных ударений. Об этом в своём исследовании говорит В.Д. Конен: «По мере развития джаза от раннего рэгтайма к более сложным ритмическим вариантам, например к буги-вуги, эта многоплановая, полиритмическая основа усложнилась. Пульсирующей двудольной основе противопоставляется другой, самостоятельный узор, назначение которого – вызвать смещение акцентов и создать впечатление второго параллельного ритмического центра» [3, с. 223].

Анализируя вышесказанное, отметим, что одной из характерных черт джазовой музыки является наличие нескольких развивающихся одновременно ритмических плоскостей, а именно – полиритмии, вызывающей в высшем проявлении нарушение периодичности линии акцентов в сознании слушателя, а также эффект неустойчивости музыкального развития. По словам В.Д. Конен, «слушатель охвачен ощущением, что в музыке джаза все время преобладает стремление разрушить неизменно пульсирующую основу (... имеются в виду и мелодические образования, и украшения, и даже тембры)» [3, с. 224].

Итак, метроритмические особенности музыкального языка вокального джаза непосредственно связаны с основными стилями этого искусства, что даёт основание на рассмотрение их характерных черт. Прежде всего, это свинг, би-боп, блюз (ритм-энд-блюз) и латиноамериканский джаз, в частности самба и босса-нова.

Первое направление – свинг – связано с появлением маленьких оркестров-комбо и биг-бендов, где в процессе противостояния саксофонов и медных духовых инструментов, ставшем благодаря Ф. Хендерсону и Д. Редману впоследствии главным принципом, ансамбль сопровождал солиста риффами – т. е. короткими мелодико-ритмическими фигурами (к примеру, оркестр Б. Гудмена) [4]. Характерной чертой ритмики свинга можно обозначить нарочито подчёркнутые слабые доли, ровную акцентировку.

Би-боп, ставший вторым стилевым направлением на пути эволюции джазового искусства, отличается эффектом «тяжёлого» звучания за счёт перемещения акцентов с первой и третьей долей такта на вторую и четвертую при сохранении темпа от 100 до 200 ударов. Интересно, что, не смотря на такую особенность, музыка отличается большой виртуозностью исполнения.

Если же сравнивать би-боп с блюзом, появившемся на рубеже 30-40-х годов, то стоит отметить его акцентировку слабых долей и низкий удар сильной и относительно сильной доли, что в сочетании с чёткой 12-тактовой структурой (реже 8-тактовой) создавало ритмическую основу для переключки риффов солиста и оркестра – call&response – с характерным звучанием исполнителя на фоне паузирующего бенда после кратковременного взятия первой ноты такта. Характерной чертой джазовой ритмики впоследствии стало применение простейшей лаконичной остинатной мелодии в виде ритмических вариаций.

Одно из направлений латиноамериканского джаза – босса-нова – возникло в середине прошлого века в творчестве бразильских музыкантов А.К. Жобима, Ж. Жильберто и поэта В. де Мораэса. Рассматривая ритмическую особенность этого течения, важно обратить внимание на предпосылки его возникновения в истории джазовой музыки, когда босса-нова в конце 1950-х и в начале 1960-х годов противостояла общей «диспозиции» жанров и стилевых направлений того времени. Так, подчёркнуто «спокойный» образно-эмоциональный строй босса-новы устойчиво противостоял

авангардной экспериментальности, а также агрессивной ритмической пульсации рок-н-ролла, колкости звучания хард-бопа, прогрессив- и фри-джаза [5].

Если же рассматривать отличия босса-новы от самбы, то, прежде всего, необходимо крайние полюса их характеров, первое течение олицетворяет явный противовес шумному карнавальному потоку второго. Однако также стоит указать на их преемственный характер, поскольку босса-нова проросла именно из самбы-кансао (*samba-canção* – порт. «самба-песня»), переняв склонность к бархатной окраске тембров и тяготение к изысканному, утончённому, в сравнении с карнавальным жанром, музыкально-поэтическому образу и языку [2].

Итак, говоря о специфике ритмической организации двух рассматриваемых направлений латиноамериканского джаза, обозначим быстрый темп самбы с показателями от 120 и выше, в отличие от медленного темпоритма босса-новы (80-120) [6]. Важно указать и на энергичный ритмический рисунок самбы, где акцентирование в одном такте обуславливается двойной пульсацией (два сильных «удара») – такая особенность создаёт ощущения постоянного стремления движения песенной композиции вперёд. Если же анализировать с этой точки зрения босса-нову, то ключевой её характеристикой нужно назвать ощущение напряжения и разрядки – подобный эффект достигается приёмом сопоставления ровных четвертных длительностей и триолей [7].

Таким образом, латиноамериканский джаз преобразил музыку XX века множеством сложных, но, в то же время, интересных ритмических концепций, опирающихся, в большинстве, на синтез разнообразных фольклорных ритмов, создающих своими неожиданными сочетаниями большое вариативное разнообразие.

Специфика ритмической организации музыкального языка вокального джаза напрямую связана с особенностями артикуляции, в частности, мотивной, наиболее плотно, по мнению А. Баташева, выделяющей аспект интонирования: «Исполнитель в джазе выступает не только как интерпретатор, но в значительной мере и как творец того, что он играет. Вследствие этого джазовая интонация включает в себя и звучание как таковое, и манеру интонирования, развития интонации, присущую тому или иному исполнителю или стилю, и способ звукоизвлечения, особенности фразировки и т. д.» [8, с. 51]. Некоторые исследователи трактуют артикуляцию как систему, включающую четыре категории – штрихи, акустику, фактуру и мелодию. Таково мнение Е. Титова, связывающего это понятие с «совокупностью психофизиологических действий, представленных в виде звеньев возникающей в процессе исполнения цепи: представление о звуке – мышечно-двигательная установка – исполнительское движение – реальное звучание – активный слуховой анализ с соответствующей корректировкой действий» [9, с. 11].

Так, каждый исполнитель джаза, в частности вокалист, обладает определённым интонационным и мотивным словарём, выработанным в процессе практики – совокупность наработанных приёмов является базисом для формирования индивидуального стиля [10].

Резюмируя вышесказанное, можно сделать выводы о факторах, ставших ключевым механизмом влияния на формирование ритмических особенностей языка вокального джаза:

1. Развитие и формирование основного состава оркестра (1910-х – конец 1920-х гг.).
2. Превалирование «триольной» свинговой формулы (конец 1920-х и 1930-е гг.).
3. Синкопированность, «рваность» мотива, усложнение ритмической стороны импровизации в би-бопе (1940-е гг.).
4. Появление «внутриджазовых» ладовых теорий и политональной техники, «лидийской концепции» Дж. Рассела, стиля звуковых пластов Дж. Колтрейна «*sheets-of-soundstyle*» (начало и середина 1950-х гг.).

5. Появление противостоящих би-бопу направлений, а именно кул-, фри-джаз, а также отход ритмики на второй план (конец 1950-х – 1960-е гг.).

6. Тенденция к возврату архаико-натуралистического звучания, появление свободно-ритмических форм, введение индийских, арабских и африканских инструментов (конец 1960-х – начало 1970-х гг.).

7. Развитие полистилистических направлений, появление «смежных» стилей – джаз-рок, фанк, фьюжн (середина 1970-х и 1980-е гг.).

8. Расширение инструментального состава электромеханическими инструментами, поиски тембра, артикуляции, дополнение исполнения внемузыкальной составляющей в виде сцениграфических экспериментов (1980 – 1990-е гг.).

Являясь наряду с гармонией, фактурой и интерпретацией главной музыкальной особенностью музыкального языка вокальной джазовой музыки, специфика джазовой ритмики заключается в выражении семантики этого искусства через трактовку восьмых длительностей внутри тактовой доли – подобное явление органично балансирует между равномерностью, триольностью или пунктиром.

Список литературы

1. Лившиц Д.Р. Феномен импровизации в джазе: автореф. дис. канд. искусствоведения: 17.00.02 / Лившиц Дмитрий Романович; НГК имени М.И. Глинки. – Н. Новгород, 2003. – 26 с.

2. Шулин В.В. Импровизация в музыкальной культуре XX столетия: к вопросу анализа эстрадно-джазовой музыки / В.В. Шулин; СПбГУКИ, Фак. муз. искусства эстрады. – СПб. : СПбГУКИ, 2012. – 203 с.

3. Конен В.Д. Рождение джаза / В.Д. Конен– М. : Сов. композитор, 1984. – 320 с.

4. Юрченко И.В. Джазовый свинг: явление и проблема: автореф. дис. канд. искусствоведения: 17.00.02 / Юрченко Ирина Викторовна; МГК им. П.И. Чайковского. – М., 2001. – 22 с.

5. Конен В.Д. Пути американской музыки. Очерки по истории музыкальной культуры США / В.Д. Конен. – Изд. 3-е, перераб., с приложением очерка Л. Переверзева «От джаза к рок-музыке». – М. : Советский композитор, 1977. – 446 с.

6. Ковалевский М.И. Методика обучения основам ритмической организации ритм-секции джазового оркестра, ансамбля / М.И. Ковалевский. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.scribd.com/document/470561310/> (дата обращения: 10.12.2021).

7. Поляков А.С. Методика преподавания эстрадного пения. Экспресс-курс / А.С. Поляков. – М. : ООО «Изд-во «Согласие», 2015. – 248 с.

8. Баташев А.Н. Советский джаз / А.Н. Баташев. – М. : Советский композитор, 1972. – 173 с.

9. Титов Е.С. Теоретические основы музыкальной артикуляции: автореф. дис. канд. искусствоведения: 17.00.02 / Титов Евгений Сергеевич; РГК имени С.В. Рахманинова. – Ростов н/Д., 2002. – 23 с.

10. Говарт И. Основы джазовой интерпретации / И. Говарт, И. Вассербергер. – К. : Музична Україна, 1980. – 122 с.

Петченко Анатолий Федорович,
доцент кафедры культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: afpetchenko@mail.ru

ВОПРОСЫ ПОЛИИНСТРУМЕНТАЛИЗМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы реформирования и развития системы музыкального образования. Глубокие перемены сферы музыкального образования связаны с инновационными изменениями содержания и технологии полиинструментализма.

Ключевые слова: система музыкального образования, инновационные технологии полиинструментализма.

Abstract. The problems of reformation and development of the system of musical education are examined in the article. The deep changes of sphere of musical education are related to the innovative changes maintenances and technologies of polyinstrumentalism.

Key words: system of musical education, innovative technologies of polyinstrumentalism.

Современная образовательная система находится на переломном этапе своего развития, переживает один из трудных эпизодов своей истории. Реформированное, обновлённое, очищенное от идеологических догматов образование призвано изменить к лучшему ситуацию в нашем обществе, поднять духовную жизнь людей на более высокую ступень. Время больших и глубоких перемен касается и сферы музыкального образования. Стремительно, буквально на глазах, меняются содержание, объем, сроки, формы, методы и технологии обучения.

Музыкальное образование – это усвоение знаний, умений и навыков в области музыки, необходимых для профессиональной деятельности. Программа музыкально-инструментальной подготовки специалиста в высшей школе определяется условиями его будущей деятельности, а также комплексом профессиональных качеств, которые необходимы для её эффективного осуществления.

Улучшение состояния музыкально-воспитательной работы в школе неразрывно связанное с повышением качества подготовки учителей музыки. Урок музыки в современной школе требует от учителя музыки собственного исполнения музыкальных иллюстраций, использование разного музыкального инструментария, организации музицирования учеников на элементарных и народных инструментах, проведение внеклассных и внешкольных музыкально-эстетических мероприятий. В связи с этим полиинструментализм подготовки учителя музыки, то есть владение игрой на различных по способу звукоизвлечения музыкальных инструментах, определяется спецификой его будущей педагогической деятельности.

Относительно профессиональных качеств будущего учителя музыки, здесь следует обратить особое внимание на развитие тембрового слуха. Значение осознания тембровости подчеркивал Б. Асафьев, которое он определял «как интонационно выразительное качество, проходящее ярчайшей прогрессивной областью музыкальной мысли, которое находит новые пути художественного познания действительности» [1, с. 250].

Рассматривая специфику исполнительского мышления, под которым академик Н. Давыдов понимает всесторонний контроль звучания в действии, он особо выделяет

тембровость, способность контролировать нежнейшие тембровые оттенки в рамках заданной звучности, а также сопоставления тембровых регистров. Смена тембровых оттенков, которая отвечает логике смыслового интонирования, дополняет характеристику тематического и структурного звукового материала (без крайностей демонстрации бездумных эффектов цветистости звучания) [2].

Тембровость и темброво-регистровое расцветивание музыкальной ткани обогащает и углубляет яркость звуковой палитры, активизирует слуховое внимание, помогает восприятию музыкального образа в разнообразнейших ракурсах светотени.

Итак, полиинструментализм обучения, который действительно создает возможность на практике получить опыт звукоизвлечения на различных по тембру инструментах, способствует слуховому развитию, и создает условия для формирования профессиональных качеств и умений будущего специалиста.

Исторически полиинструментализм как принцип музыкального воспитания являлся неотъемлемой составной частью профессиональной подготовки музыкантов. Выдающиеся музыканты прошлого и настоящего – И. Бах, В. Моцарт, Й. Гайдн, – профессионально владели игрой на нескольких различных по звукообразованию и конструкции инструментах (например, скрипка, виолончель, фортепиано, клавесин, орган, флейта, кларнет и др.). Николо Паганини виртуозно играл и концертировал, помимо скрипки, на гитаре. Титаны мирового пианизма Ф. Лист и С. Рихтер в равной мере владели игрой на органе. Выдающийся советский виолончелист М. Ростропович владел игрой на рояле на уровне профессионального концертмейстера, неоднократно аккомпанировал Г. Вишневской на концертах перед большой аудиторией.

Полиинструментализм является ведущей тенденцией современного инструментального исполнительства. Артисты профессиональных коллективов, например, группы баянов Государственного ансамбля «Березка», оркестра им. М. Пятницкого, оркестра им. М. Осипова, исполняют ансамблевые партии на различных народных духовых и ударных инструментах (жалейках, рожках, свирелях и пр.) [3; 4].

Полиинструментализм отвечает современным требованиям воспитания разносторонне развитого, широко просвещенного музыканта, вооруженного необходимым комплексом профессиональных умений для выполнения организаторских и просветительских функций, а опыт экспериментирования и музицирования на разных по звукоизвлечению музыкальных инструментах (духовым, струнным, ударно-шумовых, элементарных) является хорошим стимулом, «катализатором» общемузыкального развития будущего специалиста.

Учебный план подготовки специалиста предоставляет возможность для обеспечения принципа полиинструментализма в профессиональном становлении будущего учителя музыки. Учебный процесс педвуза включает разностороннюю инструментальную подготовку: практические курсы музыкально-инструментальной подготовки (специального) и дополнительного (общего) музыкального инструментов, музыкально-исполнительские факультативы (оркестровый класс, различные виды ансамблевого музицирования, ансамбль элементарных и народных инструментов), что обеспечивает студентам возможность овладения игрой на нескольких музыкальных инструментах.

К сожалению, в широкой практике еще не сложилось серьезного отношения к таким дисциплинам, как «Оркестровый класс», «Инструментовка», «Дополнительный инструмент». Они воспринимаются, как второстепенные, дополнительные. Однако известно, что видные мировые педагоги-музыканты особо подчеркивают важность коллективных форм музицирования, в частности оркестрового исполнительства, как эффективных способов музыкального воспитания и образования (Б. Асафьев, Д. Кабалевский, К. Орф, З. Кодай и др.). Поэтому актуально обращение к проблемам полиинструментализма в подготовке будущих специалистов.

Наименее разработанными, из указанных выше дисциплин, являются курсы

«Дополнительный инструмент» и «Инструментовка». Наш многолетний опыт работы кафедры культурологии и музыковедения Луганского государственного педагогического университета дает возможность утверждать, что разработанная и апробированная система и методика занятий, в отведенное учебным планом время, при надлежащем уровне преподавания, и с учетом специфики обучения будущего учителя музыки, дает реальную возможность выполнить в полном объеме следующие задачи:

1. Сформировать у студентов комплекс исполнительских умений (теоретических и практических), которые дают возможность использовать в музыкально-воспитательной работе элементарный музыкальный инструментарий, включая народные инструменты, а также дополнительный музыкальный инструмент, с помощью которого учитель может проиллюстрировать на уроке доступный для исполнения музыкальный материал, развить концертмейстерские навыки, в том числе и аккомпанирование собственному пению.

2. Овладеть принципами адаптации и упрощения сложной инструментальной фактуры пьесы или сопровождения, для более эффективного использования в педагогическом процессе музыкальных средств выразительности (например, музицирование, сольное пение, ритмика, слушание музыки, знакомство с игрой на элементарных и народных инструментах, а также инструментовки для разных составов музыкальных ансамблей), которые использует учитель музыки в условиях классного урока и внеклассной работы.

3. Развить навыки ансамблевой игры;

4. Выработать умения самостоятельно работать на дополнительном инструменте, подбирать по слуху, гармонизировать мелодии, читать с листа, транспонировать несложные пьесы, песни или аккомпанементы.

Названные педагогические задачи одновременно являются основными направлениями апробированной методики обучения игре на дополнительном инструменте, специфической особенностью которого есть использование общемузыкальных принципов исполнительской деятельности.

Предложенная методика обучения игре на дополнительном инструменте базируется на анализе музыкальной и технической подготовки студентов, с учетом психологических и физиологических особенностей студента, его профессиональной направленности. Существенной характеристикой методики является использование общемузыкальных и психологических принципов и приемов преодоления исполнительских трудностей, связанных с интерференцией (слухо-зрительно-двигательных) навыков игры на разных по звукообразованию инструментов – фортепиано и аккордеоне (баяне). Основное внимание ориентировалось и направлялось на звуковой результат, а исполнительская техника рассматривалась как средство воплощения художественного замысла [5].

В формировании концертмейстерских умений в процессе овладения игрой на дополнительном инструменте использовался адаптированный аккомпанемент, который позволял в процессе обучения развить инициативу и творческую самостоятельность студента.

Особую роль в комплексе педагогических качеств учителя музыки играет «Инструментовка» как творческий процесс. Отбор инструментального состава, использование различных народных и элементарных инструментов, сопоставление и сочетание окраски и яркости тембров инструментов, характер объединения отдельных групп ансамбля в единое коллективное звучание, – являются эффективными педагогическими приемами, направленными на развитие музыкального слуха (музыкального восприятия, слуховых представлений) и формирование практических музыкальных навыков студентов, в результате чего одновременно решаются и профессиональные задачи.

Цель преподавания курса «Инструментовка» – направить аналитическую мысль студента в русло постижения принципов, которые определяют развитие музыкального

материала: освоить фактурные формулы, гармонические, ритмические, динамические, тональные, контрастные, вариационные способы развития музыкального материала; приемы изложения темы, мелодии, импровизации, гармонической педали, контрапункта, подвижного баса и других структурных и фактурных элементов, положенных в основу музыкального произведения. Таким образом, студент приобретает практические умения самостоятельного решения трудностей инструментовки и музицирования на народных и элементарных музыкальных инструментах.

Многолетние наблюдения за работой студентов во время педагогических практик в школе, в процессе музыкально-исполнительской деятельности, а потом в самостоятельной педагогической работе в школе подтверждают эффективность предложенной программы полиинструментальной подготовки будущих учителей музыки.

Список литературы

1. **Асафьев Б.В.** Музыкальная форма как процесс: Кн. 1 и 2 / Б.В. Асафьев / Ред., вступит. статья и коммент. Е.М. Орловой. – Изд. 2-е. – Л. : Музыка, «Ленингр. отд-ние», 1971. – 376 с.
2. **Давыдов Н.А.** Школа исполнительского мастерства баяниста (аккордеониста): учеб. пособие для студ. высших и средних учеб. заведений / Н.А. Давыдов. – К. : Муз. Україна, 1998. – 112 с.
3. **Толошняк В.Б.** Оркестр хора им. М.Пятницкого / В.Б. Толошняк. – М. : Сов. композитор, 1979. – 176 с.
4. **Иванов П.Г.** Оркестр украинских народных инструментов / П.Г. Иванов. – К. : Муз. Україна, 1981. – 112 с.
5. **Липс Ф.Р.** Искусство игры на баяне / Ф.Р. Липс. – М. : Музыка, 1985. – 158 с.

УДК 376;78

Романов Эдуард Сергеевич,
магистрант кафедры культурологии и музыкознания
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;
Петченко Анатолий Федорович,
доцент кафедры культурологии и
музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: afpetchenko@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Профессиональная подготовка учителей музыки предусматривает овладение мастерством художественного исполнительства, что требует интеллектуальной регуляции музыкального исполнения, развитого музыкального мышления и невербального интеллекта, решения художественно-творческих задач во взаимосвязи чувственного и рационального уровней сознания.

Ключевые слова: Художественное исполнительство, музыкальное мышление, невербальный интеллект, взаимосвязь рационального и чувственного уровня сознания.

Abstract. Professional preparation of music masters foresees the capture by trade of artistic games that requires the intellectual adjusting of musical execution, developed musical thought and not verbal intellect, decision of artistic creative's tasks in intercommunication of perceptible and rational levels of consciousness.

Key words: Artistic carrying out, musical thought, not verbal intellect, intercommunication of rational and perceptible is levels of consciousness.

Профессиональная подготовка современных учителей музыки и культуротворческая направленность их деятельности предусматривает овладение важными художественными качествами, в частности, мастерством художественно-коммуникативной «ретрансляции» музыкальных ценностей в творческих актах «живого» исполнения. В таком контексте исполнительского мастерства требуется рассмотрение проблемы интеллектуальной регуляции музыкального исполнения. Это предусматривает смещение ценностных доминант музыкально-умственных процессов на художественно-звуковое, интонационно-речевое 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. Выраженная Б. Яворским идея создания единого для музыкантов всех специализаций музыкального мышления наметила основополагающий принцип: овладение основами мышления – «веществом, что звучит» (Б. Асафьев) является фундаментом, необходимым условием профессионального развития музыканта [1].

На протяжении длительного периода развития теории и методики музыкального исполнительства проблема интеллектуальной регуляции творческого процесса исполнения музыки неизменно остается одной из ведущих в кругу научных и практических интересов музыкантов: исполнителей, педагогов, исследователей. Разные исполнительские школы и научные концепции отличаются лишь направленностью и содержанием интеллектуальных поисков в музыкальном исполнении: от двигательнотехнических, психолого-физиологических, теоретико-конструктивных к слухоаналитическим, художественно-образным. Общее рациональное основание отмеченных направлений музыкального исполнения и процесса высокоинтеллектуальной деятельности по его подготовке, базируется на активности творческого, продуктивного мышления музыканта.

По мнению М. Бонфельда музыкально-исполнительская деятельность содержит в себе музыкально-мыслительные процессы, но не сводится к ним [3]. Вместе с тем, умственная активность пронизывает весь процесс исполнительского становления музыкальной интерпретации произведения – от его познания, постижения к творческому осуществлению на эстраде. Это обусловлено, прежде всего, «аксиомой осмысленности как обязательного условия художественности» (М. Бонфельд), художественной ценности исполнительского результата [Там же].

Приоритетность осмысленного подхода к процессу исполнения в подготовке молодых музыкантов объясняет повышение научного интереса к феномену музыкального мышления, которое наблюдается на современном этапе развития философии искусства, музыковедения, музыкальной психологии и педагогики.

Широкий спектр трактовки понятия «музыкальное мышление» в музыкознании (М. Бонфельд выделяет пять характерных проявлений этого феномена: мышление музыкой; музыкальное мышление; мышление в музыке; музыка как мышление; мышление как музыка) предопределяет его неоднозначность (музыкальное мышление в культурно-историческом и персонально-стилевом контексте; как психологический механизм композиторского и исполнительского творчества, творческого восприятия музыки; сугубо познавательный процесс в условиях музыкальной деятельности) и объясняет отсутствие в научных источниках единого подхода относительно его общего определения.

Художественные эмоции – «в наивысшей мере обобщенный, концентрированный, систематизированный опыт обращений человека к действительности» (С. Раппопорт) – выступают в художественном мышлении как своеобразный «фильтр», сквозь который пропускается отображение объективной действительности, как «материал для

художественной мысли» [4, с. 128]. Формирование художественных эмоций является неотъемлемым и обязательным условием процесса образного мышления в искусстве.

Музыкальное мышление как художественное преломление действительности средствами музыки является высокоинтеллектуальной деятельностью, на что в свое время особо обратил внимание Б. Асафьев. По его мнению, в метаморфозе «“действительность – ее отображение в сознании – художественный образ” сознание будто “снимает” действительность, делает ее – иллюзорно – не только своим содержанием, но и своим творением, а художественный образ “снимает” сознание, что вызывало его к бытию в обществе» [1, с. 7]. По Б. Асафьеву, в этой метаморфозе интеллект всегда сохраняет главное значение.

Интрамузыкальное в содержании мышления музыканта как специфической разновидности художественного, определяется его материалом – «элементами и правилами музыкального языка» (М. Арановский). По нормам этого языка музыкальное мышление наполняется «языковым содержанием» [2, с. 91]. «“Языковая прослойка” музыкального мышления, – как пишет М. Арановский, – является тем материалом, в котором реализуется, кристаллизуется в материальной звуковой форме немusicalное художественное содержание. Композиторское продуктивное мышление происходит путем кодировки художественной информации в материал музыкального языка, используя правила и нормы этого языка, создавая при этом нотный текст как зафиксированную в определенной символической системе художественную идею. Мышление музыкально-исполнительское – процесс обратный. Его предпосылку составляет момент понимания нотного текста, то есть владения достаточным количеством ассоциативных связей, которыми “обросли” элементы знаковой нотной системы и которые дают возможность видеть за схемой нотной записи ее звуковую и художественную сущность» [2, с. 91].

Суть самостоятельности и творческой деятельности исполнителя в том, что музыкант своими приемами и средствами (динамическими, агогическими, колористическими, а в игре на инструментах без фиксированной высоты звуков – с помощью варьирования высоты в пределах зоны) выявляет авторскую интонацию и истолковывает её в соответствии со своими индивидуальными и социальными позициями. Выявление исполнителем композиторской интонации, т. е. процесс исполнения сочинения композитора, и является реальным бытием музыки.

Свою полноту, общественное значение и коммуникацию музыка обретает только при условии восприятия музыки слушателем. Слушатель воспринимает, воспроизводит в своём сознании, переживает и усваивает композиторскую интонацию (в её исполнительском истолковании). Таким образом «явление интонации связывает в единство музыкальное творчество, исполнительство и слушание – слышание» (Б. Асафьев) [1].

Благодаря многократному использованию лексем в музыкальном творчестве («музыкальных слов» как музыкальных знаков) и усвоению их в общественной практике, они становятся знакомыми и привычными для слуха, их выделение и осмысление в качестве самостоятельных интонаций начинает зависеть от навыков, музыкально-эстетических вкусов и взглядов целых общественных групп. Композитор в своём творчестве не может не опираться на уже известные в окружающей общественной среде и усвоенные им и современниками музыкальные и немusicalные образцы. Особую роль в качестве источника и прототипа для композиторского творчества играют интонации народной и бытовой музыки, распространённые в той или иной социальной группе и являющиеся частью её жизни, непосредственным естественным стихийным звукопроявлением отношения её членов к действительности.

Из немusicalных звукосопрежений аналогичную роль играют имеющиеся в каждом национальном языке устойчивые, повседневно воспроизводимые в речевой практике интонационные обороты, обладающие для всех, кто пользуется этим языком, более или менее постоянным, определённым, частично уже условным значением (фонемы

вопроса, восклицания, утверждения, удивления, сомнения, различных эмоциональных состояний и побуждений и др.). Совокупность типовых интонаций, бытующих в общественной практике данной эпохи, находящихся в этот исторический период «на слуху» нации или многих наций, образует соответственно национальный или интернациональный «интонационный словарь эпохи» (Б. Асафьев), включающий в качестве основы интонации народной и бытовой музыки, а также интонации профессионального музыкального творчества, усвоенные общественным сознанием. Музыкальное искусство, выполняя различные социальные функции, на протяжении длительного времени вырабатывало не только систему выразительных средств, но и некий интонационный словарь или интонационный словарь эпохи, объединяющий лексемы (некое абстрактное явление), ставшие единицами музыкального языка. Анализ интонационной лексики, расшифровка словаря музыкальных значений способствует постижению смысла музыкального произведения.

Структура, форма и особенности протекания музыкально-исполнительского мышления трактуется как осознанная операция художественно-звуковыми представлениями, интонационно-композиционными и фактурно-клавиатурными ментальными моделями музыки в процессе ее постижения и исполнения. В этом проявляется творческий характер и индивидуальная самостоятельность действий музыканта исполнителя. Такая формулировка дает определение музыкально-исполнительского мышления как психологического процесса, что является фундаментом исполнения как художественно-творческого интеллектуального акта. Музыкальное мышление/исполнение является результатом соответственно организованной ориентировочной (учебной, репетиционной, аналитической) деятельности.

Список литературы

1. **Асафьев Б.** Музыкальная форма как процесс: Кн. 1 / Б.В. Асафьев / Вступит статья Е.М. Орловой. – Л. : Музыка, 1963. – 376 с.
2. **Арановский М.Г.** Мышление, язык, семантика / М.Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления : сб. ст. / Под общ. ред. М. Арановского. – М. : Музыка, 1974. – С. 90 – 128.
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 27.11.2021).
4. **Раппопорт С.Х.** Искусство и эмоции / С.Х. Раппопорт. – М. : Музыка, 1972. – 167 с.

Сараева Любовь Павловна,
доцент кафедры искусства народного пения
ГОУ ВО ЛНР «Белгородский государственный
институт искусств и культуры»,
кандидат философских наук, доцент
E-mail: Saraeva.Lubov@yandex.ru

Титова Ольга Анатольевна,
доцент кафедры общего фортепиано
ГОУ ВО ЛНР «Белгородский государственный
институт искусств и культуры»,
кандидат педагогических наук
E-mail: titova-68@mail.ru

ТРАДИЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ЦЕЛОСТНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО САМОПРОЯВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ В ФОЛЬКЛОРНО-ПЕСЕННОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Понимание целостной природы музыкальной деятельности в жизни человека и общества привлекает в фольклорную учебно-воспитательную сферу музыкально-психологический компонент, основывающийся на методологических константах интонируемого смысла.

Ключевые слова: социальная значимость, музыкальное образование, обязательное повсеместное и доступное музыкальное образование, целостный характер музыкальной деятельности

Abstract. Understanding the integral nature of musical activity in the life of a person and society attracts a musical and psychological component to the folklore educational sphere, based on the methodological constants of the intonated meaning.

Key words: the social significance, the musical education, compulsory ubiquitous and accessible music education, the holistic nature of musical activity.

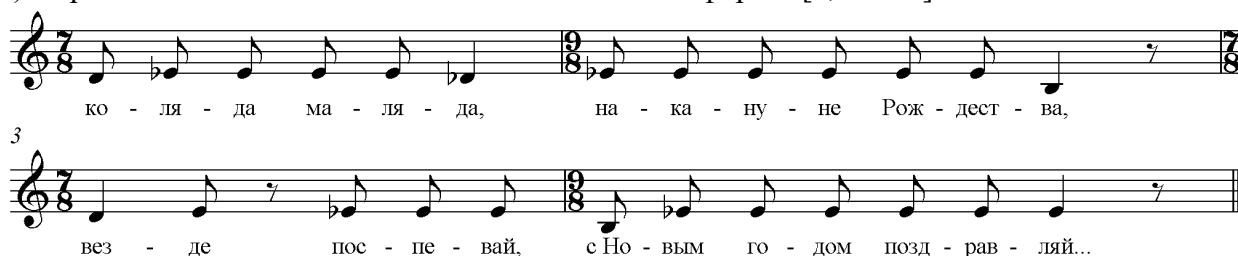
Общественное значение музыкального воспитания раскрывается в обязательности повсеместного и общедоступного музыкального образования, направленного на выявление музыкальных способностей и раскрытие творческого потенциала индивидуума. В подтверждение этому, выступают слова просветителя, педагога и писателя XVIII в. Н. Новикова о невозможности воспитать и образовать детей счастливыми людьми и полезными гражданами без помощи искусства. Вторит ему выдающийся русский музыкальный ученый, публицист и общественный деятель В. Одоевский, утверждающий музыку важнейшим элементом как в человеке, так и в «общественном организме» (курсив авт.), отдавая народной песне первостепенную роль во возвращении всевозможных индивидуально-личностных достоинств человека. Такое понимание основывается на целостной природе музыкальной деятельности, различные аспекты которой рассматривались М.С. Коган, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Кабалевским и др., подчеркивающих в музыкальной деятельности присущий для человека личностный смысл и, следовательно, значимость для человеческого бытия. Новые к ней учебно-воспитательные подходы закрепляют главенствующее положение музыкально-психологического компонента на фоне обучающих приёмов и методов, что опирается на методологические константы народно-певческой педагогики (научные труды Б. Асафьева, Е. Назайкинского, Л. Шаминой, А. Тороповой и др.) [2; 6; 7].

С точки зрения музыкально-психологического комплекса интонационных практик народа, народная песенность активизирует психические познавательные процессы и, в частности, воображения. В ней накопление зрительных образов осуществляется в тесной

связи со слуховой сферой и эмоциональной восприимчивостью индивидуума. С учётом обучающего и воспитательного воздействия окружающей среды, данные интонационные проявления могут быть активизированы, или наоборот, заторможены в зависимости от психолого-педагогических условий. Сравним, например, два варианта исполнения рождественской колядки, приводящиеся Г. Науменко в известной книге «Азбука фольклора», которые были исполнены братьями-близнецами, воспитывающимися в разных психолого-педагогических условиях деревни и города. В первом варианте исполнения, усвоенного от деревенской бабушки, можно наблюдать яркую выраженность формульности напева, его пронизанность ритмической пульсацией, также сформированность композиционной формы:



Во втором, записанного от мальчика, выросшего в городской среде, в интонации отсутствуют а) точность звуковысотного и ритмического воспроизведения, б) выразительность и логичность композиционной формы [3, с. 158]:



Следует отметить, что в первом варианте передаётся целостность музыкального самопроявления ребёнка, в проявленности жанрово-исполнительского контекста колядки посредством интонационных, мнемических, двигательных, аффективных его составляющих, в отличие от второго варианта – образца «выученного» интонационного материала вне его жанрово-исполнительской специфики, в отсутствии органичности исполнения которого виновата несформированность представленного выше музыкально-психологического комплекса.

В этом отношении, в поиске методических подходов к формированию навыков исполнения фольклорных произведений, важно знать традиционные основы целостности музыкального самопроявления детей в фольклорно-песенном процессе.

Теоретико-методологической платформой в этом будут служить, в частности, научные труды Е. Назайкинского «О психологии музыкального восприятия», Б. Теплова «Психология музыкальных способностей», в которых анализируется связь музыкальных способностей с психическими познавательными процессами и, в первую очередь, восприятия музыки. По мысли Б. Теплова, восприятие музыки имеет сложную природу, непосредственно сопровождаясь «теми или другими двигательными реакциями, более или менее точно передающими временной ход музыкального движения, или, говоря другими словами, восприятие музыки имеет активный слухо-моторный компонент» [5, с. 193]. В качестве физиологической – ответной – реакции на звук, данный процесс реализуется через действие в пространстве: избегание опасности, привлечение внимания к объекту, донесение информации в пространственных координатах пр. в наполнении моторно-двигательным содержанием, ощущением определенного мышечного усилия или расслабления, ритма, дыхания, шага, пульсации и т.п. Перевод звукоотношений в зрительные осуществляется в пространственных образах, что заложено в базисных формах древнейших видах музицирования [4, с. 105]. Например, охотничьи и военные ритуалы, имитирующие победу над врагом, утверждение своей силы и твердости посредством властной, волевой, призывной интонации, либо призывность кличей в

веснянках, направленных к птицам, небесам, то есть к природным силам. Весьма часто в песенном фольклоре разных народов встречаются 1) ситуации прошения или мольбы (масленичные песни), 2) выпрашивание подарков у жениха в свадебном обряде или даров у хозяина во время колядования, 3) прошение об урожае, и 4) ниспослании удачи. Фольклорно-песенные интонации могут носить характер 5) лирический, 6) уговаривающий, 7) причитающий, либо 8) молитвенно сосредоточенный и пр. Монотонная интонация свойственна ситуациям 9) умиротворения, 10) размеренности, что, в целом, связано с пространственно-временной природой музыкального восприятия. А в игровых, шуточных обстоятельствах фольклорно-песенного исполнения присутствует своеобразный словарь интонационной музыкальной выразительности в доминировании моторно-пластического компонента. Понимание этого, в первую очередь, исходит из знания аграрного, традиционного праздничного контекста народной песенной культуры и составляет психо-музыкальные основы восприятия тех, кто исполняет фольклорные песни. Рассмотрим примеры особенностей фольклорного голосовоспроизведения, связанного с тонусом напряжения голосовых связок и телесной моторикой у исполнителя.

Интонационный характер звукового высказывания следующих ниже образцов песенного фольклора реализуется в «прошении», «просительности», где эмоциональная шкала простирается от страстного моления до учтивости. В частности, исполнительский контекст известной детской весенней заклички «Жаворонок-дуда», записанной в Новооскольском районе Белгородской области, связан с детским обычаем в урочное время в садах, на огородах прикреплять испеченных матерями птичек-«жайворонков». Их несли на шестах в обязательном интонационном сопровождении:

*Жаворонок-дуда,
Прилети к нам сюда.
Нам зима уж надоела:
Сало хлебушек поела,
Руки, ноги ознобила,
Скотинушку поморила.*

[1, с. 95].

В другой детской закличке дождя уже слышна настоятельная просьба, чтобы он еще «пуще» лил:

*Дождик, дождик- пуще!
Дадим тебе гущи,
Дадим тебе ложку –
Хлебай понемножку!
Поливай весь день
На наш ячмень,
На девичью гречень,
На ребячье просо!*

[архив автора].

Интонация отчаяния, в завуалированной просьбе не отдавать её в чужую семью, проявляется в плаче невесты:

*Да, родимая моя матушка!
Куда же ты меня отправляешь?
Да, родимый мой батюшка!
Куда же ты меня снаряжаешь?
Да и чем же я Вам не вгодила?*

[1, с. 144].

В следующей колядке просьба приобретает настойчивый характер, сопровождаясь шутивным запугиванием:

*Коляда, коляда!
Дай ты нам пирога.*

*А не то, коляда,
Мы корову за рога!
Или курочку с хохлом
Мы зарубим «топором»!*

[1, с. 78].

Мелодическим контуром интонации просительности является спуск, скольжение, мелодическое нисхождение тонов голоса. Следует отметить, что в чистом виде интонационные формы встречаются редко. В реальном музыкальном творчестве и восприятии они, как правило, смешиваются друг с другом.

Рассмотренные примеры показывают важность формирования у исполнителей фольклора интонационно-мелодического слуха, в подкреплении данного процесса информационно-содержательным материалом историко-культурного характера. Если в традиционной песенной культуре исполнительские навыки формируются во многом самопроизвольно и стихийно, то в организованном учебно-воспитательном процессе это осуществляется в различных видах музыкальной деятельности, таких как слушание музыки и пр. [4, с. 111]. В музыкально-воспитательной работе с детским народно-певческим коллективом этому способствуют практически все её виды и направления: и музыкальные игры, и пение в хорах и вокальных ансамблях, и освоение элементарного интонационного материала, и разного рода импровизации, и пр. Все они в той или иной степени активизируют (и следовательно – формируют) интонационно-мелодический слух, тем самым развивая способность комплексного восприятия музыкальных явлений. Несомненно, многообразный интонационный словарь народно-песенного творчества содержит весь необходимый материал для развития музыкального восприятия.

Для того, чтобы эффективно реализовывать музыкальные способности, методически важно у исполнителей развивать координационные способности в тесной взаимосвязанности (скоординированности) слуховой, зрительной и двигательной систем, в высоком уровне согласованности психологических и двигательных усилий [4, с. 144–146]. Согласованность проявляется в статике и динамике, во времени и пространстве, в психофизиологической саморегуляции, демонстрирующей свойство нервной системы координировать восприятие ритма с музыкально-слуховыми представлениями. Отсутствие музыкально-двигательной одаренности, координированности, выражается через несовершенство ощущений расстояния на сцене, неразвитость мышечной грации движений, неумение подражать движениям, а значит, «схватывать» и воспроизводить их целиком, неспособность быстро переходить от одного типа движения к другому, от движения к покою и наоборот (у аутентичных исполнителей наблюдается потенциальная гибкость двигательной системы, говорящей о высоком уровне ее саморегуляции). Признаками несовершенства координации выступает отсутствие способности сочетать движения разными руками (либо рукой и ногой), выполнять движения разных типов, например, вращательных – одной рукой и колебательных – другой и т.п., что говорит о слабой управляемости двигательного аппарата и, в целом, о недостаточной скорости образования двигательных привычек как признака двигательной обучаемости.

Рассмотрение традиционных основ целостности музыкальных самопроявления обучаемых в фольклорно-песенном процессе показывает необходимость формирования в фольклорно-песенной деятельности музыкально-психологического комплекса. В традиционной песенной культуре в его основе лежал опыт понимания связи человека с природой и его взаимодействия с окружающим миром посредством интонационных практик

как синкретических форм, включающих пение, речь, движение и др. Начальным этапом постижения песенного фольклора в условиях учебно-воспитательного процесса следует считать формирование единства слухового и эмоционального моментов в музыкальной деятельности, полноценность которого зависит от активизации

музыкального восприятия исполнителей посредством разнообразных видов музыкальной деятельности.

Список литературы

1. **Жиров М.С.** Народная художественная культура Белгородчины / М.С. Жиров. Белгород, 200. – 202 с.
2. **Назайкинский Е.В.** О психологии музыкального восприятия [Текст] / Е.В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1972. – 383 с.
3. **Науменко Г.М.** Фольклорная азбука. Методика обучения детей народному пению / Г.М. Науменко. – М.: Издательство «Современная музыка», 2013. – 138 с.
4. **Психология музыкальной деятельности** : Теория и практика : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 – Музык. образование / [Э.Б. Абдуллин и др.] / Под ред. Г.М. Цыпина. – М. : Academia, 2003 (ГУП Саратов. полигр. комб.). – 366 с.
5. **Теплов Б.М.** Избранные труды: В 2-х т. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1958. – Т.1. – 328 с.
6. **Торопова А.В.** Интонирующая природа психики [Текст] : музыкально-психологическая антропология : монография / А. В. Торопова ; МНИВО РФ, ФГБОУ ВО «МПГУ», ИИИ, Н/ОЦ «Психология искусства в образовании». – 2-е изд. – Москва : МПГУ, 2018. – 336 с.
7. **Холопова В.Н.** Теории музыкального содержания, музыкальной герменевтики, музыкальной семантики: сходство и различия // Журнал Общества теории музыки. – № 3. – 2014/1. – С. 33.

УДК 378.1

Сиренко Татьяна Николаевна,
старший преподаватель
кафедры музыкального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
E-mail: sirenkotn@mail.ru

РАЗВИТИЕ ВОКАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХОРОВОГО ПЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы развития вокальных навыков у первоклассников средствами хорового пения. Автор обращает внимание на то, что голосовой аппарат ребенка имеет свою специфику, которую следует учитывать педагогу в выборе упражнений для формирования вокальных навыков. Отмечено, что хоровое пение формирует у первоклассников чувство коллективизма, ответственности, развивает музыкальные способности, вокальные данные, мышление, воображение, память, умственные способности, творческую активность.

Ключевые слова: вокальные навыки, хоровое пение, первоклассники, учитель музыки, вокально-хоровые упражнения, музыкальное воспитание.

Abstract. The article deals with the development of vocal skills in first-graders by means of choral singing. The author draws attention to the fact that the child's vocal apparatus has its own specifics, which should be taken into account by the teacher in choosing exercises for the formation of vocal skills. It is noted that choral singing forms a sense of collectivism, responsibility in first-graders, develops musical abilities, vocal data, thinking, imagination, memory, mental abilities, creative activity.

Keywords: vocal skills, choral singing, first graders, music teacher, vocal and choral exercises, musical education.

Ведущая роль в музыкальном воспитании учащихся 1-х классов принадлежит хоровому пению. Обучение пению – одно из самых сильных средств эстетического воздействия на человека. Еще Н.Г. Чернышевский говорил, что пение является естественной потребностью человека и необходимо для выражения его чувств. Именно пение является высоким, совершенным искусством. Свойством песни действительно чудодейственная сила эмоционального воздействия, что определяет ее важную роль в жизни народа, в его идейно-нравственном росте, в воспитании высоких эстетических вкусов. Песня сопровождает жизнь ребенка с самого раннего возраста [1].

Пение может непосредственно выражать глубину человеческих чувств, самые яркие переживания. Он производит большое впечатление на учеников, вызывает у них эмоциональный отклик. В процессе пения развиваются слуховые представления, без которых невозможно верное воспроизведение мелодии голосом, мелодический слух, ладовое чутье, чутье ритма, музыкальная память и более общая способность – эмоциональный отклик на музыку.

Основная задача педагога состоит в том, чтобы научить учеников чисто и выразительно исполнять несложные мелодии. Обучая учеников петь, необходимо обратить особое внимание на охрану детского голоса. Как отмечает С.Н. Кравченко, «детский голосовой аппарат нежный, еще не полностью сформирован и меняется вместе со всем организмом. Гортань с голосовыми складками у ребенка в 2–2,5 раза меньше, чем у взрослого человека; звуки образуются в гортани, содержащейся между трахеей и глоткой. Гортань представляет собой сложную систему хрящей, мышц и связок. У обучающихся она эластичная и подвижная, поэтому учитель должен очень осторожно воспитывать детский голос, предохраняя голосовой аппарат ребенка от перенапряжения и переутомления» [2].

Диапазон – это объем голоса от нижнего звука до верхнего. У первоклассников он небольшой, в основном, в пределах первой октавы. Для каждой возрастной группы существует определенный диапазон, в пределах которого дети поют интонационно точно и без напряжения. Подходящим должен быть и диапазон песен для первоклассников. Известно, что диапазон детского голоса неустойчив. В певческом диапазоне каждого ребенка, так же, как у взрослых, есть звуки, которые легче всего и удобнее всего петь. Это, так называемые, призрачные тоны – один–два звука среднего регистра в пределах фа1-соль1, которые возникают при негромком пении.

Нижние звуки диапазона (до 1, ре 1) звучат чаще всего напряженно, так что не стоит давать первоклассникам песни и упражнения, в которых эти звуки часто встречаются. Перед началом занятий необходимо определить объем голоса каждого ребенка и в процессе обучения учитывать индивидуальные особенности учащихся.

Как известно, высота человеческого голоса зависит от частоты колебаний голосовых складок (чем короче складки, тем чаще их колебания и тем выше звук) [3]. У первоклассников они в четыре раза короче, чем у взрослых, поэтому звук детского голоса высокий, легкий, но слабый. Эти его качества обусловлены не только длиной складок, но и другими особенностями детского голосового аппарата, а сила звука зависит от амплитуды (размаха) колебаний складок и силы выдоха.

Большое значение для протяженности пения имеют также правильное дыхание и вокальная дикция. Первоклассники должны научиться правильно дышать во время пения, интенсивно и своевременно делать вдох и выдох воздуха.

По мнению Г.П. Стуловой, дыхание человека состоит из трех фаз: вдох, пауза, выдох [4]. Певческое дыхание отличается от обычного дыхания более глубоким вдохом, и более длительным выдохом, что требует сознательного контроля. Вдох должен быть спокойный, но не вялый, а активный. Во время вдоха нельзя поднимать плечи (как часто делают дети). Рекомендуются набирать воздух одновременно через нос и рот. Пауза после вдоха является подготовкой к выдоху.

Как показывает практика, спокойный, медленный выдох – основа правильного пения. Выдыхать воздух надо экономно, чтобы его хватило до конца музыкальной фразы. Нельзя выдыхать почти весь запас воздуха с первым звуком. На музыкальных занятиях даются специальные упражнения для развития дыхания. Обучающиеся выполняют их во время утренней гимнастики. Но если ребенок, распевая, дышит неправильно, учитель музыки должен помочь ему исправить этот недостаток.

Развивая у первоклассников совершенную дикцию, учитель музыки должен добиваться активности, подвижности артикуляционного аппарата, напевного округлого звучания гласных, четкого произношения согласных, верного произношения слов.

Для развития чистоты интонирования необходимо развивать мелодический слух и ладовое чутье. Для верного воспроизведения звуковысотного рисунка мелодии требуется наличие слухового внимания и музыкально-слуховых представлений. Основой чистоты интонирования принято считать способность различать высотные соотношения звуков и ощущать устойчивые и неустойчивые звуки мелодии [2].

Чистота интонирования зависит от взаимодействия слуховых и вокальных навыков, от дыхания, звукообразования, дикции, причем на нее влияет также диапазон голоса. Ребенок не может интонационно точно передать мелодию песни, если ее звуки выходят за пределы диапазона детского голоса. Иногда ученики поют неправильно из-за того, что их диапазон ниже диапазона песни. Мы считаем, что с такими детьми надо заниматься индивидуально, постепенно. Чистота интонации в значительной мере зависит от наличия соответствующих музыкальных данных.

По мнению Г.П. Стуловой, эффективным средством формирования вокально-хоровых способностей являются вокально-хоровые упражнения. Во время разучивания упражнений следует придерживаться принципа единства художественного и технического, стремиться к эмоционально-выразительному звучанию голоса. Для стимулирования положительных эмоций целесообразно разучивать упражнения, звучащие в мажорном строе [4, с. 96].

Во время разучивания песни целесообразно придерживаться такой последовательности:

- подготовка к слушанию произведения;
- восприятие песни;
- предварительная беседа о песне;
- разучивание песни;
- анализ песни;
- повторение и закрепление песни.

Для каждого этапа определены определенные задачи и соответствующие методические приемы [4].

Существенную роль в учебном процессе играет слово учителя (объяснение, беседа и т.д.). Музыка не только влияет на чувства, но и пробуждает мысль. Задача учителя музыки – управлять восприятием музыки, учить слушать ее, объяснять содержание произведений, комментировать их в процессе разучивания. Особенно возрастает роль слова в работе с первоклассниками. Художественные образы песни уже сами по себе вызывают у учеников яркие переживания и объяснение учителя не уменьшает их впечатление от музыкального произведения, а наоборот, углубляет его.

Одним из самых распространенных приемов развития напевности является исполнение песен, прибауток, отдельных фраз, запевы или припева на открытые слоги (например, ля-ля, ду-ду). Педагоги-практики рекомендуют петь произведения, написанные в медленном темпе, а также разучивать быстрые песни в умеренном темпе.

На уроках музыки первоклассники учатся правильно дышать: если ребенок берет дыхание посередине музыкальной фразы, учитель предлагает ему проследить за движением его руки и объясняет, после каких слов надо взять дыхание. Затем он наглядно демонстрирует свои объяснения, а ученики повторяют.

Предпосылкой успешного развития музыкального слуха является сознательное выполнение учеником задания, которое предлагает учитель. Большое значение имеет также слуховой контроль. Ребенок должен уметь слушать и контролировать себя, критически оценивая свое пение. Д.Е. Огороднов отмечает: «Сначала учитель приучает учащихся замечать, потом исправлять ошибки товарищей и контролировать самих себя: остановиться, если ошибся, и выполнить еще раз – правильно. Когда ученик не может исправить ошибку, учитель ему помогает [5, с. 26].

Дети слышат различные звуки и постепенно усваивают понятие о высоком и низком регистрах, приучаются различать звуки по высоте в пределах кварты и квинты. Как считает Д.Е. Огороднов, «на уроках музыки у учащихся 1-х классов большое внимание уделяется развитию музыкально-слуховых представлений. Оpoznание запева, припева, поступления и окончания песни – один из приемов обучения. Учитель играет или поет песню, или поговорку без слов на слог “ля”. Сначала он предлагает детям отгадать, какая это песня, а затем спеть ее» [5, с. 88].

Таким образом, в процессе развития вокальных навыков у первоклассников средствами хорового пения необходимо обращать внимание на специфику голосового аппарата ребенка. Хоровое пение – это наиболее массовый и доступный вид музыкальной деятельности и отличается от других форм музыкального обучения и воспитания тем, что дает возможность не только слышать музыку, но и коллективно переживать ее. Хоровое пение формирует у первоклассников чувство коллективизма, личной ответственности, развивает музыкальные способности, вокальные данные, творческую активность, мышление, воображение, память.

Список литературы

1. Чернышевский Н.Г. Статьи, исследования и материалы : сб. науч. тр. / отв. ред. А.А. Демченко. – Саратов : Изд-во «Техно-Декор», 2015. – 220 с.
2. Кравченко С.Н. Работа с детскими голосами / С.Н. Кравченко. – Томск : Изд-во НТЛ, 2011. – 78 с.
3. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. – М : Центр Искусство и Наука, 2002. – 496 с.
4. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором / Г.П. Стулова. – М. : Владос, 2002. – 176 с.
5. Огороднов Д.Е. Музыкально певческое воспитание детей в общеобразовательной школе / Д.Е. Огороднов. – Л. : Музыка, 1972. – 220 с.

УДК [37.016:78]:004

Сиротина Татьяна Брониславовна,
преподаватель-методист, специалист высшей категории
ОУ «Донецкая республиканская специализированная
музыкальная школа-интернат для одарённых детей»,
КУДО «Школа искусств № 6 г. Донецка»
E-mail: stb.dn@yandex.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ РИТМОВ ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РИТМИЧЕСКОГО СЛУХА УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В публикации рассматривается метод «стенографии ритма», созданный преподавателем А.В. Майстренко. В его основе – упрощение записи

ритмических длительностей музыкального диктанта. Это позволяет записать ритм мелодии в момент ее звучания.

Ключевые слова: стенография ритма, модели ритмических длительностей, упрощение записи ритма.

Abstract. The article considers the Rhythm Stenography method created by a teacher A.V. Maistrenko. It is based on the simplification of writing down rhythmic durations during musical dictation which enables recording rhythm while melody is being played.

Key words: rhythm stenography, rhythmic duration models, simplification of rhythm recording.

Решение ряда задач современной педагогики связано с использованием метода педагогического моделирования, позволяющего визуализировать, модифицировать и создать новое педагогическое средство, способствующее повышению качества современного образования.

Под понятием «педагогическое моделирование» подразумевается «вид профессионально-педагогической деятельности, в структуре которой педагог строит определенный идеальный образец какого-либо явления..., педагогического средства или метода, формы или детерминации, системно позволяющего изучить, измерить, определить, дополнить, систематизировать, классифицировать, адаптировать, детализировать и пр. материал или продукт изучения или исследования в системе поставленных образовательных или профессионально-педагогических особенностей подготовки личности обучающихся» [1, с. 23-28].

В практике отечественной системы музыкального образования успехи применения метода моделирования, в сравнении с другими направлениями образования, невозможно оценить, т.к. его использование в качестве компонента учебной деятельности не рассматривается и поэтому не изучается. Тем не менее, элементы педагогического моделирования в музыкальном обучении представлены знаково-символическими средствами – это ритмические карточки, разного рода таблицы, схемы и т.д., которые способствуют усвоению теоретических понятий, ускоряют процесс запоминания и усвоения учебного материала.

Процесс развития комплекса способностей личности требует длительной, целенаправленной работы, поскольку эпизодическое использование учебных заданий не может принести желаемого результата. Наибольшую трудность для учащихся на уроках сольфеджио представляет написание музыкального диктанта. Выполняя это задание навремя, ученики должны за определенное количество проигрываний правильно отобразить звуковысотную и ритмическую стороны исполняемой преподавателем мелодии.

Работая над музыкальным диктантом, преподаватели иногда воспитывают у учеников навык записи его мелодии нота за нотой методом стенографии, что является методически неверным, поскольку не способствует развитию музыкальной памяти детей. Использование данного метода, по мнению автора, является возможным и целесообразным в процессе работы над второй стороной мелодии – ритмом.

Графическое изображение ритмических длительностей складывается из соединения нескольких элементов: нотная головка, штиль, хвостик или ребро одинарное/двойное. Этот процесс требует затраты определенного количества времени, поэтому скорость отображение длительностей в записи существенно отличается от скорости их звучания. Одним из возможных путей решения задачи ускорения процесса записи ритма мелодии, является его упрощение, которое положено в основу метода «стенография ритма» Анатолия Васильевича Майстренко – преподавателя музыкально-теоретических дисциплин музыкальной школы № 12 г. Кривой Рог. Его метод содержит широкий охват учебного материала: от освоения четырех основных длительностей в первом классе до более сложных ритмических групп – синкопы и триоли – в старших классах. Это

способствует систематическому, поэтапному формированию ритмических навыков на протяжении пяти-шести лет обучения, согласно принципу движения от простого к сложному.

Преподаватели-сольфеджисты донецких музыкальных школ знакомы с методом А.В. Майстренко, т.к. его автор дважды приезжал в Донецк с выступлениями: в начале 80-х годов прошлого столетия для проведения серии мастер-классов в музыкальной школе № 4, а затем в декабре 2011 года – мастер-классов в школе искусств № 5. Харизматичность А.В. Майстренко, уникальность представленного им авторского метода – все это при общении с педагогом-новатором вызывало заинтересованность у слушателей, способствовало появлению его последователей.

При написании статьи были использованы: авторские воспоминания о посещенных мастер-классах А.В. Майстренко в 2011 году; наблюдения, полученные в процессе работы с учениками над стенографией ритма, а также практические советы преподавателей, долгое время работавших по этому методу – это Ольга Александровна Гатун (г. Донецк) и Елена Васильевна Епимахова (г. Кривой Рог).

К сожалению, Анатолий Васильевич не оставил письменных методических пояснений и рекомендаций по применению на уроках стенографии ритма, что не позволяет преподавателям ознакомиться с авторской трактовкой данного метода. Поэтому целью статьи является ознакомление преподавателей сольфеджио с методом А.В. Майстренко «стенография ритма»; выявление психолого-педагогических аспектов восприятия ритмических длительностей, выраженных специальными графическими символами – моделями.

В связи с поставленной целью необходимо рассмотреть ряд вопросов:

- терминологический, для определения понятия «стенография ритма»;
- методический, в связи налаживанием связи метрической пульсации с освоением различных ритмических формул;
- практический, в связи с выявлением особенностей использования на уроке сольфеджио ритмических моделей.

Методическая новизна разработки заключена в следующем:

- обоснована актуальность использования стенографии при работе с учениками над написанием музыкального диктанта;
- выявлены психолого-педагогические аспекты повышения эффективности работы над развитием чувства метроритма;
- аргументирована необходимость использования метода в работе с учащимися уже на начальном этапе обучения;
- метод «стенографии ритма» рассмотрен с точки зрения его соответствия особенностям метода моделирования;
- проанализирована возможность отражения мелодии, записанной условными стенографическими символами, при помощи движений.

Практическая значимость статьи обусловлена тем, что метод «стенография ритма» был апробирован на уроках сольфеджио на протяжении многих лет преподавателями Музыкальной школы № 4 г. Донецка, и на протяжении нескольких лет автором с учениками Донецкой республиканской специализированной музыкальной школы-интерната для одаренных детей.

В статье были задействованы следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, самонаблюдение, обобщение педагогического опыта, сравнение, сопоставление.

Создание условий качественного обучения юных музыкантов является главной задачей современной музыкальной педагогики, в арсенале которой накоплено немало эффективных методик. Основным критерием успешности их использования является достижение учениками высоких результатов в обучении.

Переход к новой образовательной парадигме и реализация новых стандартов в общеобразовательной школе принципиально изменяет деятельность учителя. Обучение же в школах искусств по видам искусств не подвергается существенным изменениям и новые современные технологии, в том числе и при развитии чувства метроритма, используются лишь в той мере, насколько это является возможным для процесса творческого воспитания подрастающего поколения.

Ритм, как важнейшее средство музыкальной выразительности, является в то же время одним из главных в комплексе музыкальных способностей. В музыкальной теории его сущность рассматривается как совокупность компонентов, направленных на развитие: чувства метра, связанного с ощущением равномерности движения; ощущения размера, позволяющего сочетать и чередовать ударные и безударные доли; на осознание и воспроизведение ритма, ритмического рисунка.

Среди названных сторон ритмического чувства особое место занимает соотношение длительностей, которое неразрывно связано с понятиями доли и размер. По мнению А.Л. Островского: «Умение схватывать многообразие соотношений длительностей на фоне остро воспринимаемых пульсаций доли и размера в целом – этот навык и составляет главную заботу ритмического воспитания в сольфеджио» [2, с. 223].

Для успешного формирования музыкально-ритмических способностей учеников, работой над ритмом, кроме преподавателей сольфеджио, должны заниматься также и преподаватели по специальным дисциплинам. Говоря о необходимости данного сотрудничества, Н.И. Ефремова отмечает: «Однако в музыкальной практике на начальном этапе обучения исполнителей нередко бывает, что педагог по специальности, минуя первые два этапа общей линии формирования ритмического чувства (от темпа к метру и ритмическому рисунку), предлагает учащемуся сразу начать с третьего, наиболее сложного – представить по нотным знакам длительности в их временной протяженности. Иначе говоря, необученного еще ребенка включают в процесс анализа и исполнения музыкального произведения без предварительной подготовки» [3, с.100].

В музыкальной педагогике проблема воспитания музыкально-ритмических способностей остается актуальной на протяжении полувека. Возможные пути ее решения отражены в изданных учебных пособиях, которые условно можно разделить на несколько групп:

- методические пособия по ритмике И.В. Лифшиц, Е.В. Коноровой, Г. Франио и др., в основе методики которых лежат идеи системы Э. Жака-Далькроза;
- методические пособия А. Луговской, Г. Колодницкого, Т. Образцовой, Т. Суворовой и др., включающие музыкальные упражнения, игры и пляски;
- учебники по сольфеджио и рабочие тетради, содержащие разделы, связанные с разными приемами отработки метроритма и т.д.;
- немногочисленные учебно-методические пособия, в которых ритм является предметом специального рассмотрения, например, «Школа ритма» О.Л. Берак, «Ритмическая азбука» Т. Сиротиной и т.д. В них авторы приводят специальные ритмические упражнения без звучания, с использованием хлопков, отстукивания, сольмизации – чтения нот в ритме, без пения, на использование которых при развитии чувства метроритма нацеливала преподавателей Е.В. Давыдова в учебном пособии «Методика преподавания сольфеджио» [4, с.70].

Процесс формирования ритмических навыков воспроизведения ритмических рисунков отражен в учебном пособии «Школа ритма» в 6-ти частях профессора РАМ имени Гнесиных Ольги Леонидовны Берак, которое представляет собой особую систему метроритмических упражнений для использования на уроках сольфеджио. Говоря о значении ритма в воспитании музыканта, в разделе «От автора», О.Л. Берак отмечает: «Приходится признать, что в традиционном курсе сольфеджио все еще недооценивается роль и значение воспитания чувства ритма у музыкантов – маленьких и больших. Этот раздел работы чрезвычайно редко становится предметом внимания педагогов» [5, с. 3]. В

данном учебном пособии, которое может быть использовано на любом этапе обучения, целесообразность предлагаемой автором системы упражнений «диктуется необходимостью разграничения двух крупных задач – работы над метроритмом и над интонацией» [5, с.3].

Подобное разграничение задач можно проследить в методе А.В. Майстренко, целью которого является воспитания у учеников навыка записи ритма мелодии диктанта за ограниченное количество проигрываний, чтобы оставшееся время можно было посвятить работе над ее интонационной стороной.

Используемое упрощенное графическое изображение длительностей является своеобразным стенографическим «алфавитом», с помощью которого учениками над нотной строкой записывается ритм мелодии, исполняемой преподавателем, в момент ее звучания.

Название, которое А.В. Майстренко выбрал для обозначения своего метода – «стенография ритма» – очень точно отражает его суть: «Стенография (от греч. *stenos* узкий, тесный, и *grapho* пишу) скоростное письмо, основанное на применении специальных систем знаков и сокращений слов и словосочетаний, позволяющее вести синхронную запись устной речи и рационализировать технику письма» [6, с. 1281].

Являясь древним искусством скорописи, стенографическая запись известна со времен Древнего Рима. До XVII века стенография была словной, когда свой рисунок, значок, упрощенное изображение буквы соответствовал каждому слову. Свое современное название и нынешний алфавит она обрела в начале XVII века благодаря Джону Уиллису, и только с конца XIX века ее стали преподавать в школах стран Западной Европы. В России опыт преподавания стенографии имел место лишь в 40-е годы XX века, однако он оказался неудачным. Данный термин в изданной методической литературе по музыкальной педагогике, в связи с развитие чувства ритма, не упоминается.

«Стенография ритма» А.В. Майстренко представляет собой новый прием графической фиксации, в основе которого лежит воспитание навыка определения длительностей (четвертных, восьмых, шестнадцатых) по количеству звуков, которые приходятся на одну счетную долю. При овладении этим навыком существенное значение имеет отсчет доли взмахом руки, так называемое тактирование, которое может осуществляться двумя способами: тактирование по долям такта, предложенное А.Л. Островским для начального этапа обучения, и тактирование по сетке размера, которого советует придерживаться Е.В. Давыдова.

А.В. Майстренко в своем методе использовал вариант, предложенный Островским, при котором движениями руки вниз-вверх отмечают не сильная и слабая доли, а обе восьмые четвертной доли, т.е. доля дифференцируется внутри себя самой. При подобном движении рук четвертная доля осознается, по мнению А.Л. Островского, как «внутренне-распевная», упрощается восприятие и фиксация внутреннего ритмического многообразия долей (см. рис. 1):

рис. 1



Тактирование по долям может выполняться как рукой, так и ногой – такой отсчет преподаватели ДМШ № 4 г. Донецка определили как «ножка-доля». По размеру стенографические знаки чаще всего соответствуют метрической доле (четверти), реже – двух долей.

Приступая к работе над стенографией ритма, преподаватель принимается за решение задачи научить детей отображать услышанные длительности условными

обозначениями, которые довольно просты и представляют собой графические символы: полукруг, линии в разных направлениях и другое.

Графическое отражение ритма мелодии по своей сути является моделированием, поскольку в момент его записи создается промежуточный объект – модель, в определенной мере замещающий «оригинал». По характеру замещения ритмические модели являются знаковыми средствами, представленными в графической форме, аналогично примерам знаковых средств научной символики (химической, математической и т.д.). Они не даются в «готовом» виде – преподаватель совместно с учениками должен выявить характерные особенности в традиционном изображении ритмических длительностей, отличающие их друг от друга, и аргументировать их знаковое изображение. Данное логическое обоснование символического обозначения длительностей облегчает ученикам их запоминания.















Введение в процесс обучения метода стенографии преследует цель развить у учащихся умение оперировать знаками символического языка. Формирование данного умения должно происходить постепенно: на первом этапе изучается традиционное обозначение длительностей; на втором – усвоение длительностей должно происходить на примере привычных ритмических карточек с изображением длительностей со штилями без нотных головок, т.е. с незначительным упрощением записи; на третьем этапе запись еще более упрощается (в нотном знаке убираются штили) и происходит ознакомления учеников со стенографическими знаками.













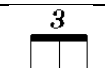

В процессе обучения детей более старшего возраста второй этап – усвоение длительностей на примере карточек с изображением длительностей без нотных головок – можно выпустить и сразу переходить к стенографическим знакам.

Модели/стенографические знаки по продолжительности чаще всего соответствуют размеру метрической доли (четверти), реже – двух долей (в половинной длительности, долгом пункте и синкопе), целая длительность используется крайне редко. В моделях длительностей преимущественно используют прямые горизонтальные, вертикальные или диагональные линии, а также другие символы (см. табл. 1):


табл. 1

СТЕНОГРАФИЧЕСКИЕ ЗНАКИ А.В. МАЙСТРЕНКО




Обозначение длительностей		
Традиционная форма записи	Модели длительностей	Словесное описание моделей
		ПРИ обозначении целой длительности используется традиционная запись
		половинная обозначается полукругом
		четвертная – вертикальной линией (сверху вниз)
		для обозначения восьмой используем хвостик, т.е. тот элемент, который отличает графическое изображение четверти от восьмой
		две восьмые – горизонтальная (вверху слева направо)
		четвертная пауза – произвольная нисходящая волнистая линия
		восьмая пауза – верхний элемент этого знака, похожий на запятую, расположенную горизонтально

		долгий пунктирный ритм – длинная диагональная (справа сверху налево вниз)
		группы из четырех шестнадцатых – горизонтальная из двух параллельных (вверху)
		группы из трех длительностей: восьмая в сочетании с двумя шестнадцатыми – горизонтальная одинарная для восьмой и двойные параллельные для шестнадцатых
		
		короткий пунктирный ритм – диагональная линия в два раза короче, чем для обозначения долгого пунктирного ритма
		синкопа – знак, похожий на стрелку, направленную вверх
		триоль – знак, похожий на стрелку, направленную вниз

Представленные модели, являясь средством обучения, могут быть отнесены к мнемоническому виду познавательной деятельности, и выполняют педагогические задачи, направленные на запоминание и воспроизведение представлений о длительностях звуков. Они очень просты для запоминания и записываются при помощи одного-двух движений. Задачу упрощения записи ритмических длительностей А.В. Майстренко решил следующим образом: он сократил время их графического отображения, убрав при написании длительностей нотные головки (кроме целой и половинной), а у восьмых и шестнадцатых еще и штили. Таким образом, в обозначениях остались только те элементы, которые отличают запись одних длительностей от других (это касается и записи пауз).

Направление записи вертикальных и диагональных линий в моделях осуществляется всегда сверху вниз, а горизонтальные линии записываются слева направо (исключением является группа из двух шестнадцатых и восьмой, запись которой начинается движением влево, затем вверх и вправо):  .



А.В. Майстренко ввел также ряд новых символических обозначений:

- ✓ для пунктирного ритма – длинная и короткая диагональ;
- ✓ для синкопы – знак, похожий на стрелку, ее восходящее направление связано с метроритмическим восприятием синкопы: ритмический акцент, который появляется в середине группы длительностей , создает акцентное напряжение (по выражению В. Холоповой) и отражается восходящим направлением в изображении знака ;
- ✓ для триоли использует знак, похожий на стрелку, в нем, после ритмического акцента в начале группы, акцентное разряжение (по выражению В. Холоповой) графически передается нисходящим направлением в изображении знака .

Процесс работы с моделями длительностей может быть построен по традиционному принципу: освоение слов («метод вербального эквивалента»), фраз, предложений. Для этой цели ученикам следует выполнить ряд подготовительных упражнений, а именно, научиться стенографировать:

- **слова**, произносимые преподавателем с выделением ударных слогов более продолжительным произношением, соответствующим звучанию четверной длительности, а безударных слогов коротким, соответствующим восьмой;
- **фразы**, состоящие из двух-трех слов, например: солнышко светит, Колобок – румяный бок и т.д., при проговаривании которых необходимо продолжать работу над ударными и безударными слогами;

• тексты коротких и несложных **песенок**, построенных, сначала на повторении одного и того же ритма, например: «Василек», «Зайчик», «Летал голубь, летал сизый»; а затем с изменением ритма: «Серенькая кошечка», «Как под горкой» и др.

Для обозначения длительностей А.В. Майстренко использовал традиционные слоговые названия – ритмослоги, которые были дополнены Еленой Владимировной Иглиной, заведующей отделом музыкально-теоретических дисциплин МШ № 4 г. Донецка: долгий пунктирный ритм она обозначила словом «долгий», короткий пунктир словом «краткий», в момент звучания синкопы она использовала название этой ритмической группы, произнесенное в соответствующем ритме . Также, с целью избежать путаницы в изображении похожих знаков триолей и синкоп, для графического обозначения синкопы она использовала знак, похожий на группетто .

Использование метода А.В. Майстренко в процессе формирования ритмического слуха детей содействует решению одной из основных задач современной музыкальной педагогики – актуализации скрытых резервов умственной деятельности обучающихся.

Освоение стенографических символов/моделей на примере специально подобранных интонационных упражнений способствует: налаживанию метрической пульсации; освоению различных ритмических формул; правильному распределению количества долей в каждом такте, их выражению определенными длительностями.

Принцип единства и логическая взаимосвязь моделей позволяют определить метод «стенография ритма» как целостную систему. В отличие от «стенографии» мелодии, процесс которой происходит механически, занятие «стенографией ритма» происходит осмысленно, т.к. связан с постоянным анализом особенностей метра и ритма.

Использование метода А.В. Майстренко способствует развитию не только специальных, но и общих человеческих способностей, такие как память (зрительная и механическая), внимание, умение сконцентрироваться. Содействуя тренировке ума, метод в целом подобен усвоению нового языка, что всегда обеспечивает развитие новых нейронных связей.

Список литературы

1. **Козырев Н.А., Козырева О.А.** Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования // Современная педагогика. 2015. – № 8 – С. 21-32.
2. **Островский А.Л.** Очерки по теории музыки и сольфеджио: Пособие для педагогов / А.Л. Островский. – Ленинград: Государственное музыкальное издательство, 1954. – 303 с.
3. **Ефремова Н.И.** Теория и методика музыкально-ритмического воспитания – модель курса (презентация дисциплины): сборник статей «Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2012. – №3 (31). – С. 97-101.
4. **Давыдова Е.В.** Методика преподавания сольфеджио: Учеб. Пособие / Ред. текста Е.В. Давыдовой, Ю. Рагс; вступ. статья В. Середы. 2-е изд. – М.: Музыка, 1986. – 160 с., нот, схем.
5. **Берак О.Л.** Школа ритма: Учеб. пособие по сольфеджио. / О.Л. Берак. – Ч. 1: Двухдольность. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2003. – 32 с., нот.
6. **Советский энциклопедический словарь** / гл. ред. А.М. Прохоров; 4-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1987. – 1599 с.

Слота Наталья Владимировна,
и.о. заведующего кафедрой
музыкального педагогического образования
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: n.slota@donnu.ru

СУЩНОСТЬ ПРЕЗЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье исследуется сущность презентационной деятельности будущих учителей музыки, определены функции процесса формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности: мотивационно-познавательная, организационная, конгруэнтная, прогностическая и оценивающая, обеспечивающие гибкий переход с одних свойств объекта для отражения других с приближением к прогнозируемой цели.

Ключевые слова: презентационная деятельность, учитель музыки, профессиональная подготовка, функции презентационной подготовки, способы театральной педагогики, конгруэнтность.

Abstract: The article examines the essence of the presentation activity of future music teachers, defines the functions of the process of forming the readiness of future music teachers for presentation activities: motivational-cognitive, organizational, congruent, prognostic and evaluating, providing a flexible transition from some properties of an object to reflect others with an approach to the predicted goal.

Key words: presentation activities, music teacher, professional training, functions of presentation preparation, methods of theatrical pedagogy, congruence.

Современное общество выдвигает в качестве основного приоритета образования формирование социально-активной, творческой личности, способной быстро и мобильно приспосабливаться к изменяющимся условиям жизни. В новых социально-экономических условиях актуальной становится проблема воспитания активной личности, способной к самостоятельному выбору, постановке и реализации целей обучения. Расширение информационно-коммуникационного пространства привносит элементы инноватики в абсолютно все направления деятельности личности. В таких условиях перед современной педагогикой в целом и педагогикой искусства в частности возникает проблема по формированию такой личности педагога, который бы не просто успевал за социально-общественными, инновационными технологическими изменениями, а смог бы стать инициатором инновационных изменений в учреждениях начального, среднего и высшего образования. В связи с этим, вопрос готовности будущих специалистов к презентационной деятельности приобретает особый вес и значимость.

Понятие «деятельность» активно используется в философии, психологии, педагогике.

Философы трактуют деятельность как специфическую форму активного отношения человека к окружающему миру с целью его преобразования и обновления. Они отмечают, что любая деятельность включает в себя цель, средства, результат и процесс. Существенной характеристикой деятельности ее осознанность, благодаря чему она становится движущей силой развития и прогресса.

В истории философской мысли понятие деятельности рассматривалось в нескольких аспектах – как мировоззренческий принцип (немецкая классическая философия), как методологическая основа наук, где человек является предметом изучения (М. Вебер); как основа и принцип мировой культуры, компоненты которой выступают

регуляторами деятельности (С. Франкл); как источник происхождения многих продуктов культуры и форм общественной жизни (И. Фихте); как носитель высшего смысла человеческого бытия (В. Вунд). Учитывая, что деятельность человека осуществляется в большинстве случаев коллективно, в деятельности развивается и социальная природа человека, то есть его личность. В этой связи некоторые исследователи отмечают, что деятельность – основной путь, единственный эффективный способ стать личностью. При этом подчеркивается разноплановость видов человеческой деятельности, которая может быть материальной, духовной, познавательной, оценочной, репродуктивной, творческой. Сознательную ориентацию субъекта деятельности на ответную реакцию со стороны других людей М. Вебер определял с помощью понятия «ожидания» [1].

Деятельность является также психологическим процессом, в котором происходит взаимодействие разнообразных операций и действий, обусловленных мотивами, целями и задачами [4, с. 137].

Деятельность субъекта всегда связана с определенной потребностью, вызывающей его поисковую активность, в ходе которой происходит достижение поставленных целей, реализация разнообразных интересов и освоение общественного опыта. Ученые отмечают, что деятельность осуществляется для удовлетворения предметом потребности. В зависимости от того, какие потребности и как они удовлетворяются, этот предмет приобретает для субъекта тот или иной смысл и превращается в конкретный мотив деятельности. В дальнейшем деятельность направляется не самим объектом, а его образом, возникающим в поисковой ситуации. В искусстве деятельность сопровождается индивидуальными переживаниями и способствует возникновению «новообразований» – мотивов, наличие которых придает деятельности исполнителя содержательности, отвечает его интересам, потребностям, ценностным ориентациям. По определению А.Н. Леонтьева, «деятельности без мотива не бывает», ведь даже немотивированная деятельность имеет субъективно и объективно «скрытый мотив», который направляет к цели, определяет задачи, решаемые благодаря действиям» [3].

Психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон и др.) отмечают, что именно деятельность выступает основой формирования личности, при этом, чем сложнее деятельность, тем больше роль психологической составляющей. Следовательно, личность не предшествует деятельности, она этой деятельностью порождается. Таким образом, личность в психологии рассматривается как субъект, реализуемый в деятельности, прежде всего, в труде и общении. В содержании деятельности наиболее важными считаются познавательные (перцептивные, мнемические, умственные), эмоциональные и волевые компоненты, взаимодействие которых определяет результативность деятельности, ее творческий и продуктивный характер. Результативность деятельности определяется сформированностью ее мотивов, побуждающих личность к действию; целей – в виде прогнозируемых результатов деятельности; операций – с помощью которых осуществляется эта деятельность; функций, выполняемых в процессе деятельности; качественных результатов, получаемых в итоге деятельности [6]. Таким образом, деятельность в психологии рассматривается как форма активного отношения человека к действительности, направленного на достижение сознательно поставленных целей.

Трактовка педагогами категории «деятельность» касается представлений о единстве личности и ее продуктивных действий, следовательно, они считают образовательный процесс деятельностью, направленной на становление личности, выработку у нее умений оценивать, отбирать и моделировать такие виды работ, способствующих развитию индивидуальности и саморазвития [2, с. 34].

С этих позиций презентационная деятельность будущего учителя музыки рассматривается как фактор его творческого становления, стимул всестороннего развития. Применение презентационной деятельности на занятиях вокально-хорового цикла в заведениях высшего педагогического образования способствует развитию у студентов действенной профессиональной позиции, осознанию необходимости вокально-хоровых

занятий для работы в школе, воспитанию самостоятельности в процессе написания сценариев, научных работ, при подготовке к мероприятиям различного уровня и направления (концерты, конкурсы, творческие вечера, мастер-классы, круглые столы, семинары, конференции и т.п.).

Термин «презентация» встречается, в основном, в контексте профессионального образования и трактуется как публичное выступление перед аудиторией с целью убеждения или побуждения к каким-либо действиям.

Виды презентационной деятельности педагога: выступление с научными докладами на всероссийских и международных конференциях, конгрессах, симпозиумах, труды по итогам конференции, тезисы, отчеты о проделанной научно-исследовательской работе, защита диссертационных работ, проведение заседаний, совещаний, представление планов развития, достигнутых показателей, отчетов; выступление на радио, интервью в средствах массовой информации и т. п.

Презентационную деятельность можно отнести к публичной (сценической) деятельности. Она имеет много общего с концертной деятельностью, так как и в концертной, и в презентационной деятельности присутствуют «выступающий» и публика (слушательская аудитория).

На направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль: Музыкальное образование) поступают абитуриенты с различным уровнем подготовки и опытом публичной деятельности. Несмотря на опыт сценической (концертной) деятельности, у большинства студентов (и вокалистов, и инструменталистов) возникает страх презентационной деятельности. Волнение испытывают при выступлении с докладом на научно-практической конференции, выступлении на радио, при проведении открытых уроков и внеклассных мероприятий на педагогической практике.

Для успешной презентационной деятельности «выступающему» необходимо умение четко и логически грамотно строить речь, убедительно высказывать свое мнение, сохранять публичное самообладание, эмоционально ярко излагать материал.

Личность учителя можно рассматривать как целостную систему качеств и характеристик, которые делают возможным профессиональную деятельность. Среди наиболее значимых качеств его личности социальная активность, наличие сложившихся убеждений, отношения к выбранной профессии, способность к духовному общению, творческой деятельности и творческому поиску, профессиональная культура.

Безусловно, поиск путей, обеспечивающих оптимизацию педагогического процесса подготовки учителя музыки, который осуществляется в педагогических учебных заведениях, заслуживает пристального внимания.

Основными функциями процесса формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности определены: мотивационно-познавательная, организационная, конгруэнтная, прогностическая и оценивающая.

Мотивационно-познавательная функция способствует проникновению студентов в сущность презентационной деятельности, расширяет их художественно-ассоциативный опыт. Эта функция нацелена на обеспечение формирования мировоззренческого и морально-нравственного целостного восприятия мира, что становится предметной основой художественно-педагогической деятельности учителя музыки.

В профессиональной подготовке учителя музыки большое значение имеет глубина знаний предмета и его научно мировоззренческие убеждения. Эрудированный преподаватель знает новейшие научные идеи и умеет доступно передать их студентам. Мотивационно-познавательная функция способствует стимулированию творческого мышления студентов, расширению художественно-ассоциативного опыта, сохранению равновесия между эмоциональным и рациональным в процессе презентационной деятельности.

Использование мотивационно-познавательной функции в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки осуществляется не только при

подготовке к занятиям, но и во время практической презентационной деятельности, когда артистизм педагога играет важную роль для ученика, способствуя повышению познавательной мотивации обучения, позволяя соединять фактические знания с их эмоциональным восприятием и формируя убеждения через образное обобщение картин мира. Продуманной системой работы со студентами можно добиться повышения мотивации обучения, и одним из средств может стать ориентация на презентационную деятельность как творчество, имеющее наряду со специальными, предметными знаниями и знания по театральной педагогике.

Организационная функция обеспечивает осознание студентами стратегических ориентиров, а также своих действий в процессе презентационной деятельности. Эта функция связана с большим влиянием, которое оказывает на студентов личность педагога, его нравственная культура, умение устанавливать и поддерживать доброжелательные отношения со студентами, собственным примером пробуждать их к дальнейшей активной практической деятельности. Эта функция позволяет создать собственную ориентировочно-регулирующую основу художественного образования, а также определяет методологическую направленность презентационной деятельности будущих учителей музыки.

Организационная функция особенно важна на этапе предвидения будущего учителя музыки в общении с учениками, когда педагог становится способным освободиться от напряжения, зажимов, настроиться на положительную психологическую доминанту, противостоять стрессу. В наше время эту функцию можно еще назвать функцией самопрезентации в организации педагогического общения. Она помогает самовыражению и учителя, и учащихся. В актах организации общения осуществляется презентация внутреннего мира учителя. В.А. Слостенин подчеркивает: «Не измученная, уставшая и опустошенная, а интересная, духовно богатая, идейно зрелая личность может стать обладателем дум и чувств нового поколения» [7, с. 180].

С позиции использования организационной функции педагогический артистизм облегчает взаимодействие между преподавателем и учеником, способствует принятию, пониманию, проявлению терпимости к чужой культуре, мысли, верования, проявления открытости к миру и детям. Приучает их в любых ситуациях обращаться к нему. Это стимулирует действия учителя, побуждает к коррекции некоторых из них, способствует превращению монолога в диалог между ним и учащимися.

Эффективное внедрение организационной функции способствует овладению будущими учителями музыки секретами творческого взаимодействия с учениками (действие рефлексивного «Я» глазами других и через рефлексивное «Я» как через призму видения себя) и реализует механизм их самоактуализации. Это требует от педагога умения вовлечь студентов в различные виды презентационной деятельности и квалификационно организовать работу творческих учебных коллективов. Она проявляется в умении педагога развивать у студентов инициативу планирования совместной деятельности, уметь распределять поручения, проводить инструктаж, координировать совместную деятельность, создавать специальные ситуации для воспитательного воздействия и т.д.

Конгруэнтная функция предполагает создание благоприятного психологического климата на уроках музыки. Конгруэнтная функция способствует эмоциональной разрядке учащихся, созданию психологического комфорта в коллективе и контролю аффективных состояний, их нейтрализации и коррекции. Положительно эмоциональное, комфортное общение создает условия для совместного творческого сотрудничества. В состоянии комфортного общения учитель и ученик начинают образовывать общее эмоционально-психологическое пространство, в котором развивается творческий процесс привлечения ученика к человеческой культуре (в том числе и к музыкальной), разностороннему познанию окружающей социальной действительности и себя самого, своих возможностей и способностей и т.д.

Конгруэнтность (лат. congruens, -ntis — соразмерный, соответствующий, согласованность слов и жестов, непротиворечащих друг другу) в широком смысле — равенство, адекватность друг другу различных экземпляров чего-либо (обычно — содержания, выраженного в различных формах, представлениях) или согласованность элементов системы между собой [4].

В психологии конгруэнтность рассматривается как согласованность информации, одновременно передаваемой человеком вербальным и невербальным способом (или различными невербальными способами), а также непротиворечивость его речи, представлений, убеждений между собой; в более широком смысле — целостность, самосогласованность личности вообще.

С позиции конгруэнтной функции артистизм в презентационной деятельности помогает учителю во влиянии на социально-психологический механизм восприятия себя как личности и действий. Личностная самопрезентация предполагает умение учителя предстать перед детьми не как должностное лицо, наделенное определенными властными полномочиями, умение не подчеркивать свои ролевые преимущества. От эффекта «первого впечатления» зависит представление учащихся о преподавателе как о приятном или малоприятном человеке, это свидетельствует о благорасположении и симпатии или неприятии к нему. Выразительные личностные проявления педагога, одухотворенность мимики и пластики способны привлечь и привлечь ребенка к сотрудничеству. В том случае, когда учитель с богатым внутренним миром способен грамотно представить его ученикам, можно говорить о конгруэнтности самовыражения. Конгруэнтность — это полное соответствие тона голоса, движений корпуса, головы содержанию его слов, внутренним убеждениям. То, что человек говорит, должно находиться в полном соответствии со всеми органами чувств, выражающими мысль.

Прогностическая функция ориентирует будущего учителя музыки на музыкально-коммуникативную связь с учениками, что предполагает специфическое общение с музыкальным искусством на уровне художественно-музыкального диалога. Сущность этой функции состоит в наиболее полной реализации содержания общепедагогического и художественного образования. Эта функция позволяет стимулировать активность студентов, планировать способы создания личностно-развивающей среды. Она динамизирует независимое профессиональное мышление, способность личностного прогнозирования и осуществления учебно-педагогического процесса.

Прогностическая функция важна с позиции того, что студент самостоятельно анализирует проблему, делает надлежащие выводы, разрабатывает индивидуальную стратегию действий на будущее. Эта функция актуализирует использование методов активно развивающих инициативу будущих учителей музыки, а именно: индивидуальные доклады и проекты, эссе, аннотации, работа над изучением вокальных произведений, обучение с помощью компьютерных технологий. Студент выполняет определенные задачи под непосредственным руководством преподавателя.

Проектирование и прогнозирование будущей продуктивной презентационной деятельности будущего учителя музыки должно осуществляться при наличии высокого уровня творческой активности, направленной на реализацию музыкально-творческих способностей в процессе восприятия нового, что в свою очередь способствует приобретению практического опыта.

В процессе прогностической деятельности важно стимулировать собственное самочувствие и пробуждать творческую активность учащихся, которые в результате постоянного пребывания в атмосфере творчества посредством личности учителя, механизмов сотрудничества, соучастия, сопереживания попадают в мир познания искусства и могут находить перспективные формы личностного развития. Гармония внешних и внутренних личностных проявлений педагога стимулирует учащихся к переживанию эмоционального удовольствия от общения с ним и с окружающими в целом, обогащает их личностный опыт. Эта гармония проявляется в реакции учащихся на

воспринятую информацию, отражающуюся на их лицах, в их эмоциональных «всплесках», звучащую в ответах на обращение учителя.

Оценочная функция стимулирует собственную познавательную и творческо-исполнительскую активность студентов, позволяет планировать способы создания личностно-развивающей среды в процессе презентационной деятельности, состоит в обмене образами, идеями, действиями. Когда деятельности учителя свойственны богатство личностных проявлений, неординарность, открытая позиция, это способствует достижению эмоционально-психологического единства с классом, переживания детьми радости общения с педагогом. Атмосфера сотворчества, сотрудничества ставит учащихся в позицию союзников учителя, соавторов урока; происходит синтез устремлений педагога и учащихся, что позволяет правильно оценивать художественные произведения.

Оценочная функция способствует возникновению личностных критериев и норм профессиональной деятельности как внутренней опоры построения образовательно-учебного процесса. Эта функция связана с необходимостью анализировать результат учебно-воспитательного процесса, выявлять в нем как позывные стороны, так и недостатки, проводить сравнительные характеристики достигнутого с поставленными целями и задачами, оценивать эти результаты, вносить необходимые коррективы в педагогический процесс. Оценочная функция способствует поискам оптимальных путей усовершенствования педагогического процесса, широкому использованию передового педагогического опыта.

На наш взгляд, готовность будущих учителей музыки к презентационной деятельности – это целостное, сложное личностное образование, включающее профессионально-педагогическую направленность психических процессов, творческое мышление, системные профессиональные знания, умения преодолевать трудности и критически оценивать собственный педагогический опыт, прогнозировать и проектировать свою деятельность, постоянно самосовершенствоваться и обеспечивать достаточный уровень самоорганизации педагогической деятельности.

Реализация указанных функций художественного образования (мотивационно-познавательной, организационной, конгруэнтной, прогностической, оценочной) в процессе презентационной подготовки будущих учителей музыки возможно путем овладения предметным и содержательным наполнением последних. В процессе целенаправленного обучения с использованием специальных методов возможна компенсация отдельных функций путем взаимного дополнения и перестройки менее развитых функций. Именно вышеуказанные функции должны обеспечить эффективность их регуляции, заключающуюся в приспособлении к условиям презентационной деятельности, обеспечении гибкого перехода с одних свойств объекта для отражения других с приближением к прогнозируемой цели.

В рамках нашего исследования целесообразно выделить понятие «средства театральной педагогики», исходящее из общетеоретических положений, представляя обучающимся свободу практического применения усвоенных данных в практической деятельности.

Таким образом, обобщая результаты профессиональной презентационной подготовки будущего учителя музыки целесообразно отметить, что:

- на современном этапе тенденция к оптимизации присуща всем составляющим профессиональной презентационной подготовки будущего учителя музыки;
- в системе профессиональной презентационной подготовки будущего учителя музыки оптимизация учебной деятельности может быть достигнута через целенаправленное, целесообразное, сознательное влияние на ведущие функции, имеющие место в театральных технологиях;
- процессу формирования готовности к презентационной деятельности будущего учителя музыки способствует его психолого-педагогическое сопровождение, что является важным условием успешного становления и развития профессионализма выпускников.

Формирование готовности к презентационной деятельности будущих учителей музыки предполагало взаимодействие дисциплин вокально-хорового цикла и творческих дисциплин вариативной части учебного плана, которые способствовали эффективному осуществлению этого процесса. Среди них: «Теория и методика работы в вокальном классе», «Методика работы с вокальным ансамблем», «Методика музыкального образования», «Хоровой класс и практическая работа с хором», «Актерское мастерство», «Ритмика и основы хореографии», «Технологии концертной подготовки» и авторский спецкурс «Презентационная подготовка будущих учителей музыки», содержащий методические разработки учебных упражнений, художественный тренинг для индивидуальных и практических занятий с целью проверки комплексного воздействия в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности.

Список литературы

1. Адакин Е.Е. Теория и методика развития творческого потенциала студентов вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Е. Адакин. – Кемерово, 2006. – 46 с.
2. Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2004. – 35 с.
4. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; предс. научно-ред. совета В.С. Степин. – 2-е изд., испр. и допол. – М. : Мысль, 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iphras.ru/page12557492.htm> (дата обращения: 5.12.2021).
5. Романчик Н.В. Использование театрализованно-игровых методов в формировании мастерства социального педагога / Н.В. Романчик // Сацыяльна-педагагічная работа. – 1997. – № 4. – С. 30 – 37.
6. Рудик П.А. Психология / П.А. Рудик. – М. : ФиС, 1974. – 512 с.
7. Слостёнин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учебн. заведений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 423 с.

УДК [373.016:781.21]:373.015.3

Соха Ирина Николаевна,
старший преподаватель,
специалист высшей категории
ГУ ЛНР «ЛУДО – МШ № 6»
E-mail: irina.ipost@gmail.com

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье проанализирована специфика обучения музыкальной грамоте детей дошкольного возраста. Выделены психологические особенности детей-дошкольников, которые необходимо учитывать в работе с данной категорией детей: особенности мышления, памяти, личностных новообразований периода. Автором, с опорой на основные положения деятельностного подхода в психологии, была сделана попытка психолого-педагогического обоснования разработки и внедрения индивидуальной музыкальной тетради в практическую деятельность учителя музыки.

Ключевые слова: музыкальная грамота, дошкольный возраст, возрастные особенности обучения музыке, индивидуальная музыкальная тетрадь, творческие задания, сотворчество.

Abstract. The article analyzes the specifics of teaching musical literacy to preschool children. Psychological features of preschool children that need to be taken into account in working with this category of children are highlighted: features of thinking, memory, personal neoplasms of the period. The author, relying on the main provisions of the activity approach in psychology, made an attempt to provide psychological and pedagogical justification for the development and implementation of an individual music notebook in the practical activities of a music teacher.

Keywords: musical literacy, preschool age, age-specific features of music teaching, individual music notebook, creative tasks, co-creation.

Массовый интерес к проблеме раннего развития ребенка, который появился в нашем обществе еще с начала двухтысячных, привел не только к появлению различного типа школ и студий раннего развития, но и к всплеску интереса родителей к развитию музыкальных способностей детей: к педагогам стали обращаться родители не только старших дошкольников, но и детей младшего и среднего дошкольного возраста – 3-5 лет. Это и породило множество проблем: от технической неприспособленности детской музыкальной школы к работе с детьми такого возраста (классы, столы, временные рамки, которые должны вписываться в общее расписание музыкальной школы) до методических проблем обучения младших дошкольников (специально подготовленные педагоги, знающие и учитывающие возрастные особенности таких учеников, методическое обеспечение раннего музыкального образования и т.п.).

Проблемой обучения детей нотной грамоте занимались многие исследователи и педагоги, например, Е.А. Королева [1, с.12–13], Л. Абелян [2, с.31–32], О.П. Камозина [3, с.24–26], Т.Э. Тютюнникова [4, с.17–18], М.Ф. Червоная [5, с.46–47]. Авторы в занимательной форме (в песнях, стихах, играх) дают возможность детям освоить азы теории музыки, в пособиях в доступной ребенку форме излагаются свойства музыкального звука и значение мелодии. Они обосновывают использование в работе с дошкольниками и младшими школьниками нетрадиционных путей изучения нотной грамоты.

Однако, согласно положениям общепризнанной в современной психологии теории деятельности, развитие ребенка происходит в деятельности: только то, что стало продуктом самостоятельной интеллектуальной деятельности, то, что усвоилось в процессе выполнения самостоятельной творческой деятельности, становится истинным достоянием человека.

Следовательно, методические разработки по развитию музыкальных способностей ребенка и обучению музыкальной грамоте должны создаваться с максимальным использованием творческих заданий, где ребенок мог бы выступать сотворцом, заниматься сотворчеством вместе с педагогом. Такую возможность, по нашему мнению, дает формат творческой нотной тетради для малышей, где ребенок будет рисовать ноты и простые мелодии, разукрашивать ноты, записывать придуманные вместе с педагогом музыкальные стишки и т.д. Рассмотрим обучающие возможности подобного рода практических пособий (тетрадей) по изучению музыкальной грамоты в работе с дошкольниками.

Дошкольный возраст (3 – 6-7 лет), будучи временем активного развития эмоциональной сферы ребенка, является сенситивным для формирования высших чувств ребенка, в том числе и эстетических, что также способствует развитию интереса ребенка к музыке.

Важнейшей психологической особенностью ребенка периода дошкольного детства считается то, что ведущим видом деятельности на данном этапе развития является игра. Огромный вклад в разработку проблемы игры в дошкольном возрасте внес

Л.С. Выготский, проанализировав ее роль и влияние на развитие ребенка, которое он считал огромным. По его мнению, игра – источник развития, создающий зону ближайшего развития [6, с.62]. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных. По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Следовательно, учебная деятельность дошкольника по освоению им музыкальной грамоты должна проходить в форме игровых занятий.

Хорошо, когда музыкальная грамота для дошкольников 3-5 лет подается в форме стихов, на чем делают акцент указанные выше авторы учебных пособий. Однако лучше, когда эти маленькие музыкальные четверостишья рождаются у самого ребенка в процессе совместной деятельности с педагогом. И индивидуальная музыкальная тетрадь даст возможность их записать (педагогу, если ребенок сам еще не владеет письмом), а ребенку – выразить его тут же в рисунке. Так совместными усилиями педагога и ребенка рождается индивидуальная рабочая музыкальная тетрадь, являющаяся одновременно и игровым полем, и рабочим конспектом, где не только фиксируются элементарные понятия музыкальной грамоты, но и дается возможность ребенку проявить свои творческие возможности.

Такая тетрадь, ориентируясь на общую тематику изучения курса элементарной музыкальной грамоты, будет учитывать несколько принципиально важных моментов:

- особенности личности ребенка (например, для мальчиков тематика сочинений музыкальных стишков будет отличаться от тематики для девочек).
- его интересы (если у ребенка есть любимое домашнее животное, это тоже можно использовать при сочинении стишков, песен и музыкальных сказок).
- темп развития и обучения каждого ребенка.

Такая тетрадь станет индивидуальным и неповторимым продуктом сотворчества ребенка и учителя, т.е. дошкольник становится субъектом своей учебной деятельности.

Использование индивидуальной музыкальной тетрадки позволит в игровой форме фиксировать элементарные музыкальные понятия, например: «Жили-были братья, и звали их: До, Ре, Ми... Любили братцы на заборе сидеть да в дудочки гудеть (знакомим ребенка с нотами и нотным станом). И у каждого братца была своя шапочка (предлагаем ребенку нарисовать рожицы на нотном стане-«заборе», а чтоб легче было запомнить ноты, каждой рожице ребенок рисует шапочку определенного цвета и подписывает ее именем ноты). Таким образом, у ребенка при запоминании нот задействован и образный, и механический вид памяти, что позволяет более продуктивно сохранять новую информацию.

Здесь при работе с тетрадью мы опираемся на два момента. Во-первых, одной из возрастных особенностей данного возрастного периода (3-5) является доминирование наглядно-действенного мышления (хотя параллельно в этот период начинает активно развиваться и наглядно-образное), т.е. у младшего дошкольника и, частично, среднего дошкольника предметная деятельность является непосредственным источником интеллектуального развития, именно в процессе манипулирования с предметами формируются понятия и образы, развиваются мыслительные операции: анализ, классификация, обобщение и т.д. Т.е. ребенок, рисуя нотки и знакомясь с их местоположением на фортепианной клавиатуре и их звучанием, как бы пробует музыку «на ощупь», задействуя, как мы уже говорили, слуховую, тактильную и образную память дошкольника.

Во-вторых, особое место в развитии ребенка-дошкольника занимает восприятие, переживание и сочинение сказки, которая помогает выйти за рамки семейного мира, уяснить моральный смысл поступков в мире взрослых людей, сопереживая и «содействуя» героям сказки, утвердиться в уверенности в себе. В нашем случае, сказка

является не только инструментом воспитания и методом обучения ребенка музыкальной грамоте.

Обучение музыке – это совместный труд педагога и ребенка. И очень важным в процессе музыкального обучения является то, что в этот возрастной период в процессе игровой деятельности происходит существенная перестройка поведения ребенка – оно становится произвольным, т.е. ребенок уже способен управлять своим поведением, он учится действовать в соответствии с образцом и контролировать свое поведение и деятельность путем их сопоставления с этим образцом как эталоном. То есть ребенок уже с примерно с 4-х летнего возраста способен выполнять требования учителя и работать по образцу, что немало важно в процессе обучения.

Следовательно, в обучении ребенка-дошкольника музыкальной грамоте следует не только использовать интересные красочные пособия, но и давать ребенку возможность участвовать в процессе рождения творческих музыкальных упражнений, с которыми затем ребенок с большим удовольствием вместе с педагогом и будет работать. Так мы приходим к необходимости разработки и широкого внедрения в практику работы учителя музыки индивидуальных тетрадей музыкальной грамоты, которые предполагали бы выполнение творческих заданий ребенком в процессе знакомства с нотным станом и усвоения азов теории музыки. Такие тетради со свободными заданиями помогали бы учитывать индивидуальные особенности и интересы ребенка, что способствовало бы не только развитию музыкальных способностей ребенка, но и поддержанию положительной мотивации изучения музыки и освоения инструмента детьми дошкольного возраста.

Список литературы:

1. Королева Е.А. Музыка в сказках, стихах и картинках. Книга для учащихся и учителей / Е.А. Королева. – М.: Просвещение, 1994. – 79 с.

2. Абелян Л. Забавное сольфеджио. Учебное пособие по сольфеджио / Л. Абелян. – М.: Композитор, 1992. – 63 с.

3. Камозина О.П. Неправильное сольфеджио, в котором вместо правил - песенки, картинки и разные истории. Учеб. пособия для ДМШ / О.П. Камозина. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 92 с.

4. Тютюнникова Т.Э. Доноткино. Часть 1. Заводные макароны. Потешное сольфеджио для малышей и детей постарше, а также для всех, кто хочет весело общаться с музыкой / Т.Э. Тютюнникова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 64 с.

5. Червонная М.Ф. Веселое сольфеджио. Учебник для младших классов / М.Ф. Червонная. – Минск: Четыре четверти, 2001. – 97 с.

6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии – № 6. – 1966. – Стр. 62 – 68.

Степанова Наталья Викторовна,
доцент кафедры фортепиано
ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
институт искусств им. П.И. Чайковского»,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: stepanova.n2010@yandex.ru

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В АНСАМБЛЕВОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Автор статьи обосновывает актуальность применения вербальных и невербальных средств коммуникации в музыкально-исполнительской деятельности. Основное внимание в статье уделяется рассмотрению наиболее важных аспектов организации коммуникативных процессов в ансамблевой музыкально-исполнительской деятельности. Автор статьи аргументировано доказывает, что фортепианно-ансамблевое исполнительство является наиболее эффективной формой совместной творческой деятельности в практике индивидуального обучения музыканта-исполнителя. Именно совместное исполнительство актуализирует развитие потенциала вербальных и невербальных коммуникативных средств, необходимого для максимальной реализации интерпретационных намерений ансамблевых исполнителей.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская деятельность, фортепианный ансамбль, вербальные и невербальные коммуникативные средства, индивидуальная форма обучения, межличностное взаимодействие, коммуникативно-личностный потенциал.

Abstract. The author of the article substantiates the relevance of the use of verbal and nonverbal means of communication in musical performance activities. The main attention in the article is paid to the consideration of the most important aspects of the organization of communicative processes in ensemble musical and performing activities. The author of the article argumentatively proves that piano-ensemble performance is the most effective form of joint creative activity in the practice of individual training of a musician-performer. It is joint performance that actualizes the development of the potential of verbal and nonverbal communicative means necessary for the maximum realization of the interpretative intentions of ensemble performers.

Key words: musical performance, piano ensemble, verbal and nonverbal communicative means, individual form of education, interpersonal interaction, communicative and personal potential.

Музыкально-исполнительская деятельность представляет собой один из видов художественно-творческой деятельности, наряду с композиторской и слушательской, и в совокупности представляет собой взаимообусловленный, целостный процесс сочинения, исполнения и слушания музыки. Если рассматривать музыкально-исполнительскую деятельность в контексте теории коммуникации, ключевой идеей которой является обмен информацией между её субъектами, то она органично вписывается в известную асафьевскую «триадичную» формулу: «композитор – исполнитель – слушатель». При этом, сам автор данной оригинальной формулы утверждает, что «в интонированном искусстве как музыка, исполнительство является проводником композиторства в среду слушателей; оно – искусство интонирования», подчёркивая, тем самым, значимость и «сравноценность» исполнительской составляющей [2, с. 264].

Теоретическое осмысление коммуникативной природы музыкального искусства и роли каждого субъекта музыкальной деятельности широко освещены в научной музыковедческой литературе в трудах Б.В. Асафьева, Л.Л. Бочкарёва, В.В. Медушевского,

Е.В. Назайкинского, А.Н. Сохора, Б.М. Теплова и др. В русле тенденций анализа механизма связей и отношений внутри коммуникативной структуры, которые образуются между композитором, исполнителем и слушателем, существует множество концепций в исполнительском музыкознании, которые представлены работами Л.А. Баренбойма, Б. Вальтера, А.Б. Гольденвейзера, Г.М. Когана, Н.П. Корыхаловой, Г.Г. Нейгауза, С.И. Савшинского и др.

Следует отметить, что единого мнения по вопросу о главенстве и значимости, первичности и вторичности субъектов музыкальной деятельности в представленном коммуникативном ряду у исследователей нет. Мы будем придерживаться точки зрения, что в представленной коммуникативной структуре – «композитор – исполнитель – слушатель», исполнитель выполняет роль «проводника», своеобразного «творческого посредника» между композитором, его музыкальным наследием и слушательской аудиторией. Таким образом, исполнитель становится важным связующим звеном, которое осуществляет как непосредственное взаимодействие между исполнителем и слушателем, так и опосредованное – между слушателем и композитором, что актуализирует коммуникативную значимость музыкально-исполнительской деятельности [8, с. 21].

Основополагающей функцией исполнительского звена является создание особого художественно-творческого «продукта» – то, что мы называем интерпретацией. Цель исполнительской интерпретации заключается в «персонально-личностном» истолковании авторского замысла музыкального произведения и его практической реализации в живом исполнительском акте. Именно поэтому интерпретативный процесс окрашен творческой индивидуальностью музыканта. Когерентность с композитором через его сочинение выражается в том, что исполнитель может интерпретировать его каждый раз по-разному, открывая его, как для себя, так и для слушателя заново, что «делает исполнительство искусством, требующим не только знаний и умений, но и прежде всего художественного дара, интуиции, таланта» [4, с.10]. Обратная связь исполнителя со слушательской аудиторией определяется реакцией слушателя, градус которой простирается от благосклонности, одобрения и поддержки, до негатива или полной индифферентности. По словам известного скрипача Л.Б. Когана «публика является самым лучшим корректировщиком для артиста-исполнителя, она даёт ему возможность полнее и точнее разобраться в том, что он сделал хорошо и что плохо» [Цит. по: 9, с. 92].

Мы проследим взаимодействие музыкантов-исполнителей в рамках фортепианного ансамбля – это та часть коммуникативной цепи, которая осуществляет передачу музыкальной информации в направлении «исполнитель – композитор» и «исполнитель – слушатель». Следует отметить, что большинство исследователей коллективных форм музыкально-исполнительской деятельности (Д.Д. Благой, Т.А. Воронина, А.Д. Готлиб, М.В. Мильман, Б.Ф. Смирнов и др.) подчёркивают, что коммуникативные процессы в ансамблевых формах деятельности сложнее, глубже, богаче и разнообразнее, чем в сольном исполнительстве. Это обусловлено тем, что обмен информацией осуществляется одновременно по нескольким каналам: «исполнители – композитор», «исполнитель – исполнитель», «исполнители – слушатели». В исполнительской структуре за передачу информации от композитора к слушателю отвечают уже не один, а два (или несколько) исполнителя, что кардинально изменяет структуру самого коммуникативного процесса. Возникающее интерактивное взаимодействие между ансамблевыми партнёрами, которые, в свою очередь, координируют связи в направлении «исполнители – композитор» и «исполнители – слушатель» значительно увеличивают количество субъектов по коммуникации, что расширяет и усложняет саму структуру коммуникативного процесса. Именно интерактивная составляющая, которую можно охарактеризовать как «информационно-регуляционную», отвечает за эффективность функционирования всех субъектов коммуникативного процесса. При этом, между эффективностью деятельности и качеством процесса совместной коммуникации существует прямая связь.

Фортепианно-ансамблевое исполнительство во всём его многообразии обладает ярко выраженной спецификой, характеризующейся «равноактивностью» и равноправием музыкантов в творческом коллективе, что ориентирует их на «овладения тайной соучастия, со-понимания и со-воображения» [3, с. 114]. Между исполнителями выстраивается принципиально новая модель отношений, которая продуцирует возникновение «нового психического образования, обозначаемого местоимением “Мы”» [6, с. 22]. Как показывает практика, фортепианно-ансамблевое исполнительство является наиболее эффективной формой совместной творческой деятельности в процессе индивидуального обучения музыканта-исполнителя. Именно совместное исполнительство актуализирует развитие коммуникативно-личностного потенциала будущего музыканта-специалиста, необходимого для его максимальной реализации профессионально-творческой среде.

Для организации и регулирования эффективного и плодотворного взаимодействия между исполнителями в фортепианном ансамбле необходим определённый инструментарий. На это направлены средства коммуникации, которые подразделяются **на вербальные (речевые) и невербальные.**

К изучению механизмов вербальной и невербальной коммуникации обращались Е.В. Андреев, Г.М. Андреева, И.А. Зимняя, Е.Н. Зарецкая, А.В. Петровский, Л.Д. Столяренко и др., анализу коммуникативной функции языка посвящены труды Б.Г. Ананьева, С.А. Аманова, Б.Д. Парыгина, С.Л. Рубинштейна и др. В музыкальной психологии природу и значимость коммуникативных средств передачи информации исследовали Б.Г. Асафьев, Л.А. Мазель, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов и др.

Вербальные и невербальные средства коммуникации позволяют ансамблевым исполнителям выстраивать систему слаженных, продуктивных совместных действий. Безусловно, коммуникативные средства имеют свою специфику и по-разному проявляются в музыкально-исполнительской деятельности.

Вербальная форма коммуникации осуществляется посредством устной речи для передачи смысловой информации и «является самым универсальным средством коммуникации» [1, с. 107]. Основная проблема в вербальной коммуникации – это соотношение знака и значения. Знак как «субъективное отражение действительности» (А.А. Леонтьев) связан со способностью исполнителей в рамках совместной творческой деятельности правильно интерпретировать полученную информацию. Важной составляющей здесь является умение точно выразить свои мысли и соответственно, умение верно их интерпретировать, что подчёркивает взаимообусловленность слова и действия. Преимуществом вербальной коммуникации является скорость передачи информации, лапидарность и разнообразие её лексических значений. Однако слово в процессе музыкально-исполнительской деятельности выполняет не только понятийную функцию, но является ещё и мощным средством эмоционального воздействия. Музыканты в своей практике, как педагогической, так и исполнительской, часто используют метафоричные выражения, меткие афоризмы, образные ассоциации, чтобы представить звуковой образ ярко, зримо, рельефно, что помогает быстрее вникнуть в эмоционально-образное и смысловое содержание музыки и выработать для себя интерпретационный план исполнительских действий. Этот дар «искусства метких определений» был присущ многим выдающимся музыкантам-педагогам – Г.Г. Нейгаузу, Н.Е. Перельману, А.Г. Рубинштейну, В.Х. Разумовской, С.И. Савшинскому и др., а опирается он на глубочайшие познания в области искусства, философии, истории, живописи, поэзии, литературы, театра. Так, Н.Е. Перельман метко называл слово «экстракт» [7, с. 86], а Г.Г. Нейгауз призывал «развивать фантазию удачными метафорами» [5, с. 31], которые способны помочь исполнителю постичь «сокровенный и глубокий смысл» музыкального произведения. Точность интерпретации зависит не только

от того, насколько логично, внятно доступно она изложена, но и от индивидуального опыта общения воспринимающего, его знаний, эрудиции.

Следовательно, средства вербальной коммуникации представляют собой синтез механизмов (психологических, физиологических и лингвистических) восприятия и воспроизведения информации, которые характеризуют интеллектуальную сторону процесса коммуникации.

Невербальные средства определяются как система неязыковой коммуникации, что обусловлено участием в коммуникативном процессе широкого спектра сенсорных систем: слуха, зрения, тактильных ощущений, обоняния, вкуса. Невербальные средства также имеют свою специфику и обладают рядом особенностей, отличающих их от вербальных средств коммуникации. Так, С.Л. Рубинштейн называл невербальные средства коммуникации «выразительными движениями», которые создают некий «подтекст» для распознавания смысла. Он рассматривал их как «компонент эмоций», раскрывающий «внутреннее содержание во внешнем действии», утверждая, что «они обогащают коммуникативный процесс степенью эмоциональной выразительности» [1, с. 161]. Можно говорить о том, что невербальные коммуникативные средства информативного взаимодействия характеризуют эмоциональную насыщенность и интенсивность коммуникативного процесса.

Психологами установлено, что от 60 до 80% информации человек получает за счёт речевых средств передачи информации. К ним относятся:

- **кинесика** – изучает внешние проявления человека – **мимику** (движения мышц лица), **пантомимику** (движения тела – осанка, походка, позы), **жесты и взгляд**;
- **экстралингвистика** – исследует речевые паузы, кашель, плач, смех;
- **паралингвистика** – громкость, тембр, ритм, высоту звука;
- **такесика** – изучает прикосновения в процессе общения;
- **проксемика** – определяет межличностное пространство и исследует расположение людей в пространстве при общении.

Таким образом, вербальные средства передают словесную, интеллектуальную информацию, а невербальные – экспрессивную, характеризующую эмоциональную составляющую коммуникативного процесса. Поэтому многие исследователи подчёркивают мысль о взаимодополняемости средств коммуникации, объединяя их в единую систему «видимых» или внешних и «слышимых» форм воздействия партнёров по коммуникации.

Важным представляется вопрос соотношения вербальных и невербальных средств коммуникации в музыкально-исполнительском процессе. Безусловно, коммуникативные средства передачи информации не изолированы друг от друга в своём применении и могут использоваться, как в «чистом» виде, так и взаимодействовать, дополняя друг друга. Зачастую невербальная передача происходит одновременно с вербальной, усиливая или изменяя смысл речи. Так, в процессе ансамблевой музыкально-исполнительской деятельности они выступают в диалектическом единстве, выполняя регулятивную функцию по передаче музыкально-художественной информации, невербальной по своей природе и регламентирующую и корректирующую совместные действия ансамблевых партнёров. Поэтому уместно говорить о стадийности и ситуативности их использования в определенном контексте деятельности, который предполагает, как процесс интерпретации произведения, так и непосредственного концертного исполнения.

Вербальные средства коммуникации используются на интерпретативной стадии, направленной на осмысление ансамблевыми исполнителями авторского музыкального текста. Как упоминалось выше, каждый исполнитель обладает своим «слышанием» музыкального произведения, поэтому в процессе совместной работы ансамблевым партнёрам предстоит выработать единые концептуальные интерпретаторские подходы. В процессе длительного репетиционного периода у исполнителей вырабатывается «коллективное мышление», которое аккумулируется различными исполнительскими

индивидуальностями. Значимым аспектом является умение партнёров находить корректные и уважительные формы высказывания собственного мнения.

Невербальные средства коммуникации, как указывалось выше, включают в себя элементы эмоционального значения, так называемы, «экспрессивные реакции» (Б.Г. Ананьев). Эмоциональная окраска взаимодействия ансамблевых исполнителей характерна, как для репетиционного этапа совместной деятельности, так и для исполнительского, протекающего в условиях сценического выступления. Специфика невербальной коммуникации, своего рода – поведенческое действие ансамблевых исполнителей, связана с её спонтанностью и произвольностью – это обмен взглядами, выражение лица, выражение неодобрения, раздражения или улыбка и т. д. Такие проявления характеризуют эмоциональную реакцию и являются средствами регуляции процесса коммуникации. Они транслируют информацию об особенностях взаимодействия, как правило, во время концертного выступления.

Однако невербальная коммуникация может выполнять функцию и скоординированных, согласованных жестов, движений, мимики с музыкальным контекстом и техническими потребностями ансамблевых исполнителей во время концертного выступления. Такие проявления невербальной коммуникации не только оговариваются ансамблевыми партнёрами, но и заранее отработываются в процессе репетиций. Также невербальные средства коммуникации могут составлять зрелищную сторону проявления исполнительского артистизма, усиливающего степень эмоционального воздействия на слушателя. Однако, излишнее «актерство» исполнителей всегда вызывало негативное отношение со стороны слушателей и критические, резкие отзывы у профессионалов (И. Гофман, Я. Зак, А. Корто, Г.М. Коган, Г.Г. Нейгауз, Н.Е. Перельман и др.). Поэтому наибольшее значение в ансамблевой музыкально-исполнительской деятельности приобретают такие коммуникативные средства как *кинесика и проксемика*, дающие максимум информации, организующей исполнительские действия во время концертного выступления. Посредством эмоционально-выразительного языка жестов усиливается коммуникативное поле взаимодействия ансамблевых исполнителей.

Резюмируем вышеизложенное. Рассматривая ансамблевую музыкально-исполнительскую деятельность в контексте теории коммуникации, её структурная составляющая «исполнитель – исполнитель» в представленной коммуникативной цепи занимает, на наш взгляд, наиболее важное место, выполняя роль транслирующего звена. Рациональное использование музыкантами-исполнителями арсенала вербальных и невербальных средств передачи коммуникативной информации, представляющих собой «знаковую систему», формируют особенные механизмы взаимодействия, с присущими только им чертами и оптимизируют коммуникативные процессы совместного творчества в ансамблево-исполнительской деятельности, обеспечивая функционирование фортепианного ансамбля как единого организма.

Список литературы

1. **Андреева Г.М.** Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 414 с.
2. **Асафьев Б.В.** Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1971. – Кн. 1-2. – 376 с.
3. **Гайдамович Т.А.** Избранное / Т.А. Гайдамович. – М. : Музыка, 2004. – 544 с., ил., нот.
4. **Коган Г.М.** Избранные статьи / Г.М. Коган. – М. : Советский композитор, 1972. – Вып. 2. – 267 с.
5. **Нейгауз Г.Г.** Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 4-е изд. / Г.Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1982. – 300 с., портр. ил., нот.

6. **Панфилова А.П.** Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 336 с.

7. **Перельман Н.Е.** В классе рояля. Короткие рассуждения / Н.Е. Перельман. – М. : Классика-XXI, 2003. – 152 с.

8. **Степанова Н. В.** Развитие коммуникативно-исполнительских качеств у студентов музыкального колледжа в классе фортепиано: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Степанова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. – 225 с.

9. **Цыпин Г.М.** Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности / Г.М. Цыпин. – М. : Музыка, 2010. – 128 с.

УДК 373.1

Харченко Владимир Григорьевич,
старший преподаватель
кафедры культурологии и музыкознания
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
E-mail: kharchenko_vg@mail.ru

ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРАКТИКЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация. В статье характеризуется исполнительская компетентность учителя музыки в практике общеобразовательных школ. Автор отмечает многоплановость, разнообразие, интегрированность музыкально-исполнительской деятельности; высокую степень владения видами художественного творчества.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, исполнительская компетентность, учитель музыки, общеобразовательная школа, урок музыки.

Abstract. The article characterizes the performing competence of a music teacher in the practice of secondary schools. The author notes the diversity, diversity, integration of musical and performing activities; a high degree of mastery of types of artistic creativity.

Keywords: professional competence, performing competence, music teacher, secondary school, music lesson.

Актуальность совершенствования процесса формирования исполнительской компетентности учителей музыки опосредуется складывающейся и динамично изменяющейся социокультурной ситуацией в обществе. Заинтересованное отношение к культуре, в том числе, и музыкальной, признание ее развивающего потенциала привели к возрастанию роли музыки в воспитании и развитии школьников. Данный факт обеспечивает формирование комплекса социально-личностных и профессионально-педагогических компетенций учителей музыки.

Особенность профессиональной деятельности учителя музыки заключается в развитии умения организовывать образовательный процесс таким образом, чтобы у детей возникло желание общаться с искусством и сформировалась потребность в высоких эстетических чувствах и переживаниях. Поэтому одной из важных составляющих профессии учителя музыки является формирование его исполнительской компетенции.

Компетентность учителя музыки ученые определяют, как системное, интегрированное качество личности осознания музыки как явления общественной жизни, понимание основных ее закономерностей, стилей и жанров к овладению средствами воплощения художественных образов в исполнительстве до применения музыки в художественно-воспитательной работе со школьниками [1].

Как подчеркивают ученые, компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения самостоятельно формировать свои знания и

решать проблемы профессионального характера. За таким подходом учебная деятельность студента приобретает опытно-преобразовательного характера, являя собой синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта [2].

В сфере среднего и высшего художественного образования различные аспекты профессиональной компетентности учителя музыки освещаются в научных исследованиях И.М. Аврамковой, Е.И. Кисахановой, З.А. Румянцевой, В.В. Яковлева и др.

Отдельные вопросы по проблеме формирования музыкально-исполнительской компетентности нашли раскрытия в исследованиях А.Г. Каузовой (методика музыкально-исполнительского искусства), В.В. Медушевского (закономерности и средства художественного воздействия музыки), В.И. Муцмахера (совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано), В.А. Петрушина, А.Н. Сохора (проблемы музыкального мышления в исполнительстве), К.В. Тарасовой (музыкальные способности исполнителя), Т.В. Трубицыной (воспитание музыканта-инструменталиста в свете психологической теории поэтапного формирования умственных действий), Г.М. Цыпина (проблема психологического творчества музыканта-исполнителя) и т.д.

Учитывая актуальность проблематики, целью статьи является выявление специфики исполнительской компетентности учителей музыки в практике общеобразовательных школ.

Исполнительская компетентность учителя музыкального искусства не может основываться на одном из видов исполнительской деятельности (инструментальной или вокальной), а характеризуется многоплановостью, разнообразием, интегрированностью; предполагает высокую степень владения видами художественно-интерпретационной творчества (инструментальной, вокальной, дирижерской, композиторской, искусством музицирования, аккомпанирования в их тесной взаимосвязи), а также умениями спроектировать и раскрыть художественный образ, создать атмосферу совместного творчества [3].

И.М. Аврамкова рассматривает исполнительскую компетентность как одну из «специализированно-профессиональных компетенций, которая характеризует готовность к свободному использованию музыкального инструмента в профессиональной деятельности и оказывается в уровне владения такими компетенциями: программно-репертуарными; технически-исполнительскими; интерпретационными; инструментально-методическими; концертмейстерскими; сценическими» [4, с. 15].

Указанное выше подтверждает тот факт, что подготовка учителя музыки невозможна без овладения навыками исполнительской и концертмейстерской деятельности, ведь на уроке музыки учитель выступает в роли исполнителя, иллюстратора, аккомпаниатора. В исполнительском репертуаре учителя должны быть произведения для разных возрастных групп школьников, и учитель всегда должен помнить, что именно живое исполнение музыки пробуждает творческую фантазию детей, способствует формированию ассоциативно-образного мышления.

Учитель музыки должен обладать навыками аккомпанирования как солистам, так и хору; читать с листа и транспонировать аккомпанемент в разные тональности; подбирать по слуху мелодии и сопровождение к известным песням, владеть навыками переложений произведений и навыками игры в ансамбле и тому подобное. Именно владение навыками чтения с листа, подбора по слуху, транспортировки помогают быстро знакомиться с песенным репертуаром. Весь спектр исполнительской компетентности учителя музыкального искусства получает подтверждение в практике общеобразовательных школ.

Известно, что урок музыки – основная форма организации обучения. Бесспорно, имели место и такие формы музыкальных занятий, как экскурсия и практические занятия по видам музыкальной деятельности, но сегодня, когда перестраивается традиционная система общего образования, каждый учитель ищет свои направления в обучении музыке.

Методистами, ведущими специалистами и учителями музыки были предложены и разработаны разнообразные, интересные, полезные и демократические типы уроков: урок-викторина; урок-оркестр; урок-конкурс; урок-путешествие; урок-самопознание; урок-картинная галерея и др. Для уроков такого типа важным является то, чтобы учитель свободно владел инструментом, так как он должен играть песни с удобной для детей диапозоне. Нестандартная типология уроков, по сравнению с традиционной более разнообразна, связана с многочисленными ассоциациями, наполнена различными эмоциями. Она помогает создать позитивную мотивацию учебной деятельности, что чрезвычайно важно в работе со школьниками, в частности подросткового возраста.

Например, программа урока-концерта (который желательно проводить в конце полугодия или учебного года), планируется заблаговременно; ученики на таком уроке могут исполнять песни, с которыми ознакомились за полугодие. Одной из разновидностей этого урока может быть концерт на заказ: по просьбе учеников учитель исполняет различные произведения; возможно и совместное исполнение. Значимость таких уроков велика: это и повторение выученных песен, и расширение музыкального мировоззрения учащихся. Полученные впечатления усиливаются под влиянием учителя, который передает свои чувства не только в выразительном исполнении произведения, но и в слове, мимике, жестах. Таким образом, концентрируя внимание учащихся на звучании музыки и развивая их внимание, учитель помогает детям войти в мир музыки, музыкальных образов и ярко ощутить их выразительность.

Исполнительская компетентность учителя музыки в практике общеобразовательных школ характеризуется многоплановостью, разнообразием, интегрированностью музыкально-исполнительской деятельности; предполагает высокую степень владения видами художественно-интерпретационного творчества (инструментальное, вокальное, дирижерское, композиторское, искусство музицирования, аккомпанирования в их тесной взаимосвязи) и основывается не только на вере в себя, но и понимании всего значения общей культуры, традиции, школы.

Учитель музыки, проводя учебно-воспитательную работу, формирует взгляды, убеждения, запросы, вкусы, идеалы детей. Поэтому он должен быть не только компетентным исполнителем, но и образованной личностью, обладать знаниями методики музыкального воспитания, постоянно совершенствовать свой профессиональный уровень, всегда быть в творческих поисках, свободно владеть инструментом, голосом, иметь тонкий музыкальный слух, свободно читать с листа, импровизировать, любить свой предмет, а главное – любить детей.

Список литературы

1. Лашкул М.А. Исполнительская компетентность педагога-музыканта / М.А. Лашкул // Вестник ТГУ. – 2008. – Вып. 10 (66). – С. 243 – 249.

2. Ращупкина Т.А. Профессионально-педагогическая компетентность педагога-музыканта / Т.А. Ращупкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://worldofteacher.com/4354-professionalno-pedagogicheskaya-kompetentnost-pedagoga-muzykanta.html> (дата обращения: 11.11.2021).

3. Васильева Н.В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности как фактор профессиональной подготовки будущего учителя музыки в условиях педагогического колледжа / Н.В. Васильева // Проблемы истории, филологии и культуры. – Вып. 17. – Магнитогорск : МаГУ, 2006. – С. 171 – 176.

4. Аврамкова И.М. Понятие «компетенция» в современной теории и практике преподавания музыки / И.М. Аврамкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 125. – С. 13 – 18.

Хвостова Елена Николаевна,
старший преподаватель кафедры
музыкального педагогического образования
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
E-mail: hvostova59@gmail.com

К ВОПРОСУ О ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ И ПРЕОДОЛЕНИИ НЕДОСТАТКОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДИРИЖИРОВАНИЯ

Аннотация. В данной работе рассматриваются вопросы устранения зажатости дирижерского аппарата в процессе освоения элементов дирижирования на начальном этапе обучения. Представлен практический материал (комплекс упражнений), который поможет предупредить (или устранить) недостатки в работе над постановкой рук начинающих хормейстеров, а также подготовить непосредственно к изучению дирижёрских схем и освоить технику дирижирования.

Ключевые слова: хоровое пение, дирижирование, музыкальное искусство, дирижерский аппарат, напряжение, техника дирижирования, упражнения.

Abstract. This article discusses the issues of eliminating the tightness of the conductor's apparatus in the process of mastering the elements of conducting at the initial stage of training. Practical material (various exercises) is presented, which will help prevent (or eliminate) shortcomings in the work on the positioning of the hands of novice choirmasters, as well as prepare them directly for the study of conducting schemes, master the technique of conducting.

Key words: choral singing, conducting, musical art, conducting apparatus, tension, conducting technique, exercises.

Хоровое пение испокон веков являлось неотъемлемой частью отечественной и мировой культуры, это веками проверенный фактор влияния на развитие духовного, творческого потенциала общества. Важность хорового искусства трудно переоценить и в настоящее время оно является доминирующим видом деятельности детей на уроке музыки в школе. Специфика работы учителя музыки направлена на реализацию задач умственного и физического развития подрастающего поколения, а также воспитание средствами музыкального искусства нравственной чистоты.

В системе подготовки будущего учителя музыки в вузе важная роль принадлежит хоровому дирижированию, как одному из основных предметов дирижерско-хорового цикла. Важным и необходимым для каждого дирижера является владение техникой дирижирования, являющейся средством в раскрытии содержания музыкального произведения, его художественного образа.

И.А. Мусин (советский дирижёр, музыкальный педагог и теоретик дирижирования) в своей книге «Техника дирижирования» писал: «По вопросам обучения искусству дирижирования существуют различные точки зрения. Некоторые дирижеры считают, что развитию дирижерской техники не следует придавать особого значения, так как техника вырабатывается сама по себе в процессе практического дирижирования. Согласно такой установке обучение нужно начинать непосредственно с дирижирования музыкальными произведениями. Однако подобный взгляд в корне ошибочен. В начале обучения развитию технических навыков должно быть уделено большое внимание; этот процесс нельзя пустить на самотёк» [1, с. 16].

«В отношении методологии у дирижерской техники есть много общего с техникой всякого другого инструменталиста, – писал российский и американский дирижёр, педагог Н.А. Малько. – Главная задача – сообразовать крайние точки: хотеть и мочь, замысел и выполнение; знать лучший путь к выполнению каждого желания и уметь им следовать, уметь удалить все те препятствия, которые находятся на пути от волевого толчка к

конечной цели – движению, выполняющему эту волю; иначе говоря, научиться управлять своим телом, своими руками» [2, с. 23].

Приступая к освоению элементов тактирования, стоит осознать, что при всей самобытности движений в различных штрихах, работа дирижерского аппарата направлена на взаимодействие кисти, предплечья и плеча при движениях руки вниз и вверх.

Выдающийся хоровой дирижер, ученый, педагог, профессор, заслуженный деятель искусств России и Татарстана С.А. Казачков, писал в своей книге: «Дирижерский аппарат и его постановка»: «Первое условие любой исполнительской техники (в том числе и дирижерской) мышечная свобода, непринужденность движений» [3, с. 40].

Уже на первых занятиях по дирижированию, после того, как студент сможет в общих чертах продирижировать рисунок схемы, целесообразно сосредоточить его внимание на устранении неточностей и недостатков. Недостатки ухудшают зрительное восприятие жестов исполнителями. Наиболее удобными для восприятия являются движения, которые выполняются в вертикальной плоскости. В том случае, когда локти расставлены в стороны, они обуславливают неопределенность дирижерского жеста, ибо лишают кисть ведущей функции – привлекать к себе внимание хористов.

Среди ошибок, которые часто встречаются у начинающих дирижеров, следует выделить наиболее характерные:

- **Вращение предплечьем вокруг оси** заставляет кисть переворачиваться.

Практика показывает, что применение подобных дирижерских движений на начальном этапе недопустимо: оно лишает студента возможности чувствовать необходимую опору на долях такта, а также создает неоправданную суету. Целесообразно, чтобы ладони на всех долях такта были направлены вниз (рис. 1).

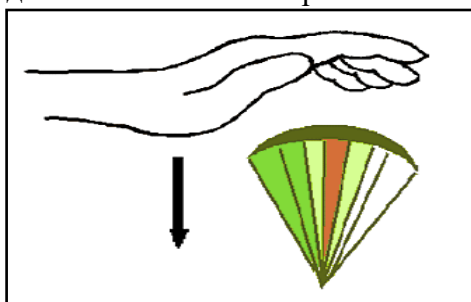


Рисунок 1. Положение ладони плечевого сустава возникает,

Защемления



как правило, от слишком высокой позиции рук.

В таком случае необходимо выполнить такие упражнения.

Упражнение 1. Свободно опустить руки, расслабить их (можно легко потрясти рукой), сделать кругообразные движения плечом вперед-вверх-вниз» (рис. 2), а затем выбрать более удобную позицию. В процессе тактирование нужно следить, чтобы плечи студента не поднимались.

Упражнение 1 Рисунок 2.

Упражнение 2.

Разводить руками в умеренном движении в стороны – вверх до уровня плечевых суставов. Держать некоторое время неподвижно, без напряжения в

суставах, а затем свободно бросать вниз (рис. 3). Упражнение выполнять 5 – 6 раз.

Упражнение 2

Упражнение 3. Полезным будет и следующее



упражнение по снятию напряжения в суставах. На рисунках 4 – 5 изображена последовательность выполнения упражнений. Считать нужно до восьми.

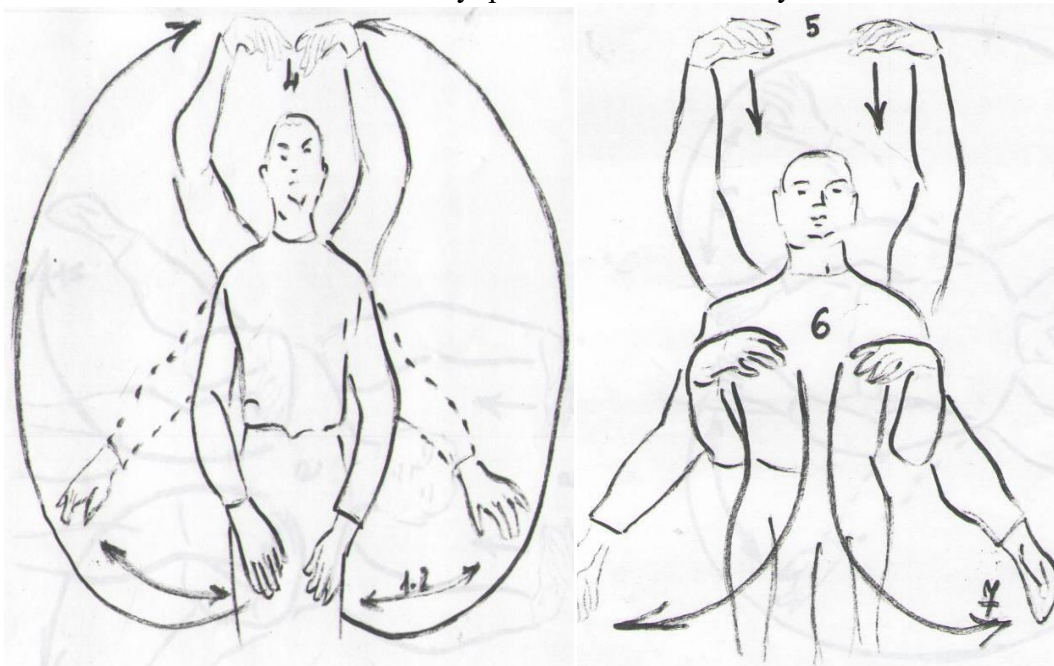


Рисунок 4. Упражнение 3 (начало) Рисунок 5. Упражнение 3 (продолжение)

Упражнение 4. Левую руку держать на талии, правую – опустить. Кисть плотно прислонена к бедру. Не меняя положения корпуса, энергично привести вперед то левый, то правый плечевой сустав. Выполнить упражнение 6 – 8 раз.

(рис. 6.). **Рисунок 6. Упражнение 1.**

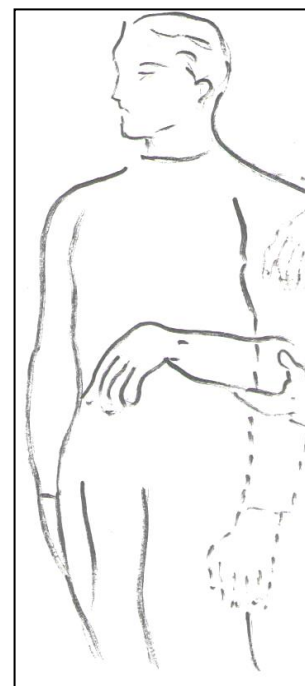
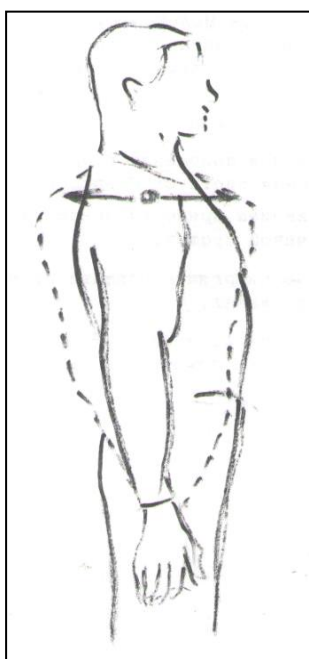


Рисунок 7. Вялость и расслабленность пальцев

Вялость и расслабленность пальцев. Кисть при этом, конечно, не собрана и не имеет стабильной конфигурации: или сгибается, или сплющивается. Пальцы целесообразно держать вместе, но не сжимать их с силой. На начальном этапе допустимо соприкосновения большого и указательного пальцев, что позволяет собрать и округлить кисть (рис. 7).

Фиксация локтевого сустава. Нередко, вопреки указаниям преподавателя, студент невольно прижимает локти к корпусу или расставляет их. Эти действия, конечно, сопровождаются фиксацией локтевого сустава, где рука лишается своей пластичности. Такие недостатки могут привести к неуклюжим, неудобным движениям и зажиму мышц. Один из признаков закрепощения локтевого сустава – уход назад второй доли (в трехдольной схеме).

Раскачивание корпуса. Опыт показывает, если на начальном этапе не преодолеть этот недостаток, то в будущем избавиться от них будет значительно сложнее. Нередко причиной подобных качаний есть отклонения дирижерских жестов от вертикальной плоскости, в результате чего корпус и руки начинают выполнять роль противовесов. Использовать движения корпуса для того, чтобы сделать жест более трудным, допустимо лишь в ее кульминационных моментах и на вершинах фраз.

Приседание. Производит впечатление, будто дирижер не крепко держится на ногах. Нужно стоять твердо, если необходимо – «исключить» колени (особенно в первый период обучения).

Встряхивание кистью. Дирижер вместо того, чтобы просто изменять направление движения руки, при котором кисть делает автоматический кивок, продолжая двигаться по инерции, придает руке ускорение в нижней точке жеста и как бы «потряхивает» кистью. Это недопустимо. Такой жест, как правило, суетливый, неконкретный и невыразительный.

Двойная точка. Иногда студенты резко останавливают руку перед нижней точкой с поднятой кистью, а затем ведут предплечья вверх и кисть делает кивок. Такой жест трудно понять исполнителям, ибо в нем заметны, кроме верхней, еще две остановки (точки), к тому же первая из них не охватывает кисть, а это неправильно. Необходимо сориентироваться в правильном действии всех частей руки во время тактирования и заняться упражнениями, тактируя схемы в умеренном темпе на *legato*.

Скованность кисти. Этот недостаток, как правило, сопровождается напряжением пальцев (кисть или слишком закрывается, или же наоборот). В таком случае кисть лишается пластичности, превращается в инертное, невнятное продолжение предплечья, тогда как ее роль в процессе дирижирования должна быть ведущей. Целесообразно кроме объяснения роли кисти, как наиболее гибкого и тонкого дирижерского компонента, предложить студентам следующие упражнения.

Упражнение 5.

Встать ровно лицом к стене (рис. 8.). Занять позицию «внимание» с тем, чтобы расстояние от пальцев до стены было минимальным. Поднимать и опускать руки, имитируя движения во время побелки стены. При движении вверх кисть заметно провисает, вниз – выгибается вверх, будто неся воздушного сопротивления. Необходимо следить, чтобы концы пальцев сохраняли минимальное расстояние от стены все время. Это, в свою очередь, будет способствовать выработке дирижерских движений, которые выполняются в вертикальной плоскости и легко воспринимаются зрением.

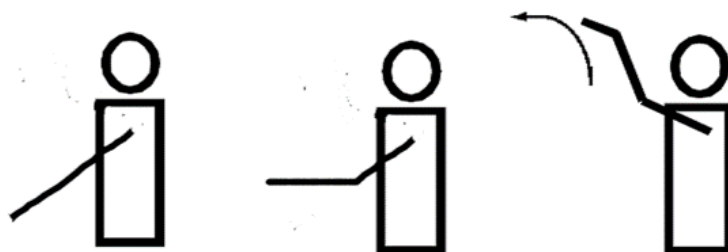


Рисунок 8. Упражнение 5

Упражнение 6. Это упражнение можно делать, стоя у фортепиано или сидя за столом. Начинать ее нужно, как и предыдущую, без схемы, выполняя движения руками вверх и вниз. Поднятая кисть вроде бы накрывает точку соприкосновения с плоскостью, а

затем «тянется» за рукой. Изменение положения кисти возникает в момент изменения направления движения предплечья. Желательно, чтобы соприкосновение с плоскостью было коротким (которое напоминает касание к горячей печи), амплитуда же колебаний кисти – как можно большей. При этом допускать болевых ощущений нельзя. Предплечье должно остановить падение на расстоянии 2-3 сантиметра от плоскости; кисть в этот момент делает легкий кивок, а пальцы касаются стола.

Упражнение 7. Упражнение также служит для освобождения запястья и развития выразительных возможностей кисти: предплечье положить на стол или рояль, затем округлой кистью тактировать с небольшой амплитудой дирижерскую сетку. Такая тренировка полезна также для формирования штриха «*staccato*» и нюанса «*pianissimo*».

Положение кисти соответствует характеру и динамике звучания произведения. Если необходимо продирижировать музыкальный фрагмент кантиленного, лирического характера, то положение кисти выглядит, как на рисунке (рис. 9).

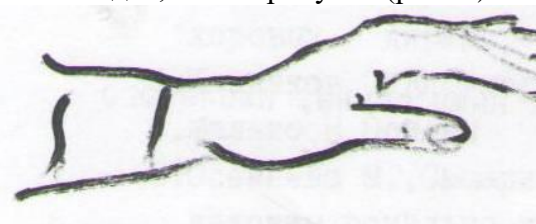


Рисунок 9. Лирический характер

Если произведение, которое дирижировать студент, скерцозного, отрывистого характера, то положение кисти выглядит так, как на рисунке 10.



Рисунок 10. Скерцозный характер

Кисть, раскрытой ладонью вниз и свободна от напряжения, как правило, предупреждает о небольшой силе звучания (рис. 11).



Рисунок 11. Небольшая сила звучания

Раскрытой кистью дирижируют в момент большой динамики и повышенной экспрессии (рис. 12.):



Рисунок 12. Большая динамика

Параллельно с работой над устранением перечисленных недостатков целесообразно определить со студентом ту максимальную амплитуду дирижерского жеста, превышение которой нарушает целостность сетки и ухудшает восприятие

движений исполнителями. Для решения таких задач желательно пользоваться такими критериями:

а) сохранения наиболее благоприятного положения жестов в вертикальной плоскости ограничивает амплитуду в тех точках, где рука достигает выпрямления в локтевом суставе. Это касается верхней, нижней и внешней границы движения;

б) внутренняя граница расположена таким образом, чтобы руки не перекрещивались (особенно при дирижировании четырехдольной схемы).

Упражнения, которые помогают отработать ударное, отрывистое движение(рис. 13). В этом упражнении удар выполняется кистью.

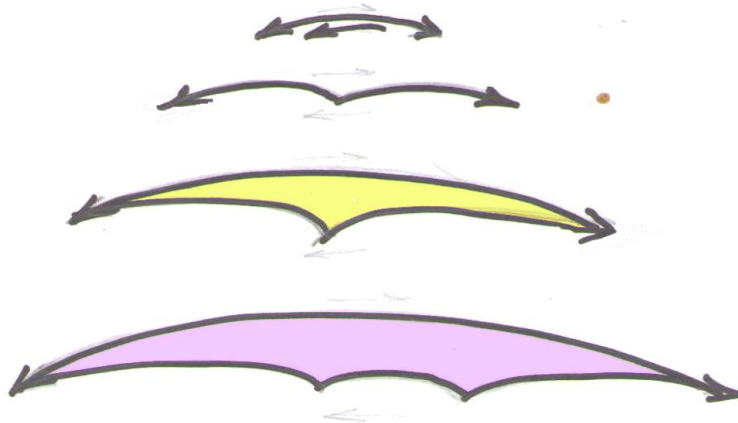


Рисунок 13. Упражнение для выработки отрывистых движений

• **Ударные движения кистью:**

- в начальном положении;
- во всех точках плоскости того, кто тактирует;
- с непрерывным передвижением руки по плоскости того, кто тактирует.

Установление соответствующего положения руки (локтя) во время кистевых ударов – во всех точках плоскости тактирующего. Движение локтя влево при положении руки – в крайней левой точке, движение его вправо (раскрытие руки) при положении руки – в крайней правой точке плоскости того, кто тактирует.

• **Ударные движения предплечья:**

- в исходном положении;
- во всех точках плоскости того, кто тактирует;
- с непрерывным передвижением руки по всей плоскости того, кто тактирует.

• **Ударные движения всей рукой:**

- прямо вниз;
- по кругу в сторону от себя;
- те же движения во всех точках плоскости того, кто тактирует.

Упражнения, которые помогают отработать плавное, связанное движение legato:

• **кругообразное движение кистью:**

- в исходном положении;
- с левой стороны плоскости того, кто тактирует (движение влево);
- с правой стороны (движение вправо);

• **кругообразное движение предплечьем:**

- в исходном положении (движения вправо и влево);
- от середины влево;
- от середины вправо;

• **движение всей рукой:**

- от середины влево;
- от середины вправо;
- во время движения руки кисть направляется в сторону движения;

– кисть остается параллельной к полу.

После того, как указанные упражнения будут сознательно усвоены, можно попробовать тактировать схему: сначала у стены, за столом, а потом – независимо от них.

Использование в практической работе данных упражнений позволяет преподавателю использовать осознанную внутреннюю активность студентов, и чем основательнее будут пройдены первые упражнения и выработаны первые навыки, тем успешнее пойдет работа дальше. Лучше предупредить ошибки, чем потом их переучивать, ведь дирижёрский жест непосредственно соотносится с исполнительскими художественно-выразительными средствами, что крайне важно в раскрытии художественного образа хорового произведения.

Список литературы

1. Мусин И.А. Техника дирижирования / И.А. Мусин. – М. : Музыка, 1965. – 352 с.
2. Малько Н.А. Основы техники дирижирования / Н.А. Малько. – СПб., 2015. – 252 с.
3. Казачков С.А. Дирижерский аппарат и его постановка / С.А. Казачков. – М. : Музыка, 1967. – 112 с.

УДК 373.031.12.011.3-051 : 78 : 005.336.5

Худиева Алсу Натиговна,

магистрант кафедры культурологии и музыковедения

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

E-mail: alsu.akhmedova.99@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье рассматривается художественно-педагогический анализ музыкального произведения в контексте профессиональной деятельности учителя музыки, формулируется его специфика как анализа, направленного на развитие способности школьников к осмыслению, переживанию (восприятию) и интерпретации (оценке) музыкально-эстетической информации; выявляется содержание понятия «художественно-педагогический анализ», включающее адекватное восприятие музыкального образа произведения, анализ средств музыкальной выразительности, слушательскую оценку и художественно-педагогическую интерпретацию.

Ключевые слова: художественно-педагогический анализ, музыкальный образ, учитель музыки, восприятие, слушательская оценка, художественно-педагогическая интерпретация.

Abstract. The article examines the artistic-pedagogical analysis of a musical work in the context of the professional activity of a music teacher, formulates its specificity as an analysis aimed at developing the ability of schoolchildren to comprehend, experience (perception) and interpret (evaluate) musical and aesthetic information; reveals the content of the concept of «artistic and pedagogical analysis», including adequate perception of the musical image of the work, analysis of musical expressiveness, listener evaluation and artistic-pedagogical interpretation.

Key words: artistic-pedagogical analysis, musical image, music teacher, perception, listener evaluation, artistic-pedagogical interpretation.

Реализуемые в современной образовательной практике идеи гуманистической концепции образования способствовали актуализации эстетической составляющей музыкального образования, получившей свое выражение в признании приоритета

самоценности искусства и выдвижении этой идеи в качестве ведущего принципа музыкального развития, обучения и воспитания школьников. Обогащается содержания музыкального образования и подходы к трактовке музыкально-педагогических проблем, в которых преобладает философско-эстетический и искусствоведческий компоненты, идея «педагогика искусства» реализуется с опорой на природную музыку и искусства в целом. В контексте направленности музыкального образования на формирование эстетической культуры школьников его целью становится развитие музыкально-творческих, художественно-эстетических способностей детей, что, соответственно, требует новых технологических подходов: реализации модели уроков музыки как уроков искусства и творчества, внедрения форм, методов, методик и технологий, характерных для художественной сферы и творчества (музыкальный диалог, композиторское творчество, адекватная процессу музыкального творчества учебная деятельность и др.). Особую значимость при этом приобретает эмоциональный компонент содержания музыкального образования (работы Э. Абдуллина, Д. Кабалевского, М. Красильниковой, Е. Критской, Е. Николаевой, В. Усачевой, Л. Школяр, В. Школяр и др.).

Теоретическая и практическая реализация идеи самоценности искусства в качестве ведущего принципа музыкального образования школьников получили свое всестороннее развитие в исследованиях, посвященных следующим аспектам: развитию целостного музыкального восприятия детей, их художественно-образного, ассоциативного и творческого мышления, эстетического сопереживания и сотворческого восприятия искусства, фантазии, воображения, артистичности (работы Л. Горюновой и Н. Терентьевой); формированию способности к эмоциональному сопереживанию и ценностному отношению к музыкальному искусству (А. Малюков); развитию художественного воображения, фантазии школьников в процессе художественной игры, а также способностей детей к эмоциональному восприятию, суждению и художественной оценке (работы Г. Тарасова, Л. Школяр и В. Усачевой); формированию эмоционально-чувственной сферы, художественно-образного, ассоциативного мышления учащихся, их фантазии и творчества (Л. Куприянова); развитию интуиции как способа художественного обобщения и познания музыки, музыкального и ассоциативного мышления, «внутреннего слуха» и «внутреннего зрения» детей (исследования Е. Критской, Г. Сергеевой, Т. Шмагиной, Н. Терентьевой и др.).

Перечисленные задачи художественно-творческого развития школьников средствами музыкального искусства требуют от учителя музыки высокого уровня художественно-педагогической компетентности.

Характеристика музыкально-педагогической деятельности базируется на элементах общей характеристики профессионально-педагогической деятельности и охватывает виды, необходимые педагогам любой специализации, но для учителя музыки как представителя профессии типа «человек – человек» в сочетании с типом «человек – художественный образ» (Е. Климов) ряд видов деятельности имеет особую значимость. Среди них мы выделяем такие характеристики профессионально-педагогической деятельности, как: многоплановость (многопрофильность, разноплановость); духовный, духовно-практический характер деятельности; эмоциональная насыщенность, художественность и творческий характер деятельности; диалоговая форма взаимодействия субъектов образовательного процесса и др. [1; 2].

Структура музыкально-педагогической деятельности учителя музыки включает в себя следующие компоненты: 1) конструирующий и организационный; 2) ориентационный; 3) мобилизационный; 4) информационный; 5) коммуникативный; 6) интеллектуальный; 7) эмоциональный; 8) исследовательский; 9) специальный музыкальный (Л. Арчажникова) [1, с. 8–15]. При этом специфика музыкально-

педагогической деятельности учителя определяется сама музыка как искусство, а также отношения в системе «музыка–ребенок–учитель» (Л. Горюнова) [2].

Выступая как одна из сфер общечеловеческой деятельности, профессиональная деятельность учителя музыки интегрирует в себе педагогическую, музыковедческую, исполнительскую, хормейстерскую, музыкально-просветительскую, исследовательскую и другие виды деятельности. Сочетание перечисленных видов деятельности является основой для одного из структурных компонентов урока музыки – слушания (восприятия), музыкальной грамоты, разучивания песни (вокального исполнительства), инструментального музицирования. При этом каждый из названных видов деятельности требует своего комплекса знаний, навыков и умений, однако в целостной музыкально-педагогической деятельности они специфически проявляются в ряде компонентов, которые, являясь свойственными любой педагогической специальности, находят в работе педагога-музыканта свое специфическое преломление.

Изменившаяся концепция музыкального образования требует от учителя творческого подхода к традиционным принципам и методам обучения, а также овладения инновационными музыкально-педагогическими методами и методиками, обеспечивающими реализацию современных принципов музыкального обучения и воспитания, среди которых: принцип единства эмоционального и сознательного, художественного и технологического (работы О. Апраксиной, Л. Арчажниковой, Л. Дмитриевой и др.); принцип эмоциональной насыщенности урока и учебного процесса; принцип целостности, образности, интонационности (Л. Горюнова); принцип преподавания музыки как живого образного искусства, проникновения в природу искусства и его закономерности, моделирования художественно-творческого процесса, деятельностного освоения искусства (работы Э. Абдуллин, Д. Кабалевский, Е. Критская, Р. Тельчарова, Л. Школяр, В. Школяр, В. Усачевой и др.).

Перечисленные принципы музыкального обучения и воспитания реализуются посредством таких методов, как метод эмоциональной драматургии (работы Д. Кабалевского, Э. Абдуллина); метод создания художественного контекста через «выходы» за пределы музыки (исследования Л. Горюновой, Е. Критской и др.); метод установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе (Е. Николаева); художественной игры (Г. Тарасов), метод диалога, образного сравнения и сопоставления, ассоциативного поиска, активизации воображения (работы Н. Терентьевой, Р. Шитиковой); метод художественного, нравственно-эстетического, интонационно-стилевого постижения музыки (Е. Критская и др.); метод «пройти путь композитора», «сочинение сочиненного» (работы В. Усачевой, Л. Школяр и др.).

Реализация идеи урока музыки как урока искусства на основе перечисленных принципов и методов музыкального обучения и воспитания требует от учителя способности к художественно-педагогическому анализу художественного образа музыкального произведения, поскольку подготовка слушателя, который «... должен уметь жить в художественном мире музыки и духовно расти вместе с переживаемыми произведениями» является одной из задач урока музыки» [3, с. 165], Очевидным является тот факт, что художественно-педагогический анализ либо предваряет, либо является содержанием различных компонентов урока музыки: в частности, проблема слушания музыки (восприятия) решается средствами художественно-педагогического анализа (установка-рассказ учителя, предваряющий эмоционально-ценностное восприятие музыкальных произведений). Освоение музыкально-теоретических сведений (музыкальная грамота), разучивание школьного вокального репертуара и творческое музицирование детей также предваряет рассказ и комментарии учителя, в основе которых – художественно-педагогический анализ как представление о музыкальном образе разучиваемого произведения. Таким образом, умение осуществлять художественно-педагогический анализ лежит в основе всех видов музыкально-педагогической деятельности, которыми должен овладеть учитель музыки.

Проблеме осуществления целостного художественно-педагогического анализа музыкальных произведений уделяли внимание О. Апраксина, Б. Асафьев, Л. Воеводина, Н. Гродзенская, Д. Кабалевский, В. Остроменский, Г. Падалка, О. Рудницкая, В. Шацкая, О. Щелокова и др. Глубина постижения музыкального образа находится в прямой зависимости от того, как анализируется произведение, потому что анализ объединяет процесс восприятия произведения со знаниями о нем, взаимно обогащая их. Художественно-педагогический анализ музыкального произведения предусматривает, с одной стороны, создание представлений о выразительном значении и содержательности элементов музыкального языка в их целостности, а с другой – развитие особой восприимчивости к многозначительности и ассоциативности музыкальных интонаций, а также умение обобщить впечатление о музыкальном образе (субъективный музыкальный образ), составить его вербальный аналог (рассказ), который презентуется школьникам.

Очевидно, что художественно-педагогический анализ в контексте деятельности учителя музыки представляет собой такой тип анализа художественного образа музыкального произведения, целью которого является развитие способности школьников к осмыслению, переживанию (восприятию) и интерпретации (оценке) музыкально-эстетической информации.

Проблема художественно-педагогического анализа музыкального произведения в музыкально-педагогических исследованиях рассматривается как составная часть проблемы целостного музыкального восприятия. В частности, ученые выделяют три этапа процесса формирования целостного музыкального восприятия, которые соответствуют общим закономерностям процесса познания: становление непосредственного целостного чувственного (перцептивного) образа произведения, его последующий анализ и синтез – восприятия обобщенного целостного художественного образа произведения. Таким образом, механизм функционирования целостного музыкального восприятия является сложной аналитико-синтетической деятельностью сознания слушателя, в процессе которой происходит непрерывное взаимодействие целостного образа произведения с его деталями, осмысление эмоционально-образного содержания произведения, при котором конкретно-чувственная (недифференцированная) целостность его восприятия переходит в новую стадию – художественной целостности [4, с. 13–14].

Логичным, на наш взгляд, будет обратиться в этом контексте к понятию структуры музыкального восприятия, проанализированном А. Ростовским [5]. Ученый понимает под структурой музыкального восприятия динамическую взаимосвязь между объективно данным музыкальным произведением и слушателем, как субъектом восприятия, выделяя три составляющих элемента отмеченной структуры: объект музыкального восприятия, его субъект и процесс взаимодействия этих элементов (то есть процесс восприятия), также являющихся структурами, которые взаимодействуют между собой. В частности, А. Ростовский считает, что объект восприятия (музыкальное произведение) включает в себя мелодию, гармонию, метро-ритм, композицию, музыкальный синтаксис и др. Субъект восприятия (воспринимающая личность) характеризуется знаниями, мышлением, потребностями, эстетической оценкой, вкусом, идеалами, жизненным опытом и др. Процесс восприятия, как результат взаимодействия объекта и субъекта (то есть результат создания субъективного музыкального образа), включает такие показатели, как интенсивность, протяженность, глубину и динамику [5, с. 43–44].

В музыкознании и музыкально-исполнительской педагогике существуют сложившиеся традиции анализа музыкальных произведений, которые адаптируются педагогикой общего музыкального образования к процессу художественно-педагогического анализа. В частности, в различных исследованиях представлены варианты осуществления художественно-педагогического анализа музыкальных произведений в соответствии с закономерностями процесса целостного музыкального восприятия. Так, например, художественно-педагогический анализ может проводиться по следующему плану: 1) жизненный путь композитора, общая характеристика и

специфические особенности его творчества; 2) жанровые характеристики произведения в контексте художественной эпохи; 3) место и значение произведения в творчестве автора (если произведение авторское); 4) художественно-музыкальная образность произведения; 5) музыкально-технологические средства воплощения художественно-образной сферы произведения (мелодика, гармония, метро-ритм, динамика, агогика, фактура и др.); 6) педагогически направленная трактовка художественно-образной сферы, адаптированная в соответствии с возрастными особенностями слушателей.

Таким образом, содержание понятия «художественно-педагогический анализ» как составляющей профессиональной деятельности учителя музыки, включает: адекватное восприятие музыкального образа произведения, анализ средств музыкальной выразительности, характеризующих данный художественный образ, его слушательскую оценку и художественно-педагогическую интерпретацию.

Целостный анализ художественного образа музыкального произведения личностью опирается на эмоциональный и эмоционально-оценочный процессы. Эстетическая оценка, по мнению ученых, определяет значимость музыкального явления для личности с позиций ее представления о прекрасном. При этом процесс оценивания, отмечает В. Дряпика, носит преимущественно субъективный характер, поскольку детерминируется интересами и потребностями индивидуума, которые также зависят непосредственно от его мировоззрения, уровня музыкального развития и др. Но субъективность в процессе оценивания не означает неадекватности объективному, произвола в отношении личности к музыкальному искусству. Субъективность в процессе оценки, подчеркивает ученый, заключается в том, что свое отношение к музыкальному произведению слушатель, так сказать, пропускает сквозь призму своих переживаний, потребности, представления и только через эти соотношения определяет для себя ценность того или иного произведения [6, с. 186]. Следовательно, содержание художественного образа, отмечают ученые, – это единая целостная система объективно-субъективных отношений. Целостность этой системы – в отношении объекта к субъекту и оценке, которая характеризует эти отношения [7, с. 25].

Подводя итог, отметим, что смещение вектора музыкального образования с общего музыкального развития детей (базовые музыкальные способности) на целостное развитие личности учащихся (комплексное развитие музыкально-творческих, общехудожественных, эстетических способностей) значительно расширяет рамки профессиональной компетентности учителя. Освоение учителем художественно-педагогического анализа и обучение этому навыку школьников способствует развитию образного и ассоциативного мышления, музыкального восприятия и творческих способностей детей, формированию художественного вкуса, интеллектуальной и эмоциональной сфер учащихся.

Список литературы

- 1. Арчажникова Л.Г.** Структура профессиональной деятельности учителя музыки / Л.Г. Арчажникова // Подготовка учителя музыки к профессиональной деятельности в школе : сб. науч. тр. – Вып. 73. – Ярославль : ЯГПИ им. К.Д. Ушинского, 1985. – С. 5–17.
- 2. Горюнова Л.В.** Говорить языком самого предмета... : Теоретические основы учебника «Музыка» : пособие для учителя / Л.В. Горюнова. – М. : НИИШ, 1989. – 143 с.
- 3. Медушевский В.В.** Интонационная форма музыки / В.В. Медушевский. – М. : Изд-во «Композитор», 1993. – 262 с.
- 4. Воеводина Л.П.** Методические указания к курсу «Методика музыкального воспитания» (Формирование целостного музыкального восприятия) / Л. П. Воеводина. – Ворошиловград : ВГПИ, 1990. – 24 с.
- 5. Ростовський О.Я.** Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248с.
- 6. Дряпіка В.І.** Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури

(соціально-педагогічний аспект) / В.І. Дряпіка. – Київ-Кіровоград : Держ. Центрально-Українське вид-во, 1997. – 215с.

7. Берхин Н.Б. Общие проблемы психологии искусства / Н.Б. Берхин. – М. : Знание, 1981. – 64с.

УДК [378.016 : 788]: 378.4 (470+571–25)

Чернов Дмитрий Витальевич,
доцент кафедры культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
E-mail: GrekChernov@mail.ru

РЕТРОСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ ДУХОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX СТ.

Аннотация. В статье рассматривается первый (довоенный) период развития советской школы духового исполнительства, для которого характерно реформирование процесса подготовки исполнителей на основе сложившихся традиций русской духовой школы, совершенствование системы исполнительского обучения духовиков, разработка теоретико-методических основ обучения исполнителей на духовых инструментах и целенаправленное изменение духового репертуара.

Ключевые слова: советская школа духового исполнительства, духовая исполнительская школа, довоенный период развития, традиции советской духовой школы, советские консерватории.

Abstract. The article examines the first (pre-war) period of development of the Soviet school of wind performance, which is characterized by the reform of the process of training performers based on the established traditions of the Russian school of brass, the improvement of the system of performing training of brass players, the development of theoretical and methodological foundations of training performers on brass instruments and purposeful change of the brass repertoire.

Keywords: Soviet school of brass performance, brass performing school, pre-war period of development, traditions of the Soviet brass school, Soviet conservatories.

История возникновения и развития духовых инструментов в достаточной мере исследована специалистами-инструментоведами, проблема использования духовых инструментов в симфоническом оркестре изложены в ряде учебников по инструментовке, диссертационных исследованиях и других капитальных работах. Однако история исполнительства на духовых инструментах и духовая исполнительская педагогика остаются не изученными в полной мере. В этой связи не вызывает сомнения тот факт, что в современных социокультурных условиях изучение и передача исполнительского и музыкально-педагогического опыта выдающихся исполнительских школ, обобщение их художественно-творческих взглядов является актуальной задачей искусствоведения и педагогики музыкального образования. Усвоение этого опыта «... создает объективные предпосылки более точного выявления основных векторов социокультурных ценностей и позитивного механизма формирования научного мировоззрения, объективного понимания природы музыки, ее воспроизведения и восприятия музыкантами новой формации» [1, с. 5].

Таким образом, необходимость научно-исторического осмысления становления и развития советского духового исполнительского искусства, стремление углубить понимание особенностей одного из этапов развития советской школы духового исполнительства определили цель статьи – анализ развития советской школы духового исполнительства в первой половине XX ст.

Исторические рамки становления и развития советской духовой школы совпадают с периодом существования Советского государства (революция 1917 г. – распад СССР в 1991 г.). Советская исполнительская школа наследовала традиции русской духовой школы, получив свое продолжение в современных духовых исполнительских школах на территории бывших союзных республик (духовые школы Московской, Санкт-Петербургской, Нижегородской, Саратовской, Киевской, Екатеринбургской, Новосибирской консерваторий, РАМ имени Гнесиных и др.) и, безусловно, явилась основой современной российской духовой школы.

Процесс становления советской школы духового исполнительства в своей исторической ретроспективе разделен на два периода: довоенный (1917 – 40-е гг. XX в.), совпадающий с первой половиной XX в., и послевоенный (50-е гг. – 90-е гг. XX в.), характеризуемый музыковедами как период подъема и расцвета советского духового исполнительства.

Становление первого – довоенного периода развития советской школы игры на духовых инструментах – во многом определили исторические события, происходившие в стране: гражданская война, последовавшая за революцией 1917 г., переход к мирному строительству – НЭП, индустриализация страны, организация колхозов, культурная революция. Эти события оказывали непосредственное влияние на музыкальную культуру страны и, соответственно, в ее рамках на развитие духового инструментального исполнительства. «Доступность духовых инструментов для слушательского восприятия, их яркое, мощное и выразительное звучание, способное эмоционально воздействовать на человека...», «демократичность и народность духовых инструментов послужили немаловажной причиной и в определении той роли, которую сыграли они в становлении советской музыкальной культуры» [2, с. 97]. Так, в 20-е гг. широкое распространение получает песенное творчество, быстрыми темпами развивается художественная самодеятельность (духовые оркестры на заводах, фабриках, в домах пионеров, частях Красной армии). Издаются ряд государственных указов, в которых отражено решение сделать музыкальное образование массовым и доступным (происходит организация новых музыкальных школ и училищ), повысить общественный статус музыканта-исполнителя. Кроме того, отмечает В. Иванов, «именно в 20-е гг. происходят определенные содержательные и структурные изменения в европейском музыкальном искусстве (включая педагогику), что, при не замкнувшемся еще наглухо «железном занавесе», могло сказаться на отношении к духовым инструментам и новым подходам в методологии обучения» [3, с. 20].

Поскольку 20-е – начало 30-х гг. являются тем историческим периодом, когда в стране идет гражданская война, то с целью организации военно-оркестровой службы создается специальное бюро, впоследствии ставшее Управлением военными оркестрами Красной Армии и Флота. В состав художественного совета Управления вошли известные музыканты – В. Блажевич, С. Василенко, М. Ипполитов-Иванов, И. Липаев, В. Сук, Ф. Эккерт, что, безусловно, является одним из показателей высокого уровня музыкально-исполнительских требований к военным оркестрам. Например, музыковедами отмечается высокий уровень Образцового военного оркестра Реввоенсовета Республики (создан в 1922 г.), в котором участвовали первоклассные музыканты того времени [2, с. 117].

Организация военных духовых оркестров требовала подготовки специалистов в области военно-оркестровой службы, поэтому средние специальные учебные заведения были ориентированы на выпуски военных капельмейстеров и музыкантов. В этой связи осенью 1928 г. в Московской консерватории были организованы двухгодичные курсы военных капельмейстеров, положившие начало профессиональному образованию военных дирижеров, а в сентябре 1929 г. открывается специальный военно-капельмейстерский класс (руководители – А. Александров и В. Блажевич), который в следующем году преобразуется в военно-капельмейстерское отделение, а в 1935 г. – в факультет с четырехлетним сроком обучения [Там же]. Позже было создано специальное

военно-музыкальное высшее учебное заведение – Высшее училище военных капельмейстеров в Москве (1944).

Кроме участия в военных оркестрах, стимулом совершенствования подготовки исполнителей-духовиков различных специализаций стала организация первых советских государственных симфонических оркестров, среди которых – Государственный филармонический оркестр (бывший придворный оркестр Петербурга), оркестры московских театров и Дома Союзов, Персимфанс (1921 – 1932 гг. инициатива создания которого принадлежит Л. Цейтлину), создается симфонический оркестр радиовещания в Москве (1930) и Ленинграде (1931), Государственный академический симфонический оркестр СССР (1936) и др.

Период 20-х – 30-х гг. является плодотворным для создания нового, советского духового репертуара, в котором советские композиторы не только широко раскрывают эмоционально-выразительные возможности духовых инструментов, но и продолжают поиск их новых тембральных, динамических и виртуозных качеств. Однако история развития советской музыки для духовых инструментов двигалась не только в направлении расширения их выразительных и технических возможностей в симфонических партитурах, но и как процесс формирования в отечественной духовой литературе таких жанров, как: *концерт* (В. Щелоков, концерт для трубы (1928); А. Гедике, концерт для валторны с оркестром фа минор, соч. 40 и трубы с оркестром си-бемоль мажор, соч. 41 (1930); концерты для флейты С. Рязова, Г. Синсало и А. Аксенова; для гобоя – Б. Савельева; для кларнета – Б. Александрова и С. Евсеева; для фагота – Б. Зеймана; для валторны – В. Шабалина; для трубы Б. Александрова, Б. Кожевникова, Г. Литинского, З. Фельдмана; для тромбона и тубы – В. Блажевича и др.); *соната* (для флейты и фортепиано, соч. 94 С. Прокофьева (1942), соната для трубы и фортепиано Б. Асафьева (1939) и др.); *сюита* (для трубы и фортепиано Н. Чемберджи (конец 20-х г.); сочинения *малой формы* («Восточный танец» для кларнета с фортепиано, соч. 47 С. Василенко (1922); концертный этюд для трубы с фортепиано (1929), этюд № 2 и Поэма для трубы и фортепиано (1939) В. Щелокова; ноктюрн и концертный этюд для кларнета с фортепиано, концертный этюд для трубы с оркестром, соч. 49 А. Гедике (30-е г.); «Весенняя песня» 2-х для труб с фортепиано, Этюд на тему Н. Римского-Корсакова для кларнета с фортепиано К. Мостраса и др. [2].

Становление и развитие советской исполнительской школы духовых инструментов связано, несомненно, с работой выдающихся советских композиторов в жанрах камерной ансамблевой музыки. Так, С. Прокофьевым были написаны – Увертюра на еврейские темы для кларнета, двух скрипок, альты, виолончели и фортепиано (1919), квинтет для гобоя, кларнета, скрипки, альты и контрабаса соль минор, соч. 39 (1924); в 30е годы созданы – трио для фортепиано, скрипки и кларнета А. Хачатуряна, квартет на народные темы для флейты, гобоя, кларнета и фагота С. Василенко, «Американский квартет» для флейты, гобоя, кларнета и фагота Н. Чемберджи и др. [Там же, с. 141]:

Довоенный этап развития советской школы духового исполнительства характеризуется тем, что, на основе ряда сложившихся традиций был пересмотрен и реформирован процесс подготовки исполнителей на духовых инструментах: совершенствуется исполнительское обучение духовиков в соответствии с растущими требованиями духового исполнительства, разрабатываются теоретико-методические основы обучения исполнителей на духовых инструментах, происходит целенаправленное изменение репертуара, налаживается музыкально-просветительская работа. Так, на заседании кафедры духовых инструментов Московской консерватории (8.06.1932) С. Розанов подчеркивает, что в основу «...педагогической работы должен быть положен единый метод преподавания, конечно, в плане специфики каждой специальности», единые взгляды на вопросы исполнительского дыхания, техники губ, работы языка и т.д., поскольку без разработки основных положений методики духового обучения, создания художественно полноценного учебно-педагогического репертуара – невозможно

планировать дальнейшее развитие искусства игры на духовых инструментах [Цит. по: 2, с. 101].

В 30-е – 40-е гг. советскими педагогами начинает создаваться теоретико-методическое обеспечение процессов обучения и исполнительства на духовых инструментах: издаются «школы» Н. Платонова, Г. Орвида, С. Розанова, Н. Назарова, В. Блажевича, В. Цыбина и др. Советская методика выступала за органическую взаимосвязь технического и художественного развития ученика, поэтому в советских «школах», наряду с инструктивным материалом, были широко представлены, в отличие от большинства зарубежных учебных пособий, лучшие образцы классической и современной музыки. Работа над гаммами, этюдами и упражнениями, чередующаяся с художественными произведениями, рассматривается «как часть процесса художественного воспитания, развития исполнительского мастерства музыканта в широком смысле этого слова» [2, с. 102; 3].

Одним из решающих факторов в развитии советской школы игры на духовых инструментах являлось создание полноценного художественного репертуара. Повышение художественной значимости репертуара для духовых инструментов происходило как за счет создания советскими композиторами разножанрового репертуара для духовых инструментов, так и расширения репертуарного круга за счет переложений и обработок, а также создания произведений виднейшими советскими педагогами. В частности, значительный вклад в эту область был сделан известным музыкантом, композитором и педагогом А. Гедике, создавшим в 1931–1935 гг. «Библиотеку для духовых инструментов» [1; 2; 3].

Таким образом, в репертуарный круг учебных и концертных произведений целенаправленно вводится значительный объем классической музыки, немалое место занимают транскрипции, сделанные профессорами Московской консерватории, – А. Гедике, С. Розановым, М. Табаковым и др. Транскрипции позволяли включать в учебные программы сочинения русских композиторов-классиков, написанные в оригинале для других инструментов, а наиболее удачные транскрипции становились частью духового репертуара.

Результаты становления и развития советской школы игры на духовых инструментах продемонстрировал Второй Всесоюзный конкурс музыкантов-исполнителей, состоявшийся в 1935 г. в Ленинграде (215 музыкантов, отобранных на республиканских прослушиваниях). Подчеркнем, что премии были распределены во всех духовых специализациях: среди победителей первых премий – Ю. Ягудин (флейта), А. Володин и В. Генслер (кларнет), Н. Полонский (труба); в номинациях, где не были присуждены первые премии, вторые премии получили – А. Янкелевич (валторна) и П. Караулов (фагот), третьи премии – К. Юдин (гобой), В. Щербинин (тромбон), А. Удовенко (туба). Многие из участников Второго Всесоюзного конкурса музыкантов-исполнителей продолжили успешную работу в симфонических и оперных оркестрах страны, стали великолепными солистами и педагогами [1; 2; 3].

Следующий Всесоюзный конкурс для исполнителей на духовых инструментах, третий тур которого состоялся в Москве (12–21 марта 1941 г.) под председательством М. Табакова показал, что «...техника игры на духовых инструментах ушла вперед настолько, что если бы виднейшие исполнители на этих инструментах (особенно на медных), жившие 50 лет назад, услышали игру наших духовиков-лауреатов, то они ... сказали бы, что это невозможно. Однако, подчеркивает А. Гедике, действительность показывает, что это не только возможно, но что имеются почти все предпосылки для дальнейших успехов и роста» [Цит. по: 2, с. 107]. Таким образом, отмечает Ю. Усов, конкурс 1941 г., в котором приняли участие музыканты различных союзных республик, подвел итоги более чем двадцатилетнего пути становления и развития советской школы игры на духовых инструментах [Там же].

Больших успехов достигают классы духовых инструментов и в других консерваториях советской страны – Киевской консерватории (руководит В. Яблонский), Одесской консерватории (Л. Могилевский), Тбилисской консерватории (Г. Гвенцадзе, В. Хорошвили), Бакинской консерватории (В. Князьков), Ереванской консерватории (С. Довгань), Саратовской консерватории (В. Пацевич, А. Никитанов), Свердловской консерватории (Н. Бакалейников). Подчеркнем в этой связи, что деятельность педагогов первых советских консерваторий, получивших образование в дореволюционных учебных заведениях и имеющих большой педагогический опыт, а также музыкантов нового поколения – воспитанников советских консерваторий, – позволяла сохранять преемственность традиций русской и советской исполнительских школ, что, безусловно, способствовало успеху советской духовой школы.

Подводя итог развития советской школы духового исполнительства в первой половине XX ст., отметим основные достижения этого периода. Во-первых, осуществляется реформирование процесса подготовки исполнителей на духовых инструментах на основе сложившихся традиций русской духовой школы, что способствует совершенствованию исполнительского обучения духовиков в соответствии с растущими требованиями духового исполнительства. Во-вторых, разрабатываются теоретико-методические основы духового обучения и целенаправленно изменяется духовой репертуар. Также, что немаловажно, налаживается музыкально-просветительская работа, способствующая формированию интереса слушателей к духовому исполнительству.

Теоретико-методические разработки советской духовой исполнительской педагогики опирались на идею органической взаимосвязи технического и художественного развития ученика, рассматривая техническую работу как важную составляющую часть процесса художественного воспитания исполнителя, развития исполнительского мастерства музыканта. Способствующий этому постепенно расширяющийся высокохудожественный репертуар для духовых, возросшая техническая трудность сочинений, рост оркестрового исполнительства и музыкального образования послужили стимулом для расцвета духового искусства, повышения мастерства владения инструментом.

Список литературы

1. Паутов А.М. Творческая деятельность Г.А. Орвида и ее значение в развитии отечественного искусства игры на трубе : автореф. дис. канд. искусствоведения : 17.00.02 / Паутов Анатолий Михайлович ; МГИМ им. А.Г. Шнитке. – М., 2005. – 28 с.

2. Усов Ю. История отечественного исполнительства на духовых инструментах : учеб. пособие / Ю.А. Усов. – 2-е, перераб. и доп. изд. – М. : Музыка, 1986. – 191 с.

3. Иванов В.П. Истоки, формирование и развитие московской школы игры на флейте до середины XX века : дис. канд. искусствоведения : 17.00.02 / Иванов Валерий Петрович. – М., 2003. – 221 с.

Швецова Мелания Васильевна,
магистрант кафедры музыкального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»;
Федорищева Светлана Павловна,
и.о. заведующего кафедрой
дополнительного образования детей и взрослых
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
кандидат педагогических наук, доцент
E-mail: fedorisvetlana@yandex.ru

ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты формирования художественно-эстетической культуры младших школьников в процессе развития вокально-хоровых навыков. Особое внимание уделено эмоциональной природе музыкального восприятия и чувственно-эмоциональному отклику на произведения музыкального искусства как важнейшему фактору художественно-эстетического развития личности ребенка. Авторами были выделены и охарактеризованы наиболее актуальные педагогические подходы в контексте практики музыкально-эстетического развития учащихся.

Ключевые слова: вокально-хоровое воспитание, эстетическая культура, развитие, восприятие, мышление, эмоциональная сфера.

Abstract. The article discusses aspects of the formation of artistic and aesthetic culture of younger schoolchildren in the process of formation of vocal and choral skills. Special attention is paid to the issues of the emotional nature of musical perception and sensory-emotional response to works of musical art as the most important factor in the artistic and aesthetic development of a child's personality.

Keywords: vocal and choral education, aesthetic culture, development, perception, thinking, emotional sphere.

Вокально-хоровое воспитание младших школьников является не только одним из основных средств музыкального воспитания, но и познания окружающего мира. В процессе пения у школьников развиваются музыкальные способности, появляется эмоциональный отклик на музыку, формируется музыкальное восприятие, развивается интерес к музыкальной культуре. Средствами вокально-хоровой музыки школьники опосредовано выражают свое отношение к жизни.

Поэтому вокально-хоровое воспитание младших школьников должно решать задачи не только развития технических вокальных и музыкальных характеристик учащихся, но и развития их художественно-эстетической и музыкальной культуры. Художественно-эстетическое восприятие формирует чувственно-эмоциональный тезаурус (опыт эстетических переживаний от общения с произведениями искусства), а также эстетическое миропознание сквозь призму прекрасного, через эстетизацию явлений окружающей действительности.

Проблематика вокально-хорового воспитания в научном разрезе занимает важное место в теории музыкальной педагогики. Это фактически подтверждается большим количеством исследований на данную тематику.

Вопросы развития вокально-хоровой культуры школьников рассматривались в работах К.П. Виноградова, Е.Я. Гембицкой, Л.Б. Дмитриева, Н.Н. Добровольской, И.И. Левидова, Е.М. Малининой, Д.Е. Огороднова, Н.Д. Орловой, М.А. Румер, В.Г. Соколова и многих других исследователей. В работах ученых утверждается, что хоровое пение является основным средством массового приобщения школьников к

музыкальному искусству. Однако авторы не раскрывают актуальные педагогические подходы в контексте практики музыкально-эстетического развития учащихся.

Поэтому целью нашей статьи является анализ некоторых аспектов формирования художественно-эстетической культуры младших школьников в процессе развития вокально-хоровых навыков. Мы рассматриваем вокально-хоровое воспитание как один из важнейших факторов формирования художественно-эстетической культуры младших школьников.

Перед непосредственным изучением процесса вокально-хорового воспитания, следует уточнить само понятие «воспитание». Понятие имеет как широкую смысловую коннотацию, так и узкоспециализированную. В первом случае, понятие «воспитание» – процесс исторической преемственности опыта предшествующих поколений. Узкое значение «воспитания» заключается в целенаправленном и систематическом воздействии на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, ценностно-смысловых ориентиров, способствующих социальной адаптации и профессионализации личности.

Музыкально-воспитательный процесс психологи связывают с рефлекторной спецификой умственных процессов человека. «Все проявления жизнедеятельности человека осуществляются рефлекторно. Рефлекторно осуществляется и музыкальная деятельность человека, его творчество, исполнительство» [1, с. 10].

Ученый М.П. Блинова использует ментальную модель дуги, как траектории, по которой осуществляется рефлекторная деятельность мозга в процессе хорового пения: «...восприятие звукодражделителей, анализ и синтез их в слуховом анализаторе... и, наконец, двигательные реакции голосового аппарата, осложненные сопутствующим двигательнo-вегетативным аккомпанементом» [2, с. 22].

В ракурсе педагогики воспитание это «содействие развитию личности, целенаправленное создание условий для правильного формирования качеств личности» [3, с. 9]. Воспитание направлено на формирование у подрастающего поколения морально-нравственного сознания, гражданских, психологических и физических качеств, поведения, детерминированными социальными и педагогическими требованиями. Воспитание в широком смысле реализуется через создание условий для разностороннего развития личности. Воспитание в узком смысле – процесс, направленный на формирование у детей социально-значимых качеств, мировоззрения, убеждений. Затрагивая вопрос о музыкальном воспитании, также, по аналогии, необходимо рассмотреть широкое и узкопрофильное значение термина.

Музыкальное воспитание в широком смысле – это формирование духовных потребностей личности, нравственных чувств, широких интеллектуальных горизонтов, развитие чувственно-эстетического восприятия действительности, навыков эстетической оценки ее явлений. Данное определение имеет аксиологический вектор с целевой установкой на выработку гуманитарных ценностей, качеств личности, формирование ее гуманистического сознания. В узком смысле музыкальное воспитание – формирование психологических параметров, таких как музыкальное восприятие и мышление. Музыкальное воспитание осуществляется в различных формах музыкальной деятельности, нацеленных на развитие музыкальных способностей, эмоционального отклика на явления музыкального искусства, осмысление содержательно-смыслового уровня музыкального произведения. В контексте вышесказанного, музыкальное воспитание понимается как формирование музыкально-эстетической культуры личности [5].

Пение в хоре – одна из эффективных форм музыкального воспитания учащихся. Доставляя детям эстетическое удовольствие, оно актуализирует и развивает интерес к творческой деятельности. Также, хоровое пение наиболее доступный вид музыкального исполнительства, ввиду природной конфигурации голоса, как естественного музыкального инструмента, которым человек обладает от рождения. Вокально-хоровое

воспитание включает не только формирование технических исполнительских, музыкальных навыков, но и воспитание чувственной сферы человека. Из подчеркнута вербальной природы хоровой музыки органично вытекает ее программность. Обладая особой двуплановостью содержания вокально-хоровая музыка реализует свой экспрессивный потенциал как через поэтическое слово, так и через интонационно-мелодическую сферу, что соответствует специфике мышления детей с опорой на образно-предметные представления.

Процесс вокально-хорового воспитания сочетает в себе формирование профессиональных вокальных координаций, навыков, умений (дыхание, звукообразование, звуковедение, артикуляция) с музыкально-эстетическим развитием. В настоящем исследовании вокально-хоровое воспитание рассматривается в качестве фактора развития художественно-эстетической культуры ребенка. Данное обстоятельство вызывает необходимость в раскрытии понятия «художественно-эстетическая культура». Сущность культуры зиждется не на материальных основаниях, а лежит в плоскости духовной эволюции человечества, в основе которой находится принцип идеала или абсолюта (эталона).

В современной практике эстетического воспитания наиболее актуальными считаются ценностный и деятельностный подходы. Первый рассматривает культуру сквозь аксиологическую оптику и нацелен на формирование у личности гуманитарно-ценностных ориентаций, этическим ядром которых является тождественность категорий красоты и добра, то есть красота нравственная (Э.А. Верб) [4]. Деятельностный подход осуществляется в процессе саморазвития человека, реализации творческого потенциала (Э.А. Баллер, А.Я. Зись, В.Ф. Иванов). Культура сквозь призму данного подхода рассматривается как средство познания мира, являясь продуктом созидательно-творческой деятельности человека, а также как совокупность материальных и духовных предметов и процессов человеческой деятельности (Д.В. Соколов).

Целостное макрокультурное пространство дифференцируется на отдельные типы культур, с четкой классификацией на основе следующих критериев: 1. По специфике сообществ, носителей культуры (этнокультура, молодежная, субкультура); 2. На основании социально-психологических признаков (культура общества, личности); 3. По предметному либо содержательному направлению (педагогическая, эстетическая, художественная культура); интегративные, смешанные типы (эстетическая культура личности, художественная культура личности).

Эстетическая культура общества – это система эстетических ценностей, их создание, распространение, восприятие. Эстетическая культура личности предполагает у личности навык взаимообщения с явлениями прекрасного, чувственного восприятия мира сквозь призму категории прекрасного, а также продуктивную созидательную деятельность – сотворение прекрасного. Эстетическая культура человека проявляется в его готовности к эстетической (чувственной) коммуникации и перцепции (восприятию) и эстетическому осмыслению реальности, в творческой рефлексии. О трех «китах», на которых стоит индивидуальная эстетическая культура рассуждает Э.А. Верб: «...основу эстетической культуры составляют три взаимосвязанных блока личностных свойств: научно-познавательный, ценностно-ориентационный и творчески-созидательный» [5, с. 17]. Формирование художественно-эстетической культуры представляет собой процесс развития адекватного, корректного понимания прекрасного в искусстве, как художественной модели действительности, и самой действительности, что выражается в интеллектуализации эстетических переживаний.

Для музыкальной педагогики непосредственный интерес представляет процесс формирования деятельностного, активного и эстетически-эмпатийного отношения к миру, искусству, в частности, в условиях класса хорового пения. Формы, в которых проявляются эстетические переживания у школьников, весьма разнообразны.

Эстетическое развитие личности посредством искусства называют художественным воспитанием. Содержанием последнего является формирование, с одной стороны, когнитивных способностей, дающих возможность интеллектуального осмысления явлений художественного творчества, с другой, ценностного отношения к искусству, мотивации и потребности к чувственно-эстетическому, духовно-ментальному взаимодействию с объектами искусства, а также обучение художественному творчеству.

С точки зрения деятельностного подхода, ключевую роль в развитии художественно-эстетической культуры ребенка играет практика эстетического общения с объектами искусства, позволяющая накопить чувственный тезаурус, опыт эстетических переживаний прекрасного, на основе которого формируется, в свою очередь, навык эстетической оценки окружающей действительности и воспитывается художественный вкус ребенка. Так, для приобретения чувственно-эмоционального опыта необходимо систематическое чтение художественной литературы, слушание музыки, посещение театра. Именно практика вырабатывает рефлексорную потребность личности к общению с искусством, а также эталон, мерило, по которому художественные объекты дифференцируются на эстетически ценные, значимые и на то, что не эстетично, как лежащее вне плоскости восприятия прекрасного, нарушающего его каноны.

Формирование навыка эстетической оценки является основной задачей художественно-эстетического развития: «Эстетическое начало в общении с искусством крайне необходимо, поскольку художественная информация... должна не только пониматься, но и эстетически переживаться» [5, с. 9]. Осмысление художественного произведения также не редуцируется и к эмоциональному аффекту, оно требует интеллектуальной рефлексии, актуализации рационального компонента психики: «понять художественное произведение – значит, прежде всего, прочувствовать, эмоционально пережить его и уже на этом основании поразмыслить над ним...» [7, с. 12].

С точки зрения психологии развития, общая активизация у школьников интеллектуальных процессов рефлексорно активизирует эмоциональную сферу ребенка, способствует повышению познавательного интереса, развитию мотивации к обогащению знаний, творческого потенциала. «Музыка близка эмоциональной культуре ребёнка. Под влиянием музыки развивается его художественное восприятие, богаче становятся переживания» [8, с. 9].

Задачи вокально-хорового воспитания определяются общими целями художественно-эстетического развития личности ребенка. Из всех видов искусств, музыка, при своем восприятии, наиболее непосредственно активизирует эмоциональные психические структуры мозга и актуализирует эмоциональный опыт личности. Музыка посредством звуковых образов воплощает многосложный, богатый эмоционально-чувственный мир человека, формирующийся под воздействием окружающей среды: «Музыка, прежде всего путь к познанию огромного и содержательного мира человеческих чувств. Лишённая своего эмоционального содержания музыка перестаёт быть искусством» [7, с. 18].

Эстетическому развитию наиболее непосредственно способствует музыкальная деятельность, активно сообщаясь с чувственно-эмоциональной сферой психики человека, музыка обогащает не только эмоциональный опыт, но и способна расширять интеллектуальные горизонты ребенка. Восприятие произведения музыкального искусства требует не только эмоционального отклика, но и рациональной интеллектуальной деятельности, критического осмысления явлений музыкального искусства, выражающегося в способности к эстетической оценке.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Л. : Музгиз, 1963. – 378 с.

2. **Блинова М.П.** Некоторые вопросы музыкального воспитания школьников в свете учения о высшей нервной деятельности: Пособие для учителей пения / М.П. Блинова. – М., Л. : Просвещение, 1964. – 104 с.
3. **Блонский П.П.** Педагогика / П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 1984. – 215 с.
4. **Верб Э.А.** Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема: Автореф. дис. ... д-ра пед.наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – 65 с.
5. **Верб Э.А.** Эстетическая культура школьника: Курс лекций / Э.А. Верб. – СПб.: Образование, 1997. – 110 с.
6. **Развитие детского голоса** / Под ред. В.Н. Шацкой. – М. : Изд-во «Академия педагогических наук РСФСР», 1963. – 341 с.
7. **Теплов Б.М.** Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. – 335 с.
8. **Цыпин Г.М.** Психология музыкальной деятельности / Г.М. Цыпин – М.: Интерпракс, 1994. – 373 с.

СЕКЦИЯ №3

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 781.91

Дормидонтов Александр Викторович,
профессор ФГБОУ ВО «Саратовская государственная
консерватория имени Л.В. Собинова»
E-mail: avdormidontov@mail.ru

НОВОЕ В ОСВОЕНИИ ФЛАЖОЛЕТОВ НА ДОМРЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопрос о целесообразных упражнениях при постановке правой руки домриста с дальнейшей перспективой исполнения флажолетов тремоло.

Ключевые слова: домра, флажолеты тремоло, упражнения, постановка правой руки домриста, медиатор.

Abstract. The article discusses the question of appropriate exercises when setting the right hand of a domrist with the further prospect of performing tremolo flageolets.

Keywords: domra, flageolets tremolo, exercises, setting the right hand of the domrist, mediator.

40 лет назад вышла в свет одна из первых методических работ, отдельно посвященная флажолетам, – «Искусственные флажолеты-тремоло на домре малой» доцента Саратовской государственной консерватории имени Л.В. Собинова – Бориса Георгиевича Мачина [1, с. 1–22]. Практическое пособие открывало дорогу в исполнительстве на домре приемам по извлечению флажолетов как движением в одну сторону, – вверх или вниз, – так и игре флажолетами тремоло. За прошедшие годы эти приемы приобрели широкую известность в методике обучения исполнителей на домре, но их практическое применение было не столь полное по ряду причин. Главная из них – проблема безусловного качества флажолетного звучания, для решения которой необходимо контактное действие на струну определенного исполнительского комплекса при правильной постановке игрового аппарата. Во вступлении к работе Б.Г. Мачин подчеркивал, что «... на начальном этапе обучения овладение этим приемом игры, без конкретной постановки исполнительского аппарата, а также без изучения всех приемов

игры на домре – дело трудное и, в конечном итоге, безрезультатное» [1, с. 1]. При исполнении флажолетов необходимы устойчивые, точные и четкие движения правой руки, которые необходимо воспитывать в самом начале игры на инструменте. И для этого существуют различные методики обучения начального периода. Однако, и для начального периода обучения, и для уже умеющих играть и пожелавших освоить игру флажолетом тремоло, необходимо пройти специфическую подготовку игрового аппарата. Для этого надо начинать осваивать инструмент приёмом игры пиццикато большим пальцем, приопоре остальных пальцев на панцирь, формирующей у исполнителя привычную устойчивость. Итак, 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 правой руки кладется мякотью ногтевой фаланги на каждую струну, оттягивает её и толкает, останавливаясь с упором в следующую струну. Озвучивая первую струну, большой палец останавливается, упираясь в указательный палец. Играя это упражнение параллельного движения большого пальца, полезно также тренировать щипок с направлением над следующей струной или под неё. Почувствовав в результате этих занятий устойчивое состояние правой руки, необходимо её опору на четыре пальца заменить скользящей опорой на мизинец. Для этого, пальцы можно сгруппировать в следующей последовательности: большой палец серединой ногтевой фаланги кладется на середину 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, (фото 1):

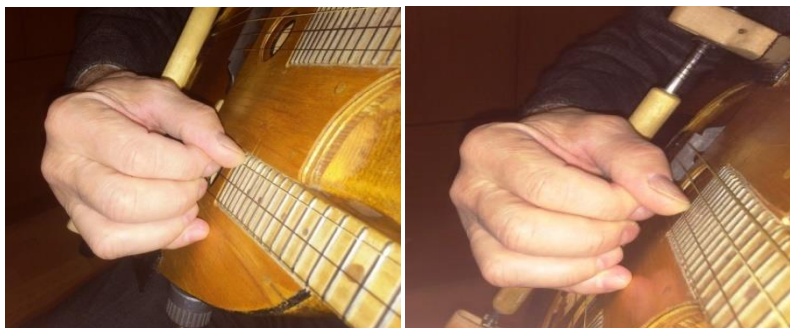


Фото 1: пиццикато большим пальцем с опорой кисти на мизинец на трёхструнном грифе и четырёхструнном грифе домры

Играя это упражнение, надо добиваться устойчивого опорно-собранного 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. Воспитание ощущения опоры на мизинец всех собранных для игры пальцев правой руки, должно стать постоянным при игре на инструменте. Важно усвоить закономерности щипка струны для достижения соответствующей динамики: для нарастающей динамики при защипывании струны – необходимо постепенное «погружение» в струну подушечки большого пальца с увеличением глубины нажима. При убывающей динамике надо постепенно уменьшать глубину щипка, «выжимая из струны» подушечку большого пальца. После освоения пиццикато большим пальцем движением вниз необходимо использовать эту собранность пальцев на скользящем мизинце 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, (фото 2).



Фото2:пиццикато указательным пальцем с опорой кисти на мизинец на трёхструнном грифе и четырёхструнном грифе домры

Освоив извлечение звука большим и указательным пальцем на скользящей опоре – мизинце, можно переходить к изучению игры медиатором, для удержания которого надо использовать уже привычную пальцевую конструкцию. Проводя постановку игрового аппарата по этой системе, у начинающего исполнителя выработается чувство необходимых точных движений для контакта со струной, так необходимых для освоения игры флажолетом тремоло. По сути, флажолет извлекается из одновременного тремоло струны медиатором и пальцем. Два контакта со струной в одном движении представляют сложно выполнимый исполнительский приём, относящийся к виртуозным видам техники. Но, прохождение предложенных рекомендаций по постановке правой руки и серьёзной проработке вопросов с пиццикатным и медиаторным звукоизвлечением, дадут результаты в освоении приёма и сделают его реально исполнимым уже во время обучения. Некоторые препятствия при освоении исполнения флажолетов тремоло могут возникнуть из-за анатомического строения пальцев, с их формами и размерами. Так, тонким пальцем с узкой мякотью ногтевой фаланги трудно качественно исполнить флажолеты тремоло. А если иметь в виду освоение исполнения флажолетов в начальный период обучения, то здесь эти проблемы существуют у значительного процента учащихся. Что сделать для того, чтобы помочь домристу всех уровней обучения пользоваться этими приемами исполнения флажолетов? Что применить для этого, совершенствуя методику в этом вопросе? Автором этих строк было принято решение: начать поиск в создании медиатора, которым можно исполнять флажолеты без помощи подушечки ногтевой фаланги пальца. Итоги этой работы были опубликованы в учебно-методическом пособии «Инновации в исполнении флажолетов на домре» [3, 1-40], а также представлены в мастер-классе, 5 декабря 2016 года в СГК имени Л.В. Собинова, где прошла демонстрация применения двухконтактного медиатора и прозвучала авторская флажолетная миниатюра «Шаги по росе», полностью исполняемая двухконтактным медиатором. При использовании двухконтактного медиатора определились те составляющие процесса флажолетного звукоизвлечения, которые возможно улучшить. Продолжая работу по конструктивному совершенствованию двухконтактного медиатора, был создан двухчастный медиатор [4].



Фото 3: двухчастный медиатор, патент РФ на полезную модель № 204501

Имея большую контактную площадь, вторая часть медиатора постоянно находится при тремолировании над необходимым ладом. При появлении удобства в пользовании этим медиатором, улучшено качество звукового результата. Очевидно, что двухчастный медиатор необходимо всесторонне апробировать, продолжая освоение флажолетного пространства в исполнении на домре.

Список литературы

- 1. Мачин. Б.Г.** Искусственные флажолеты тремоло на домре малой. /Б.Г. Мачин//Издательство Саратовского университета. – Саратов, 1981.– 22 с.
- 2. Официальный** бюллетень Федеральной службы по интеллектуальной собственности – №31 от 10.11. 2015
- 3. Дормидонтов А.В.** Инновации в исполнении флажолетов на домре: учебно-методическое пособие / А.В. Дормидонтов // Саратов: СГК имени Л.В. Собинова, 2016. – 40 с.
- 4. Официальный** бюллетень Федеральной службы по интеллектуальной собственности – №16 от 28.05.2021

УДК 37.001

Кривцун Евгения Павловна,
преподаватель ОП «Стахановский педагогический
колледж Луганского государственного
педагогического университета»,
E-mail: evgesha_trofimova95@mail.ru

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыта сущность личностно-ориентированного подхода в подготовке будущих педагогов начального образования, направленного на признание индивидуальности, самобытности, самооценности каждого студента. Дается определение понятий «личностно-ориентированный подход», «личностно-ориентированное образование», «мировоззренческое самоопределение», рассмотрены особенности личностно-ориентированного подхода в формировании мировоззренческого самоопределения личности будущего педагога начального образования.

Ключевые слова: личность, личностно-ориентированный подход, мировоззренческое самоопределение, педагог начального образования.

Abstract. The article reveals the essence of the personality-oriented approach in the training of future teachers of primary education, aimed at recognizing the individuality,

originality, self-worth of each student. The definition of the concepts "personality-oriented approach", "personality-oriented education", "ideological self-determination" is given. The authors consider the features of the personality-oriented approach in the formation of the ideological self-determination of the personality of the future teacher of primary education.

Key words: personality, personality-oriented approach, ideological self-determination, primary education teacher.

На современном этапе развития общества возникает необходимость формирования нового поколения педагогических кадров, подготовленных к качественному обеспечению образовательных потребностей личности, развитию ее интеллектуального и культурного потенциала. Именно личностно-ориентированный подход в образовании обеспечивает создание оптимальных условий для развития и становления студента – будущего профессионала как субъекта деятельности и общественных отношений.

Личностно-ориентированный подход – это методологическая ориентация в педагогической деятельности, которая, опираясь на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов деятельности, поддерживает и обеспечивает процессы самопознания, самосовершенствования и самореализации личности студента как будущего педагога. При использовании данного подхода, основные усилия преподаватель прикладывает для развития в каждом студенте уникальных личностных качеств будущего профессионала.

Отметим, что концепция личностно-ориентированного подхода возникла в 1990-х годах. Изучением условий для формирования человека как уникальной личности занимались Б.Г. Ананьев, Г.А. Балл, А.Н. Пехота, Л.Н. Фридман, И.С. Якиманская и др. Разработке методов и форм личностно-ориентированного обучения и воспитания посвящены труды Н.А. Алексеева, А.В. Хуторского, И.А. Зимней, А.Я. Савченко, В.В. Серикова и др.

По мнению Е.Н. Пехоты, личностно-ориентированное образование – это обучение, центром которого является личность обучаемого, ее самобытность, самооценность [5, с. 1].

В.В. Сериков видит главную функцию личностно-ориентированного образования в обеспечении личностного развития каждого субъекта учебного процесса, настаивая на возможности обучаемого в самоопределении и самореализации [2, с. 29].

Технологический арсенал личностно-ориентированного подхода, по мнению Е.В. Бондаревской, составляют методы и приемы, отвечающие таким требованиям, как диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития, предоставление обучающемуся свободы для принятия самостоятельных решений, выбора способов и содержания обучения и поведения [2; 3].

Ведущей идеей личностно-ориентированного подхода (А.В. Петровский, В.В. Сериков) является развитие индивидуальности личности студентов: ценностно-смысловой сферы, субъектности, идентичности, а также актуализация универсальных личностных способностей (самосовершенствование, самоопределение, самоактуализация).

Опираясь на разработку общедидактических принципов обучения (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), охарактеризуем принципы применения личностно-ориентированного подхода при подготовке будущих педагогов:

1. Принцип индивидуальности состоит в создании условий для формирования индивидуальности личности будущего педагога. Необходимо не только учитывать индивидуальные особенности, но и содействовать их дальнейшему развитию.

2. Принцип субъектности и вариативности подготовки, которые предоставляют возможность выбора будущим учителям необходимого им уровня педагогического образования, путей и способов его получения.

3. Принцип последовательности подготовки будущих педагогов предусматривает непрерывность образования, обеспечение возможности перехода с одного уровня на другой, баланс фундаментальной и прикладной подготовки.

4. Принцип творчества и успеха позволяет определить и развить индивидуальные особенности студента путем поощрения индивидуальной и коллективной творческой деятельности.

5. Принцип субъект-субъектных диалогических взаимоотношений преподавателя и студента. Данный принцип обеспечивает максимально полную самореализацию потенциала каждого студента. Процесс обучения рассматривается в контексте осознанной самостоятельной деятельности индивида, а не как результат внешнего воздействия на него.

Как отмечают ряд исследователей (С.Э. Берестовская, А.В. Позняк, М.М. Прохоров), именно личностно-ориентированный подход лежит в основе процесса мировоззренческого самоопределения личности. На наш взгляд, особо важной проблемой выступает формирование мировоззренческого самоопределения у будущих педагогов начального образования. В современном обществе именно педагог начального образования собственным примером, жизненной позицией, выражением своих идей и мировоззренческих взглядов определяет вектор развития личности маленького ребенка. Однако, сегодня самому педагогу трудно ориентироваться в обществе, в котором царит мировоззренческий хаос. Решающим фактором, препятствующим полноценному мировоззренческому самоопределению личности, является мировоззренческая неопределенность педагога.

Мировоззренческое самоопределение будущего педагога начального образования понимается нами как активный процесс и результат определения личностью своего места в мире и формирование на этой основе отношения к себе, окружающему миру, обществу, будущей профессии, что непрерывно сопровождается активным смысложизненным поиском. Именно мировоззренческое самоопределение определяет связь между различными понятиями, убеждениями, идеалами, ценностями индивида, которые функционируют в целостной системе развития личности.

Личностно-ориентированный подход в формировании мировоззренческого самоопределения будущего педагога начального образования обеспечивает личности право на свободу выбора ценностной позиции, ценность человеческого духа и ценность жизни, предоставляет возможность на преодоление дисгармонии в опыте, поведении, общении, деятельности. Таким образом, личностно-ориентированный подход позволяет утвердить человека как наивысшую ценность, вокруг которой сосредотачиваются все остальные общественные приоритеты.

Как отмечает В.В. Бучковская, реализация личностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании возможна при следующих условиях [3, с. 32]:

– психологические: развивать рефлексивность студентов, умение осмысливать и оценивать свои поступки, прогнозировать их последствия; согласовывать собственные желания, цели и способы их достижения; формировать понимание ответственности за свой выбор;

– методические: гармонизировать желания и цели воспитания; обеспечивать личный контакт студента и преподавателя на основе утверждения человеческого достоинства, уважения, ответственности; культивировать диалогические формы педагогического взаимодействия, обмен мнениями, дискуссии, обоснование позиций; побуждать к взаимодействию с людьми в разных видах деятельности;

– профессионально-педагогические: развивать эмпатию как определяющее качество педагога, умение сочувствовать, сопереживать, проявлять доброжелательность, видеть в каждой личности неповторимую индивидуальность; создавать ситуации личностного выбора, доверия, успеха, творчества.

При реализации личностно-ориентированного подхода в формировании мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования чрезвычайно важны следующие положения: личностно-ориентированный подход должен обеспечивать развитие и саморазвитие личности студентов, исходя из выявления их

индивидуальных особенностей; данный подход предоставляет каждому будущему педагогу, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в учебной и внеучебной деятельности; образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств студента, что выступает основной целью современного образования. Значительными становятся составляющие учебно-воспитательного процесса, которые развивают индивидуальность студента, создают все необходимые условия для его саморазвития, самовыражения.

Таким образом, личностно-ориентированный подход играет значимую роль в процессе формирования мировоззренческого самоопределения личности будущего педагога начального образования. В его основу положено признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого человека, его раскрытие не как «коллективного субъекта», а, прежде всего, как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом, приобретенным в социокультурном окружении, в процессе восприятия и понимания мира людей и себя. Данный подход гармонизирует различные аспекты целого комплекса современных научно-методических подходов в организации процесса мировоззренческого самоопределения личности.

Список литературы

1. Берестовицкая С.Э. Система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников / С.Э. Берестовицкая // Педагогика – №2. – 2015. – С.74–80.
2. Бондаревская Е.В. Методологические стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Известия РАО. – 1999. – № 3. – С. 23–32.
3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
4. Прохоров М.М. Бытие и мировоззренческое самоопределение человека: Монография. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2007. – 408 с.
5. Роботова А.С. Внутренний мир ученика как проблема науки и педагогического образования / А.С. Роботова// Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 3. – С. 9–18.

УДК 378.011.3 – 051 : 7.05 : 37.015.3

Мала Татьяна Васильевна,
доцент кафедры графического дизайна
ГОУК ЛНР «Луганской государственной академии
культуры и искусств имени М. Матусовского»,
кандидат педагогических наук
E-mail: tanya.malaya2012@yandex.ua

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Аннотация. Статья посвящена проблеме современной технологии внедрения в учебный процесс профессионально-психологического тренинга «Формирование адекватной самооценки собственного уровня профессиональной компетентности у будущих специалистов графического дизайна в вузах». Тренинговая программа состояла из трех взаимосвязанных тематических блоков, где будущие дизайнеры осуществляли самооценку в трех взаимосвязанных системах: личностного развития, профессионального общения и в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: технология внедрения, профессионально-психологический тренинг, самооценка профессиональной компетентности, специалист графического дизайна.

Abstract. The article is devoted to the problem of implementation technology in the educational process of professional psychological training «Formation of an adequate self-assessment of their own level of professional competence among future graphic design specialists in universities». The training program consisted of three interconnected thematic blocks, where future designers carried out self-assessment in three interconnected systems: personal development, professional communication and professional activity.

Key words: technology of implementation, implementation technology, professional psychological training, self-assessment of professional competence, graphic design specialist.

Одной из стратегических задач современного образования в вузах является превращение студента-дизайнера в субъект будущей профессиональной деятельности, который обладает потребностью и интересом в самоизменении, что способствует его становлению как компетентного специалиста, способного к самостоятельному построению своей деятельности, ее развитию и совершенствованию. Таким образом, профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, который детерминирует способность личности будущего графического дизайнера превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это приводит к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации.

Между тем, анализ результатов педагогической диагностики реального уровня сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов графического дизайна в вузе показывает, что проблемы формирования профессиональных знаний, навыков, умений, становления, совершенствования личности специалиста рассматриваются изолированно, что свидетельствует об отсутствии ориентации и устойчивого интереса будущих дизайнеров-графиков к проблеме профессиональной компетентности как к основной в обучении. Отсюда следует, что у большинства молодых специалистов указанной специальности уровень подготовки не совпадает с реальными условиями профессиональной деятельности, выдвинутыми жизнью. Не полное соответствие образа будущей профессии приводит к дополнительным эмоциональным перегрузкам, которых и без того хватает в современной профессиональной деятельности. Поэтому необходимо не только сформировать у них адекватный образ компетентного специалиста, но и подготовить их в соответствии с этим образом: привить вкус и любовь к своей профессии, сформировать внутреннее принятие ее целей, условий и задач, подтолкнуть к самосовершенствованию, наращиванию профессионализма, что требует значительной активизации процессов личностного самоопределения и самопознания [1, с. 250–251]. Недостаточная сформированность таких регуляторных механизмов приводит к тому, что студент остается объектом воспитания и внешних воздействий и неспособен превратиться в субъект собственной жизни и сделать самостоятельный профессиональный выбор [2, с. 30]. Отсюда следует, что для достижения необходимого уровня профессиональной компетентности важно, прежде всего, осознание студентом-графиком необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в профессиональной деятельности, то есть повышение уровня профессионального самосознания, развитие которой обусловлено уровнем самооценки индивида.

Адекватная самооценка студентом уровней профессиональной компетентности способствует совершенствованию его квалификации. Постепенно соотношение знаний студента о себе в рамках «Я-студент» и «Я-компетентный специалист графического дизайна» формирует жизненную философию будущего профессионала в целом, осознается собственная и общественная ценность, таким образом, субъект не только

достигает необходимого уровня компетентности, но и гармонично развивает свою личность, творчески самореализуясь. Таким образом, для эффективности и результативности подготовки компетентных специалистов графического дизайна в вузах, необходима ориентация студентов на самооценку профессиональной компетентности через технологию проведения профессионально-психологического тренинга «Формирование адекватной самооценки студентами собственного уровня профессиональной компетентности».

Анализ исследований и публикаций по проблеме внедрения в учебный процесс профессионально-психологических тренингов, направленных на самооценку будущими специалистами различных специальностей профессиональной компетентности, является предметом внимания педагогической науки последнего десятилетия. В частности, достаточно глубоко исследована эта проблема в трудах таких ученых, как: А.В. Арнаутков (подготовка социального педагога), В.В. Баркаси (подготовка преподавателя иностранных языков) И.Е. Вегерчук (подготовка руководителя), Л. Марченко (подготовка будущих офицеров тыла), Л.В. Субботина (подготовка выпускников профобразования), Т.М. Яблонская (подготовка будущих искусствоведов). Однако ни один из исследователей не направил свой поиск по проблеме разработки технологии внедрения профессионально-психологического тренинга в профессиональной подготовке будущих специалистов графического дизайна в вузе.

Таким образом, целью статьи является разработка технологии внедрения в учебный процесс вузов профессионально-психологического тренинга «Формирование адекватной самооценки будущими графическими дизайнерами собственного уровня профессиональной компетентности в вузе».

Результаты исследования. Прежде всего, отметим, что разработанная нами технология внедрения профессионально-психологического тренинга понимается как совокупность необходимых процедур и операций, логично и содержательно связанных между собой и обеспечивающих высокую результативность поставленных задач.

Указанный нами профессионально-психологический тренинг представлял собой внеаудиторную форму работы на начальном этапе обучения и имел профессиональную направленность.

Практическим занятиям тренинга предшествовали лекционные, целью которых было: предоставление студентам системы знаний о сущности, содержании, структуре и уровне профессиональной компетентности графического дизайнера; создание положительного образа и перспектив социального и профессионального будущего компетентного специалиста; обоснование значимости самооценки в совершенствовании уровня профессиональной компетентности; предоставление студентам необходимого объема знаний о сущностные характеристики, виды, приемы, подходы, способы, алгоритмические схемы, критерии и логику самооценки.

Тренинг имел достаточно устойчивую обобщенную структуру, включающую обязательные блоки и процедурные моменты. В самом начале практической работы преподаватель информирует участников тренинга о том, что они могут получить в результате обучения. После этого устанавливаются основные принципы работы в группе:

1. Принцип формирования групп тренинга должен быть в условиях реального коллектива, где с целью обеспечения эффективной коммуникации и обратной связи, отрабатываются личностные проблемы; количество участников группы ограничено до 10-12 человек.

2. Самое главное в группе – искренность и открытость.

3. Основное внимание студентов должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и само рефлексии профессиональной компетентности. Оценка поведения другого члена группы должна осуществляться через высказывания собственных возникающих чувств и переживаний.

4. Одобряется активность, поэтому в группе отсутствует возможность пассивно «отсидеться». Большинство занятий предусматривает включение всех участников, каждый отвечает за результаты работы группы. Крайне нежелательно отсутствие студента даже на одном занятии, запрещается выход из группы (кроме исключительных случаев).

5. Конфиденциальность. Все, о чем говорится в группе относительно каждого участника, должно оставаться внутри группы, является условием создания атмосферы психологической безопасности и самораскрытия. Тренинговая программа состояла из трех взаимосвязанных тематических блоков: образ Я, Я и другие Я и дело.

Первый блок посвящен самооценке и осознанию будущими графическими дизайнерами своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе, к своей личности. Во вступительной теме «Мой внутренний мир» осуществлялось овладение навыками рефлексии, участниками тренинга осознавалась необходимость ее осуществления в процессе каждого занятия, осознавалась собственное психическое состояние, прорабатывались навыки анализа своей личности и поведения. Занятия на тему: «Образ Я» способствовало осмыслению, переживанию своего «Я», побуждению потребности студентов в самосовершенствовании путем создания ситуаций нового видения себя; упражнение «Самораскрытие» – формировало способности к самораскрытию и выявлению положительных и отрицательных сторон собственного «Я»; упражнение «Принятие себя» способствовало развитию положительного отношения личности к себе, направленности на успех, формированию положительной «Я-концепции» компетентного графического дизайнера. И последнее упражнение этого блока – «Я – будущее» – развивало у студентов при учете своих индивидуальных способностей и возможностей, умение прогнозировать и проектировать своё личностное развитие, составлять индивидуальную программу самосовершенствования. Уже в этот период начинают разрушаться привычные стереотипы неадекватного же восприятия, ставятся под сомнение укоренившиеся системы оценок и самооценок, открываются неожиданные стороны «оскорбление Я», адекватность оценок «Я – реального» и «Я – идеального». «Возбуждение и подъем (или скованность и подавленность), характерные для студентов в учебном тренинге, связанные, прежде всего, с преобразованием своего «Я» в другую социальную форму, нарушением привычного же тождества (личной определенности), необходимостью проявить активное воображение в конструировании нового варианта своей личности, подкрепив его открытыми для наблюдения действиями»[3, с. 26].

Второй блок направлен на самооценку и осознание будущим дизайнером себя в системе профессионального образования для оптимизации межличностных отношений с будущими коллегами, клиентами и т.д. Особое внимание уделялось развитию оценки себя со стороны других, формированию рефлексии социально-профессиональных и коммуникативных способностей. С этой целью студенты выполняли следующие задачи: упражнения «Мир вокруг меня» и «Кто есть кто» способствовали осознанию психологического портрета каждого участника группы, отработывали умение анализировать профессионально-личностные свойства свои и других. Задача «Самопознание в группе» и «Я в глазах окружающих» вырабатывала контрольно-аналитические умения будущих графических дизайнеров, осмысление различий видение себя самими и видением себя другими. Следующие задачи реализовывались в ролевых играх и групповых дискуссиях. Так, ролевые игры на тему: «Типичное профессиональное взаимодействие» и «Стиль дизайнерского общения» были направленные на овладение студентами навыков самооценки межличностных отношений в коллективе, отработки стилистики профессионального общения в типичных профессиональных ситуациях; деловые игры на тему: «Обсуждение проекта» и «Смена позиций» способствовали овладению рефлексией в процессе взаимодействия с коллегами, клиентами, администрацией в типичных и экстремальных ситуациях. Групповые дискуссии на тему: «Конфликтные ситуации» способствовали осознанию причин конфликтов, пониманию

собственной значимости и ответственности в их решении, возможности их предотвращения.

Третий блок ориентирован на самооценку будущими дизайнерами себя в системе профессиональной деятельности и оптимизацию отношений к этой системе. На этом этапе основной упор делался на отработку умений самооценки проектной деятельности (рефлексию своих действий и поведения, реальных условий, целей и задач, идей, предложений и планов деятельности, оценку средств и способов творческого достижения поставленных целей; контрольная оценка процесса работы, отдельных законченных ее частей и результатов труда в целом). Так студенты выполняли следующие задачи: самодиагностика «Моя профессиональная направленность», направленная на осуществление самооценки профессиональных способностей, своих возможностей, профессиональных интересов и ценностей; в упражнении «Понимание своего «профессионального Я» устанавливалось: нет нарушений ценностно-мотивационного ядра и смыслового профессионального будущего студентов; упражнение «Я – реальный» и «Я – идеальный» развивало профессиональное самосознание, профессиональную же идентификацию; ролевая игра «Сильные стороны» – направлена на выявление сильных и слабых сторон своей профессиональной деятельности, выявление возможных точек роста, что побудило к более полному раскрытию своих способностей; упражнение «Мой успех в профессии» создавало положительный образ и перспективы профессионального будущего студентов, положительное отношение к себе. Ролевая игра «Проблемы системного проектирования» направлена на более углубленное понимание целей и содержание дизайн-деятельности, анализа проблем системного проектирования, развитие умений осуществлять последовательную самооценку всего процесса проектирования. Игра «Нетипичные ситуации проектирования» детерминирует самооценку студентами своей готовности и способности своевременно мобилизоваться и адаптироваться в ситуациях различного характера сложности, уметь найти правильное решение проблемы.

Наряду с этим уместно отметить, что для осуществления полноценной направленности студентов на самооценку профессиональной компетентности, в программе тренинга нами использовались следующие психодиагностические процедуры: собеседование, интервьюирование, тестирование с интерпретацией результатов.

Собеседование содержало информацию о целях, характере, возможности профессионально-психологического тренинга, о том, что будущие дизайнеры могут получить в результате обучения, об использовании видеосъемки в ходе тренинга, о режиме, форме и принципах работы в тренинге. Собеседование и интервьюирования были направлены на получение профессионально-психологических данных о студентах и на выявление проблем, которые присутствуют в процессе осуществления или самооценки уровня профессиональной компетентности. На основании результатов тестирования сложилась развернутая психологическая характеристика каждого студента, корректное ознакомление с которой помогало усилить способности будущего графического дизайнера к самопознанию, развить умение разбираться в своих проблемах и найти свой индивидуальный путь их преодоления [4, с. 6–7].

В процессе тренинга также использовался видеозапись действий студентов по самооценке собственного уровня компетентности с последующим ее анализом, разбирались конкретные ситуации (заниженной или завышенной самооценки участников тренинга, несоответствия «Я-реального» «Я-идеальному» для выявления возможных точек профессионально-личностного роста). Использование схемы анализа направлено на осознание причин, которые вызывают собственные затруднения у будущих дизайнеров во время учебно-профессиональной деятельности. Создавались эмоционально-обогащенные ситуации успеха. После анализа и осознания причин неадекватной самооценки студентов, каждая ситуация обязательно «доигрывалась» с учетом обратной связи участников.

В ходе тренинга использовались методы экспресс-диагностики (в начале и в конце тренинга). По форме проведения это мини-анкеты и устные опросы, связанные с подведением итогов [4, с.6–7]. Кроме того, использовался метод включенного наблюдения педагога за поведением участников тренинга. Он позволил соотнести уровень осознания причин неадекватной самооценки с реальными изменениями профессионально-личностных качеств студентов, их способностей и готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Таким образом, внедрение в практику вузов ориентации будущих графических дизайнеров на самооценку профессиональной компетентности реализовывалось через технологию проведения профессионально-психологического тренинга «Формирование адекватной самооценки студентами собственного уровня профессиональной компетентности». Тренинговая программа состояла из трех взаимосвязанных тематических блоков: «Образ Я», «Я и другие» и «Я и дело», где будущие дизайнеры осуществляли самооценку в трех взаимосвязанных системах: в системе личностного развития, в системе профессионального общения и в системе профессиональной деятельности. В программе тренинга использовались: групповая, взаимная рефлексия, индивидуальная самооценка, применялись психодиагностические процедуры, методы экспресс-диагностики и включенного наблюдения педагога за поведением участников тренинга, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, самоотчеты, упражнения, видеозапись действий студентов с последующим их анализом.

К перспективным направлениям исследования следует отнести разработку и внедрение в процесс подготовки компетентных специалистов по графическому дизайну в вузах модели междисциплинарной интеграции и динамической модели трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста.

Список литературы

1. Мала Т.В. Орієнтація майбутніх дизайнерів книги на самооцінку професійної компетентності як провідна умова підготовки фахівців у ВНЗ / Т.В. Мала // Педагогіка вищої та середньої школи: Мистецько-педагогічна освіта – 2007 / Ред. кол.: В.К. Буряк (гол. ред.) та ін. – Ч. 1. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. – С. 249-257.

2. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.

3. Емельянов Ю.Н. Активное профессионально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.

4. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 5-14.

УДК 37.016:7

Митрофанова Любовь Владимировна,
старший преподаватель кафедры
художественного образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
E-mail: mitrofanovalove@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В предлагаемой статье рассматривается применение инновационных педагогических технологий на занятиях художественно-эстетического цикла. Автор исследовал основные педагогические технологии, применяемые на занятиях

изобразительного искусства, выявил их сходства и отличия, влияние на формирование пространственно-образного мышления, воображения и мировоззрения обучающихся.

Ключевые слова: педагогические технологии, изобразительное искусство, пространственно-образное мышление, учебный процесс, творческий потенциал, воображение.

Abstract. This article discusses the use of innovative pedagogical technologies in the classroom of the artistic and aesthetic cycle. The author investigated the main pedagogical technologies used in the fine arts classes, revealed their similarities and differences, the impact on the formation of spatial-figurative thinking, imagination and worldview of students.

Key words: pedagogical technologies, visual arts, spatial-figurative thinking, educational process, creative potential, imagination.

Инновационные педагогические технологии взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют определенную дидактическую систему, направленную на воспитание таких ценностей как открытость, честность, доброжелательность, сопереживание, взаимопомощь и обеспечивающую образовательные потребности каждого учащегося в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Инновационные технологии вошли во все сферы нашей жизни, в связи с этим возникает острая необходимость использования компьютерной техники во время изучения многих дисциплин профессионального цикла. Изучение отдельных дисциплин или определенных тем с использованием инновационных технологий, компьютерной техники и новейшей информации, взятой в сети Internet – один из способов оптимизации и усовершенствования учебного процесса.

Слово «технология» происходит от греческого слова: «*techne*» – искусство, мастерство, умение и «*logos*» – наука, закон. Дословно «технология» – наука о мастерстве. Для реализации познавательной и творческой активности студентов в учебном процессе используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время.

Внедрение инновационных технологий в обучение предусматривает достижение цели высококачественного конкурентноспособного образования, которое в состоянии обеспечить каждому человеку условия для самостоятельного достижения поставленных целей, творческого самоутверждения в различных социальных сферах и в повседневной жизни.

Применение инновационных технологий на занятиях изобразительного искусства – необходимость, связанная со спецификой предметов. Информационно насыщенный учебный материал и ограниченное количество часов, отведенное на их изучение, требует от преподавателей нестандартных подходов к организации учебного процесса, использования современных методик преподавания.

Большой интерес учащихся вызывает наглядный материал – рисунки старших курсов к определенной теме, видеоклипы, музыкальное сопровождение, что способствует активному ведению дискуссии при обсуждении темы, ее основных аспектов.

Информация лучше запоминается, если она представляется в разнообразном и удобном для ее восприятия виде. Поэтому для ознакомления с новыми темами можно использовать мультимедийные презентации и видеоматериалы, содержащие подробную последовательность выполнения практической работы на определенную тематику.

Для демонстрации репродукций, фотографий, схем последовательности выполнения практических работ, можно приготовить слайды, в которых используются разнообразные анимационные эффекты. Материал может сопровождаться разъяснительным текстом, музыкой, голосом диктора. Выделенные эффекты дают представление о деталях и их проработке. Материал для показа можно взять из разных источников – готовые графические файлы из сети Internet, сканированные репродукции из

книг или альбомов, работы старших курсов по теме данной практической или лабораторной работы.

Использование компьютерной техники способствует более выраженному индивидуальному подходу к каждому учащемуся. Благодаря использованию компьютерной техники на занятиях изобразительного искусства у учащихся вырабатывается логика мышления, формируется умение самостоятельно выражать мнение, повышается эмоциональная составляющая занятий. Большое значение при подготовке таких уроков имеет то, что облегчается работа учителя при подготовке к уроку. Использование компьютерных мультимедийных программ как элемента современного урока повышает эффективность урока, учитывает индивидуальные особенности учащихся.

Использование инновационных технологий в учебно-воспитательном процессе способствует разнообразию форм проведения практических и лабораторных работ и может привести к возникновению их новой формы.

Важным аспектом интеллектуального развития учащегося является развитие его пространственно-образного мышления, что в процессе познания обеспечивает выделение в объектах и явлениях действительности пространственные свойства и отношения (формы, величины, направления и т.п.), создание на этой основе объемных образов и оперирование ими в процессе решения творческих задач. Образное мышление является важнейшим компонентом любой творческой деятельности, основанной на использовании подвижных, гибких ассоциаций.

Уровень развития образного мышления учащихся оказывает особое влияние на эффективность усвоения материала при его изучении, что постоянно требует создания образов и оперирования ими. Проблема развития объемного мышления учащихся требует поиска новых подходов для дальнейшего совершенствования содержания, форм, методов и средств обучения, поскольку от качества обучения зависит не только результат обучения, развития и воспитания школьников, но и общий уровень развития мышления учащихся. Развитие образного мышления в процессе обучения предполагает использование специальных дидактических приемов, создающих условия для свободного превращения учеником чувственного материала в творческие работы.

Применение инновационных педагогических технологий на занятиях изобразительного искусства – необходимость, связанная со спецификой предметов. Информационно насыщенный учебный материал и небольшое количество часов, отведенное на их изучение, требует от преподавателей особых подходов к организации учебного процесса, использования современных методик, которые помогают решить эту проблему.

В то же время, благодаря особенностям занятий по изобразительному искусству, существует множество возможностей для применения широкого спектра инновационных педагогических и информационных технологий: проектных, игровых, интерактивных, проблемного обучения, технологий развития критического мышления и т.д.

Художественный материал нуждается в визуализации. Сочетание различных каналов восприятия (слухового и зрительного) не только обеспечивает лучшее восприятие учебного материала, но и создает тот эмоциональный фон, который так необходим на занятиях. Есть много возможностей для развития интегративного мышления и интегрированных качеств обучающихся. Это очень актуально на сегодняшний день – формировать целостное представление учащихся о мире. «Все, что находится во взаимной связи, должно излагаться в такой же связи», – утверждал великий дидакт Я.А. Коменский. Поэтому необходимо находить связи между учебным материалом по литературе и художественной культуре. Развивающие функции предметов художественно-эстетического цикла дают возможность использовать самые современные инновации в образовании. В определенной степени воздействуя на внутренний мир обучающегося, изобразительное искусство формирует мировоззрение, воспитывает способность

ориентироваться в окружающей жизни, пробуждает восприимчивость к прекрасному, стимулирует развитие пространственно-образного мышления, ассоциативной памяти, художественного воображения.

На занятиях по изобразительному искусству практикуют использование технологии коллективно-группового обучения, технологии создания коллажа, технологии анализа художественного произведения, личностно-развивающей технологии изображения портретного рисунка, и т.п., что позволяет максимально активизировать процесс обучения, способствует развитию познавательного интереса, формированию творческих способностей.

Следовательно, необходимость использования инноваций на занятиях изобразительного искусства на современном этапе является необходимостью, позволяющей реализовать основные задачи учебной программы и воспитать творческую, эстетически развитую личность.

Список литературы

1. **Бакланова Т.И.** Педагогика народного художественного творчества: учебник / Т.И. Бакланова. – М. : Планета музыки, 2016. – 160 с.
2. **Дрозд К.В.** Актуальные вопросы педагогики и образования: учебник и практикум для академического бакалавриата / К.В. Дрозд. – М. : Юрайт, 2019. – 266 с.
3. **Педагогика высшей школы:** учебное пособие / М. Есекешова, Ж. Сагалиева. – М. : Фолиант, 2018. – 256 с.
4. **Общая и профессиональная педагогика:** учебное пособие для вузов / Г.И. Куцебо, Н.С. Пономарева. – М. : Юрайт, 2019. – 128 с.
5. **Педагогика. Педагогические технологии:** учебное пособие для СПО / Н.Н. Суртаева. – М. : Юрайт, 2019. – 250 с.

УДК [37.014:78]:005

Самохина Наталья Николаевна,
доцент кафедры культурологии и музыкознания
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
доктор педагогических наук, доцент
E-mail: samohina71@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ Е. ОЛЕРСКОЙ В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В публикации исследован содержательный аспект авторской методики Е. Олерской «Ручные пьесы»; выявлены возможности использования данной методики в процессе музыкально-инструментальной подготовки будущих учителей музыки, не имеющих специальной фортепианной подготовки; определены перспективы использования методики Е. Олерской в развитии чувства ритма, полифонического мышления будущих специалистов.

Ключевые слова: авторская методика, учитель музыки, музыкально-инструментальная подготовка, фортепиано, музыкально-педагогическое образование.

Abstract: The article investigates the contents of the technique "Hand Pieces" by E. Olerskaya, the possibilities of using this technique in the process of musical-and-instrumental training of the future music teachers without any special piano training; the prospects of using the technique by E. Olerskaya in developing a sense of rhythm and polyphonic thinking of the future specialists are revealed.

Key words: author's technique, music teacher, musical-and-instrumental training, piano, musical-and-pedagogical education.

Музыкально-инструментальная подготовка – одна из важнейших составляющих профессиональной деятельности будущих учителей музыки. Изучение и исполнение шедевров фортепианного искусства способствует формированию целостной художественной картины мира обучающихся, развивает мышление, воображение будущих специалистов, активизирует процесс формирования их педагогической культуры. Обновление содержания современного музыкально-педагогического образования актуализирует необходимость обогащения традиционных форм и методов обучения игре на музыкальном инструменте новыми авторскими методиками и технологиями. Как отмечает М.А. Антонова, на современном этапе «традиционные представления о содержании музыкально-исполнительского обучения входят в противоречие со спецификой профессиональной подготовки учителя музыки в общеобразовательной школе, включающей готовность использовать самостоятельную практическую работу активные формы и методы, которые вовлекали бы учеников в ролевые игры, в решение задач творческого характера. А ведь именно в обучении музыкальному исполнительству заложены огромные ресурсы возможности формирования такой готовности» [1, с. 75].

Совершенствование инструментальной подготовки будущих специалистов, в условиях трансформации и модернизации высшего музыкально-педагогического образования, обуславливает поиск эффективных форм и методов осуществления этого сложного, но увлекательного процесса. Некоторые аспекты модернизации музыкально-инструментальной подготовки будущих учителей музыки исследованы в работах А.М. Антоновой, Г.Б. Луганской, А.В. Лысенко, Т.Г. Мариупольской, А.Н. Чертовской и др. Так, в работах А.В. Лысенко определена значимость и обоснована необходимость использования междисциплинарных связей в процессе инструментальной подготовки будущих учителей музыки; в исследованиях Т.Г. Мариупольской конкретизированы возможности инновационных мультимедийных технологий в классе специального и дополнительного инструмента; в работах А.М. Антоновой и А.Н. Чертовской представлены инновационные формы и методы преодоления технических трудностей в процессе разучивания и исполнения обучающимися музыкального произведения.

В данном контексте особый интерес представляет авторская методика Е.А. Олерской «Ручные пьесы», демонстрирующая инновационный подход к развитию у обучающихся навыков инструментального исполнительства, а также умений реализации их в последующей музыкально-творческой деятельности. Несмотря на то, что данная методика предназначена для детей, ее успешно можно использовать в работе со взрослыми людьми. Особенно актуальна данная методика на современном этапе, когда контингент поступающих на музыкально-педагогические факультеты педагогических вузов включает в себя большое количество абитуриентов, не имеющих специальной фортепианной подготовки и нуждающихся в авторских методиках и технологиях обучения, облегчающих и активизирующих процесс усвоения знаний и развития навыков инструментального исполнительства. В связи с этим, целью публикации является изучение методического потенциала авторской системы Е.А. Олерской «Ручные пьесы» в обучении навыкам фортепианного исполнительства студентов музыкально-педагогических факультетов педагогических вузов, не имеющих специальной фортепианной подготовки.

Авторская методика Е.А. Олерской является комплексной обучающей инновационной системой, включающей значимую для будущих специалистов теоретическую информацию, а также практические упражнения, активизирующие процесс обучения игре на фортепиано и делающие данный процесс увлекательным и интересным. Как отмечает автор методики, «"Ручные пьесы" созданы таким образом, что их легко

выучить без нот, с показа педагога. Они четко структурно выстроены. В основе каждой из них заложена формула, основанная на конкретных элементах и развернутая по определенному принципу. Именно благодаря умышленно ясной, простой структуре ручных пьес, они выучиваются легче и быстрее обычных. А это как раз и необходимо в период формирования основ пианистического аппарата» [2, с. 4].

Акцентируем внимание на том, что Е.А. Олерская – член Союза композиторов Российской Федерации, креативный музыкант, талантливый преподаватель колледжа искусств им. П.И. Чайковского города Улан-Удэ. Инновационный характер методики «Ручные пьесы» конкретизирован продолжительностью донотного периода обучения и активизацией использования метода показа изучаемых сочинений «с рук» педагога (отсюда название методики). Следует отметить, что впоследствии, по инициативе автора, ручные пьесы стали называть пьесами-упражнениями («Ручные пьесы-упражнения»). Добавление слова «упражнения» связано с необходимостью решения еще одной достаточно важной задачи в практике обучения игре на фортепиано – технического развития обучающихся, которому Е.А. Олерская уделяет особое внимание уже на начальном этапе обучения.

Как известно, навык чтения нот формируется медленно, что значительно тормозит развитие фортепианной техники, естественной физической приспособленности к инструменту. Методика «Ручные пьесы-упражнения» предлагает, на наш взгляд, уникальное решение данной проблемы. Нотная грамота изучается параллельно, по специально разработанным Е.А. Олерской, нотным пособиям-азбукам. Обучение игре на инструменте, на начальном этапе, автор предлагает с показа, планомерно развивая исполнительские навыки. Постепенно эти процессы объединяются. В результате, к моменту беглого чтения нот, обучающиеся уже прекрасно играют. Следует отметить, что значимость донотного периода, в процессе обучения игре на фортепиано, акцентирована многими педагогами-пианистами, среди которых А.Д. Артоболевская, Л.А. Баренбойм, Т.И. Смирнова, Т.Б. Юдовина-Гальперина и др. В учебном пособии «Первая встреча с музыкой» А.Д. Артоболевская отмечает: «В своей педагогической работе я стараюсь как можно скорее предоставить детям возможность самим исполнять простенькие пьески, несущие в себе привлекательный для их восприятия музыкальный образ. Для этого несколько уроков у нас обязательно отводится так называемому донотному периоду занятий» [3, с. 17].

Практика работы по принципу длительного донотного обучения, привела автора методики к необходимости сочинения специальных пьес для разучивания без нот, объединенных в сборнике «Ручные пьесы». Акцентируем внимания на том, что данные пьесы обучающийся разбирает и исполняет не зная нот, «с показа» педагога. В основе каждой пьесы этого сборника (а это – более 150 программных сочинений, этюдов, пьес-упражнений) лежит определенная формула, основанная на конкретных элементах, развернутая по определенному принципу. Как утверждает автор методики, ни одна из пьес не сочинялась в свободном творческом порыве. Каждая написана так, чтобы начинающий музыкант мог легко выучить ее, осознав в и запомнив заложенные в ней логические закономерности. Ясная и простая структура пьес помогает быстро запомнить текст, освобождая время на уроке для формирования основ пианизма. Каждая пьеса решает задачу освоения конкретного исполнительского навыка [2].

Более семидесяти пьес, написанных Е.А. Олерской, обеспечены фонограммами, написанными в симфоническом, народном, камерном, эстрадном, «детском сказочном» стилях. Фонограммы делают образовательный процесс значительно интереснее. С первых занятий обучающийся погружается в творческую деятельность. Игра с фонограммой формирует метроритмическую стабильность, дисциплину исполнения, умение мыслить и играть в разных темпах. Фонограмма не позволяет расслабиться, развивает концентрацию внимания. И, конечно, дает возможность музицировать с удовольствием и интересом тем, кто, в принципе, мало что еще может сыграть. Это особенно важно для тех, кто начинает

учиться игре на фортепиано во взрослом возрасте и испытывает дефицит интересного, соответствующего его возрастной категории репертуара.

Следует отметить, что «Ручные пьесы» достаточно мобильны. Автор ориентирует работающих с данной методикой (и педагога и обучающегося), на соавторство и сотворчество, позволяя им видоизменять некоторые элементы текста, в зависимости от целесообразности задач, физиологических особенностей руки обучающегося, свойств его памяти и индивидуальных интеллектуальных способностей. Уровень сложности «Ручных пьес» весьма разнообразен: от простых упражнений для игры одним, двумя пальцами до развернутых виртуозных произведений. Игра «Ручных пьес» невероятно сокращает время, затрачиваемое на разбор произведения, предоставляя возможность педагогу сосредоточить внимание обучающегося на исполнительских аспектах: правильности движений, качестве звукоизвлечения и т.д. Быстро разобрав пьесу, поработав над ее качественным исполнением, начинающий пианист получает ощутимый творческий результат. Данный факт является достаточно важным для начинающего обучаться игре на фортепиано во взрослом возрасте, поскольку в его исполнительском багаже, к концу года, насчитывается до тридцати таких пьес (помимо классической программы). Игра «Ручных пьес» – это не только увлекательное и эффективное занятие по развитию навыков фортепианного исполнительства, но и серьезная подготовка к качественному исполнению классических произведений. Теория музыки, занимающая особое место в формировании исполнительского мастерства будущего учителя музыки, в авторской методике Е.А. Олерской изучается с помощью специальных пособий, таких как «Его величество Ритм», «Азбука чтения нот» (в двух частях), «Тренажер для юного музыканта» и др. Основная ценность данных пособий для будущих учителей музыки, заключается в том, что в совокупности, они и создают систему чтения нот. Концепция, изложенная в пособии «Его величество Ритм», обеспечивает прошедшему курс обучения, умение бегло и грамотно читать самые замысловатые ритмические рисунки. «Азбука чтения нот» в нескольких частях (по уровню сложности) содержит детализированный алгоритм пошагового приобретения умения читать нотный текст, предусматривает систему тренинга. Диапазон трудности достаточно велик – от простейших одноголосных упражнений до очень сложных построений. «Тренажер для юного музыканта» предназначен для систематизации теоретических знаний, их практической реализации. Развитию навыков осознанного исполнения полифонических произведений будущими учителями музыки, способствует разработанное Е.А. Олерской учебное пособие «Полифоническая мозаика», конкретизированное двадцатью семью пьесами, двенадцатью экзерсисами, полифоническими упражнениями, направленными на решение определенных полифонических задач. Одиннадцать пьес из сборника оснащены полифоническими и одноголосными фонограммами, активизирующими развитие полифонического слуха обучающихся.

Таким образом, исследовав сущность и содержание авторской методики Е.А. Олерской «Ручные пьесы-упражнения», а также возможности ее использования в процессе обучения игре на фортепиано будущих учителей музыки, не имеющих специальной фортепианной подготовки, мы пришли к заключению о том, что данная методика является достаточно эффективной в процессе обучения не только детей, но и взрослых, поскольку активизирует их творческий потенциал, способствует развитию исполнительских навыков, делает процесс обучения увлекательным и результативным. Определяя перспективы последующих исследований, в качестве приоритетных, выделим следующие направления работы: развитие музыкально-ритмического чувства, навыков полифонического мышления будущих учителей музыки на материале авторской методики Е.А. Олерской.

Список литературы

1. Антонова М.А. Фортепианный ансамбль в практике современного музыкально-педагогического образования / М.А. Антонова // Искусство в школе. – № 5 . – 2008. – С.75.
2. Олерская Е. Ручные пьесы: сборник пьес для фортепиано / Е.А. Олерская. – Улан-Удэ, 2013. – 176 с.
3. Артоболевская А. Первая встреча с музыкой : учебное пособие : из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / А.Д. Артоболевская. – [2-е изд.]. – Москва : Русское музыкальное изд-во, 2006. – 63 с.
4. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики : Опыт разраб. теории инновац. процессов в образовании : (Метод. пособие) / Н. Р. Юсуфбекова; Пед. о-во РСФСР, Центр. совет, АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики. – М. : ЦСПО РСФСР, 1991. – 91 с.

УДК 72.012

Шамарин Алексей Владимирович,
заведующий отделением дизайна
ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
институт искусств имени П.И. Чайковского»,
E-mail: elf_warno@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРОВ В ЮУРГИИ ИМЕНИ П.И. ЧАЙКОВСКОГО

Аннотация. В статье приведён анализ стадий применения видео-уроков в процессе объяснения нового материала и выполнения домашних работ студентами отделения дизайна: демонстрация последовательности уроков из интернета, проведение мастер-классов (живой показ и одновременная запись объяснения на видео), создание учебной группы для публикации записанных уроков.

Ключевые слова: видео-урок, дистанционное обучение, 3D-графика, дизайн-проектирование.

Abstract. The article provides an analysis of the stages of using video lessons in the process of explaining new material and doing homework by students of the design department: demonstrating a sequence of lessons from the Internet, conducting master classes (live demonstration and simultaneous recording of explanations on video), creating a study group for publishing recorded lessons.

Key words: video lesson, distance learning, 3D graphics, design engineering.

Нынешнее развитие художественного образования невозможно рассматривать отдельно от тенденций формирования единого образовательного пространства, проблем информатизации и глобализации общества. Исторически сложившаяся система отечественного художественного образования (и образования дизайнеров, в частности) вступает в противоречие с современной социокультурной практикой. Сложная эпидемиологическая обстановка 2020-21 гг. и необходимость перехода на длительное дистанционное обучение ещё больше обостряет возникшие противоречия. В связи с этим возникает проблема совершенствования системы художественного образования на основе её модернизации, направленной на снятие существующих противоречий.

Целью статьи является описание опыта реализации инновационных технологий на отделении дизайна ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского в период с 2018 по 2021 гг. В статье рассмотрено применение видео-уроков на практических творческих занятиях на дисциплинах: дизайн-проектирование и средства исполнения дизайн-проектов.

В наше время проектирование ведётся на компьютерах. Компьютерная графика является средством исполнения проекта. «Однако в процессе обучения профессии гораздо более важными представляются возможности компьютерного моделирования, которые могут служить базой для обеспечения мобильности и оперативности творческого поиска, служить инструментом формирования профессионального мышления» [1, стр. 19]. Это вызывает необходимость в переходе к использованию видео-урока при объяснении нового материала на занятиях по дизайн-проектированию. Особенно важны видеозаписи при изучении 3D-графики. Например, программа 3dsmax, актуальная и востребованная в проектных бюро на Южном Урале, имеет широкий функционал, а значит, большое количество кнопок и вкладок в интерфейсе. В прошлом остались такие методы объяснения, как конспектирование от руки, использование текстовых уроков и скриншотов экрана. Для объяснения алгоритмов моделирования, текстурирования и освещения необходимо показать действия в реальном времени, сопровождая их голосовыми комментариями и иллюстрациями.

В русском сегменте интернета накоплено большое количество видео-уроков, посвящённых 3dsmax, однако они разрозненны и не образуют стройной последовательности. Это привело к появлению и развитию интернет-школ, обучающих 3D-графике. Среди лидеров в нашем регионе можно выделить KnowerSchool –online школу компьютерной графики [2; 3], школу 3D Евгения Грипинского [4; 5], школа Ильи Изотова [6; 7]. Нужно отметить, что данные интернет-школы предлагают материал последовательно изложенный, а подписка на них – платная. Для рекламы указанные школы поддерживают ютуб-каналы [3; 5; 7], на которых можно познакомиться с бесплатными уроками. Таким образом, мы можем говорить об альтернативе профессиональному художественному образованию.

При этом стоит озвучить ряд проблемных вопросов. Некоторые вопросы будут из правовой сферы. Документ, свидетельствующий о прохождении учёбы в интернет-школе, не может быть использован в государственных учреждениях. Видеозаписи с курса, оплаченного преподавателем, не могут быть использованы в образовательном процессе. Другие вопросы связаны с формированием имиджа учебного заведения. Студенты воспринимают видео из интернета как эталон (мы рассматриваем техническую сторону, но не нравственную), и сравнивают с ним видео-уроки, записанные преподавателями.

На отделении дизайна в 2018-19 учебном году, а также в первом семестре 2019-20 учебного года использовались видеозаписи, для объяснения алгоритмов работы в 3dsmax. При организации фронтальной работы демонстрировались сравнительно протяжённые фрагменты видео – 20-30 минут. При последующей практической работе было выявлено, что для студентов сложно удержать в памяти всё объяснение, а также демонстрация видео с помощью проектора делает нечитаемыми некоторые названия и иконки в интерфейсе программы. Таким образом, работа преподавателя начала сводиться к индивидуальному повторению и показу действий на компьютере студента. Проведение трансляций и использование Wi-Fi на тот момент было технически не возможно.

При переходе на дистанционное обучение была решена проблема доступа к безлимитному интернету (как для учащихся, так и для преподавателей). Это позволило уделить внимание освоению методов создания видео-уроков: записи на видеокамеру смартфона или ноутбука, созданию трансляций на основе платформ Zoom и Discord. Новые условия работы привели к появлению новых проблемных вопросов. В процессе применения дистанционных технологий для индивидуальной работы (например, консультации дипломников) невозможен педагогический показ на компьютере студента, т.к. к нему необходим удалённый доступ. Этот вопрос не может быть решён быстро и однозначно с правовой и морально-этической точки зрения. Демонстрация на домашнем компьютере преподавателя тоже затруднена. Это связано с затратами времени на пересылку рабочих файлов (или библиотек файлов) и загрузкой их вновь. Подобные проблемы уже решены крупными проектными компаниями. Для этого используются

облачные хранилища файлов, однако, мощности домашних компьютеров у преподавателей и студентов могут сильно отличаться.

Применение дистанционных технологий для проведения защиты дипломов отделения дизайна в 2020 г. было оценено как успешное. Студентам была поставлена задача подготовить видеозаписи своего выступления и выслать их на адрес заведующего отделением. Способ решения этой задачи стал стимулом для дальнейшей работы с мультимедийными технологиями на отделении. Студенты-дипломанты пошли по следующему пути. Они подготовили презентации, включающие проектные изображения, визуализации и видеоролики. Использование программы Bandicam позволило записать воспроизведённую презентацию и голосовое сопровождение. Разделение процесса защиты на демонстрацию заранее записанного видео (выступление дипломанта) и организацию живого общения (ответов на вопросы) позволило провести защиту в обычном темпе, а также избежать сбоев в интернет-соединении.

Анализ приобретённого опыта работы на дистанте, позволил выявить возросшую роль наглядных пособий нового поколения. Для нынешнего мира естественна цифровизация некоторых стадий обучения, а значит логично возникновение потребности в создании цельного и последовательного видео-курса, а также развитии и обновлении видеоматериалов. Поскольку процесс проектирования связан с компьютерными программами, обновление программ требует постоянного повышения квалификации: как проектировщика, так и преподавателя в сфере проектирования.

В 2020-21 учебном году на отделении дизайна был решён вопрос с использованием Wi-Fi. Использование программы Bandicam при подготовке студентов-дипломников показало пример быстрого создания видео. Два этих фактора позволили создавать видео-уроки в режиме реального времени и достаточно быстро их выкладывать в закрытых учебных группах. В 2020-21 учебном году были записаны блоки тем, посвящённые программе 3dsmax: «Основы моделирования, текстурирования, освещения и визуализации», «Моделирование под сглаживание и использование блокинга при создании роботов», «Интерьерная визуализация», «Низкополигональное моделирование для компьютерных игр». А также ArchiCAD – «Моделирование и документирование в дизайне интерьера», и AdobeIllustrator – «Векторная графика».

Процесс работы над созданием видео-уроков можно разделить на два этапа, связанных с накоплением опыта. На первом этапе запись урока требовала последующего монтажа. На видео записывался весь процесс работы над образцом или примером. Объяснение нового материала было живым. На втором этапе велась запись трансляции без монтажа, но уже с использованием горячих клавиш.

Первый период можно охарактеризовать, как период накопления информации и отзывов со стороны учащихся. Живое объяснение материала приводило к накоплению задержек при записи. На стадии монтажа необходимо было вырезать посторонние шумы (шум дыхания, звуки передвигаемой мебели и пр.), которые возникают вполне естественно. Задержки возникают также в ряде случаев: сворачивание и разворачивание папок с файлами и просмотрщиков картинок, загрузка и сохранение рабочих файлов, процесс визуализации сцен в 3dsmax. Запись живой речи позволяет выделить слова-паразиты, неоправданные и затянутые междометия, длинные вводные обороты. Целостность видео-повествования нарушают вопросы со стороны слушателей (учащихся) и сами ответы на частные вопросы.

Необработанное видео было сложно и неудобно для восприятия. Однако, процесс монтажа и рендеринга видеоролика продолжительностью 30-40 мин. мог занимать до 4 часов. Также нужно учесть время на загрузку видео в интернет. Это позволяет оценить такой метод работы как недостаточно оперативный и избыточно трудоёмкий. При этом нужно отметить положительные моменты в работе с видео.

Нынешние студенты являются активными пользователями интернета. Формат видео-урока для них оказался удобен по ряду причин. Во-первых, зритель (учащийся)

имеет возможность настраивать скорость воспроизведения видео. Можно ускорять понятные моменты и замедлять непонятные. Поскольку мы говорим о видео-уроках как о наглядных средствах, скорость визуального восприятия может быть различной. Во-вторых, видео позволяет воспользоваться перемоткой. Повтор непонятого видеофрагмента позволяет осваивать материал максимально полно. В-третьих, составление опорного конспекта может быть аналоговым (записи от руки) и цифровым (например, серия скриншотов). Четвёртым достоинством видео, является его доступность при выполнении домашней или самостоятельной работы.

Несмотря на трудоёмкость, запись и монтаж уроков имели серьёзные достоинства, поэтому был найден способ, позволяющий сократить временные издержки на подготовку видео-урока. Он заключается в активном и осознанном использовании горячих клавиш программы Bandicam. Поскольку её горячие клавиши могут совпадать с клавишами графических редакторов, необходима настройка таких сочетаний, которые вызывает только одно действие: или графического редактора, или программы видео-захвата с экрана. Нужно настроить два ключевых действия: начало и завершение записи, а также кнопку паузы. Именно осознанное прогнозирование и применение пауз позволяет выполнять видео без монтажа. Оно сохраняет большое количество элементов живого объяснения, при этом позволяет работать со структурой видео: можно использовать заставку и концовку, а также перебивки, подводящие итоги. Их необходимо заранее разработать, например, в виде картинок с названием урока и ассоциативным изображением, промежуточными итогами и выводам по занятию. Таким образом, для урока требуется подготовка большого количества материалов.

Наилучшим образом были применены видео-уроки, записанные заранее. При этом, каждому студенту необходимо использовать наушники. Для учащихся удобно смотреть урок на смартфоне, а работу вести на компьютере. Это экономит рабочее пространство для графического редактора на экране.

Таким образом, мы можем выделить два вида деятельности преподавателя (по сути, две функциональные ниши). Во-первых, создание цифрового контента для фронтальной работы: видео-уроков в формате мастер-классов, наглядных материалов и методических рекомендаций. Во-вторых, осуществление «технической поддержки»: индивидуальной работы с возникающими вопросами, живым объяснением и показом, контролем и оцениванием результатов. Сразу же стоит отметить, что фронтальная работа с группой приобретает черты индивидуализации, «кастомизации» изложения материала, через настройку студентом скорости воспроизведения и периодичности повторов. А при индивидуальной работе возможно выдерживать заданный темп освоения материала, лишь поставив общие для всех сроки проверки выполненного задания.

Для нас же важнее становится анализ труда преподавателя. В нём мы должны учитывать критерии, предъявляемые к видео-курсам со стороны студентов – активных пользователей интернета. Поскольку профессиональное образование постоянно подвергается сравнению с коммерческими видео-курсами, к интерактивным урокам предъявляют высочайшие требования. И не только к профессионализму преподавателя. Но и к развитию дикции и интонированию, что может относиться к актёрскому мастерству, к качеству видео-захвата и записи голоса, что достигается серьёзным вложением в технику и оборудование рабочего места. Таким образом, рабочее место преподавателя должно быть технически оснащено, как рабочее место видео-блогера: компьютер с мощной видеокартой и новым процессором, звуковая карта и студийный микрофон, возможность погашения эха и прочее.

Подводя итог работе отделения дизайна с 2018 по 2021 гг. можно говорить о накоплении опыта работы на дистанте и реализации инновационных технологий, что привело к накоплению рабочих материалов (видео-уроков) для дисциплин дизайн-проектирование и средства исполнения дизайн-проектов. В ходе применения видео-уроков был достигнут положительный результат, выразившийся полном усвоении нового

материала и уверенного применения в самостоятельных работах. Была отмечена возросшая мотивация к обучению и стажировкам в дизайнерских бюро. Также были выявлены противоречия, требующие дальнейшего анализа: несоответствие уровня записи видеоматериалов и звука современным представлениям студентов (активных пользователей интернета); а так же критика мастер-класса в формате развёрнутого объяснения.

Логичными выводами являются потребность в техническом оснащении рабочего места преподавателя, а также соответствие методических разработок актуальным форматам видео-уроков. Открытым и нерешённым остаётся вопрос о защите интеллектуальной собственности преподавателя: созданных им видеозаписей. Можно рекомендовать публикацию видеоматериалов на платформах с возможностью создания закрытой группы, что позволяет использовать новые способов контроля и оценивания выполненной работы.

Список литературы

1. Рочегова Н.А. Основы архитектурной композиции. Курс виртуального моделирования : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.А. Рочегова, Е.В. Барчугова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 320 с., [8] л. цв. Ил.

2. Knower School [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://knower.pro> (дата обращения: 05.12.2021)

3. Knower School [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.youtube.com/channel / UCRqX3wZOSO-IdmRKPzmFF8w](https://www.youtube.com/channel/UCRqX3wZOSO-IdmRKPzmFF8w) (дата обращения: 05.12.2021)

4. Школа 3D Евгения Грипинского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gripinsky.ru/> (дата обращения: 05.12.2021)

5. 3D School Gripinsky [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.youtube.com/channel / UCJgU9K-2SVcRcTAszFzJ1_A](https://www.youtube.com/channel/UCJgU9K-2SVcRcTAszFzJ1_A) (дата обращения: 05.12.2021)

6. Школа Ильи Изотова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://3ddmax.ru/kach/> (дата обращения: 05.12.2021)

7. Уроки 3Ds Max от Ильи Изотова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.youtube.com/channel / UC-EJZLxLiECzn0GNkRSP1lw](https://www.youtube.com/channel/UC-EJZLxLiECzn0GNkRSP1lw) (дата обращения: 05.12.2021)

СЕКЦИЯ №4

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ПОТЕНЦИАЛ

УДК070.41 – 028.5

Коженовская Татьяна Александровна,
доцент кафедры журналистики и издательского дела
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

НАЧАЛЬНЫЕ СТАДИИ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НАД ЛИТЕРАТУРНЫМ СЦЕНАРИЕМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОЙ ТЕЛЕПЕРЕДАЧИ И ДОКУМЕНТАЛЬНОГО ФИЛЬМА

Аннотация. В статье рассматриваются методика обучения и последовательность действий студентов при изучении начальной стадии сценарной работы: сбор и отбор материала для будущего литературного сценария, написание сценарной заявки (медиа-проекта), создание сценарного плана.

Ключевые слова: телевидение, кинематограф, сценарий, авторский замысел, сбор информации, отбор материала, медиа-проект, сценарный план, литературный сценарий, внешний и внутренний конфликты.

Abstract. The article discusses the teaching methodology and the sequence of students' actions when studying the initial stage of script work: collecting and selecting material for a future literary script, writing a script application (media project), creating a script plan.

Key words: television, cinema, script, author's intention, collection of information, selection of material, media project, scenario plan, literary script, external and internal conflicts.

Теория и практика современного телевизионного искусства и кинематографа постоянно пополняются исследованиями специалистов различных аспектов и стадий подготовки литературной основы для будущего экранного зрелища – телевизионной передачи или документального фильма. О мастерстве сценариста можно прочитать в книгах А. Молчанова, Б. Снайдера, Д. Труби, Р. Микки, Г. Фрумкина, В. Юргена, М. Бубенкова, С. Филда, У. Индика. Исследованием теледраматургии и кинодраматургии плодотворно занимались Э. Лайош, Б. Костелянец, Л. Нехорошев, Г. Кузнецов, Л. Сегер, Е. Прхоров, А. Дмитровский, С. Десяев.

Если провести аналогию с сельскохозяйственным трудом, то материал для будущего сценария – это земля, почва. Когда она плохо удобрена и не обработана, росток будет хилым и не жизнеспособным.

Росток – это сценарий, который рождается в результате сбора, изучения и обработки материала. Что получится из ростка – цветок, дерево или сорная трава – зависит от мастерства сценариста. А покроется ли это растение листьями и плодами, принесет ли пользу и радость или, выбившись из земли, засохнет и будет всеми забыто, – зависит от многих работников телевидения, которые поведут передачу от сценария к зрителю, – это режиссеры, ассистенты, редакторы, художники по дизайну и свету, звукорежиссеры, операторы, видеоинженеры, специалисты по компьютерной графике, телеведущие и множество работников технических служб телевидения. Это касается и документального кинематографа.

В первый, литературный, период сценарист мобилизует все свои знания и талант, чтобы написать произведение, которое вдохновит творческую группу на создание

экранного зрелища. Эта деятельность телевизионного публициста или кинодокументалиста имеет строго последовательные этапы, и первый из них содержит подготовительную работу, которая осуществляется до написания сценария.

Сбор материала. Это очень важный период в работе автора сценария, во время которого он наблюдает жизнь, постигает правила и исключения, определяет типичность и нетипичность явлений, судеб и ситуаций, обобщает и анализирует фактические данные, мнения, эмоциональные оценки происходящего, то есть пытается понять и осмыслить жизненный материал. Журналист, изучающий действительность, находится в двух плоскостях: узнавание жизни, когда он воспринимает происходящее близко к сердцу, включает свои чувства, эмоции и интуицию, и познание жизни, когда автор выявляет особенности человеческих взаимоотношений, связи человека с социальной средой, временем, историей. В повседневном и привычном необходимо увидеть то, что достойно быть отраженным в телеискусстве – достойно по эмоциональности, социальной значимости, интересу, будь то уникальные, необычные ситуации или новая грань обыденного и ничем не приметного события. Узнавание и познание жизни – два круга одного и того же процесса, а не два его последовательных этапа. Можно смотреть – и не видеть, слушать и не слышать. Если так воспринимает мир журналист, то ему надо менять профессию. Журналист должен уметь рассматривать и вслушиваться – только так происходит смысловое и эмоциональное накопление впечатлений.

Великие люди от литературы дают нам бесценные советы, как постичь секреты мастерства. Часто эти советы высказаны в образной форме, как, например, у И. Эренбурга: «Бывают события, которые трудно не заметить. Войны не проспичь – разбудят сирены или повестка. Ураган ломает деревья. Если умирает сосед, из дома выносят гроб. Новорожденный кричит за стенкой. Но художник должен слышать, как растет трава, – на то он и художник» [5]. Напрягите свой внутренний слух и спросите свое сердце, способны ли вы услышать, «как растет трава». Если ответ положительный, вы правильно выбрали профессию тележурналиста, и вам надлежит дальше осваивать премудрости этой профессии.

Познание – это поиск истины. Для публициста важно в этом процессе не просто отделить правду от лжи, а найти для себя некую внутреннюю истину, она позже может быть положена в основу конфликта, без которого сценарий публицистической телепередачи существовать не может.

В период сбора материала для сценария определение конфликта – внешнего или внутреннего – является ключевым моментом.

Внешний конфликт увидеть легко – это непримиримость мнений, нежелание искать точки соприкосновения, взаимные претензии и обвинения, буря эмоций, драки и войны. Как определяют психологи, конфликт – это несовпадение целей, взглядов между общающимися. Деловой конфликт – несовпадения по совместной деятельности. Личностный конфликт – несовпадение ценностей, установок. Межличностный конфликт – несовпадение взглядов, мировоззрений. В споре не всегда рождается истина, но проблема, порождающая конфликт, есть всегда, и она во внешнем конфликте лежит на поверхности.

Труднее определить для экранного произведения внутренний конфликт. Он внешне не проявляется, но обязательно должен быть найден, потому что именно внутренний конфликт определяет динамику и эмоциональность теле- или киноповествования. То, о чем идет речь в этой статье, в одинаковой мере касается и телесценария, и сценария документального фильма.

Приведем несколько примеров выявления скрытого, внутреннего, конфликта:

– отношение человека и окружающей среды. Природа не вступает в спор с человеком, когда он своими непродуманными действиями наносит ей вред. Природа или умирает – и человек лишается чего-то необходимого для жизнедеятельности, – или преподносит такие сюрпризы, что человек оказывается во сто крат наказанным (например, загрязнили, не очистили реку, а во время половодья оказались разрушенными

дома и погибли растения). Подобный внутренний конфликт всегда присутствует в экранных произведениях экологической тематики;

– гендерная политика государства и реальность. Гендер – это совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Гендерные стереотипы зависят от традиций и национальных особенностей поведения мужчин и женщин. Законодательством закреплены равные права мужчин и женщин во всех сферах жизни. На самом же деле, вопреки задекларированным нормам, права женщин часто ущемлены. К примеру, на частных предприятиях не оплачивается отпуск по уходу за ребенком. В актуальной нынче проблеме торговли людьми фигурируют в основном женщины, в органах власти и на руководящих постах женщин считанные единицы;

– конфликт журналиста с обстоятельствами. Такой конфликт проявляется, когда журналист рассказывает о войне. Репортеры не берут в руки оружие и не участвуют в военных действиях – во внешнем конфликте, – но они находятся во внутреннем конфликте с войной, рассказывая о ее ходе и жертвах;

– внутренняя борьба человека с самим собой. Это конфликт психологический, это сложные эмоциональные переживания, поведение, поступки, преодоления. На подобных конфликтах строятся передачи и документальные фильмы о людях с инвалидностью.

Количество тем, в которых присутствует внутренний конфликт, неисчерпаемо. Студенты чуть не каждый день преодолевают внутренний конфликт между желанием поспать и необходимостью идти на занятия и грызть гранит науки.

У каждого журналиста свой метод знакомства с материалом. Это так же индивидуально, как стиль жизни, характер, пристрастия или манера одеваться. Но два правила непреложны: необходимо фиксировать свои ощущения, впечатления, чувства и уделять пристальное внимание деталям. Фиксировать свои впечатления нужно для того, чтобы не упустить чего-то, когда сядете писать. В период сбора информации надо воспринимать все – главное и второстепенное, серьезное и смешное, молчание, жесты, слова, взгляды. Вы еще не знаете, какие факты и детали, какими бы они ни казались второстепенными, помогут вам определить главную линию будущего произведения. Внимание к деталям у журналистов должно быть таким же, как у детективов, когда они расследуют преступления: просят свидетелей вспомнить что-нибудь, чему они не придали значения, на что не обратили внимания. Часто деталь – тот конец ниточки, который помогает выстроить верное умозаключение. Сбор материала для сценария – это всегда исследование и расследование. Необходимо понять, что, почему и как произошло. Задача та же, что и у детективов. Кстати, среди журналистов – аналитиков пользуется популярностью такой вид телепередач как журналистское расследование.

Для химика, говорил Д. Менделеев, все элементы – золото. Так и для сценариста любые сведения, полученные при сборе материала, – ценны, они не могут быть лишними. Когда все информационное богатство собрано в записной книжке, на диктофоне, в ноутбуке, в душе и сердце, наступает следующий период работы телесценариста.

Отбор материала. В голове – хаос и нагромождение сведений. Теперь вам надо все проанализировать, разложить по полочкам, разграничить истинное и ложное, дать оценку фактам, событиям, явлениям. Это отбор. На этом этапе рождаются порядок, ясность, выявляется главное, принимаются концептуальные решения. Гармония Вселенной возникла из хаоса. Хаос-предтеча, предначало творения. Вспомните, что ответил великий Роден на вопрос, как он создает свои скульптуры: он сказал, что берет глыбу камня и отсекает лишнее. В творчестве есть заповедь: все, что может быть исключено, должно быть исключено. Но вы не должны считать, что какая-то работа проделана напрасно: то, от чего вы откажетесь в процессе отбора информации, свою функцию выполнило – помогло вам понять и воспринять главное. «Воспринимать – это значить отбирать, а понять мир – значит понять правила, по которым производится этот отбор при

восприятию» – так обозначил это правило А. Моль в теории информации [3, с. 111]. К тому же не использованный материал может пригодиться вам для другой цели.

Итак, вы приобрели новые знания. Источником знания древний философ Аристотель считал ощущения. Для журналиста, особенно на этапах сбора и отбора информации, очень важно разобраться в своих ощущениях, то есть в восприятиях и переживаниях по поводу изучаемого материала действительности. К этому надо еще добавить интуицию – и тогда вы постигнете смысловое и эстетическое единство будущего сценарного произведения.

Многие корифеи телевидения и кино предостерегают начинающих журналистов от опасностей, которых следует избегать при отборе материала: не потерять индивидуальность и свой авторский взгляд, то есть не растворить себя в материале, и не подгонять факты под придуманную вами схему, то есть не подчинить материал своей концепции. Необходим баланс, сочетание полученной информации с авторской позицией. Публицист зависит от многих случайностей – приятных и неприятных, – но он должен знать, чего хочет, каковы основные параметры задуманного им произведения. Определив концепцию, сценарист переходит к следующему этапу работы.

Медиа-проект. Это начальная стадия литературной работы сценариста. Это сценарная заявка, телевизионный проект, реклама авторского замысла.

Приступая к оформлению своих мыслей и впечатлений в литературную форму, автор должен помнить, что его произведение должно быть информативным и эффективным.

Форма и объем медиа-проекта произвольны (это решает автор), но информация, заложенная в нем, должна обязательно отразить:

- тему;
- локации съемок;
- круг участников будущей передачи;
- атмосферу;
- позицию автора;
- ориентир на зрительскую аудиторию.

Необходимо также:

- определить жанр;
- наметить интригу (конфликт);
- предложить композицию;
- определить изобразительно-выразительные средства;
- изложить предысторию события.

Автор волен ввести в медиа-проект все, что посчитает необходимым для представления своего замысла.

Медиа-проект предназначен не для зрителя, а для продюсера или редактора и дает возможность автору вступить в контакт с редакцией, то есть осуществить коммуникацию. Как считается еще со времен Аристотеля, коммуникация состоит из трех компонентов: источник, сообщение, адресат.

В нашем случае сценарист – источник, его сочинение – сообщение, продюсер-адресат (ему предстоит решать, нужна ли телекомпания такая передача и достаточно ли профессионально подошел автор к изложению своего замысла).

Чтобы выгодно «продать» свой замысел, автор должен уметь его преподнести и раскрыть свой талант создателя телевизионных проектов. «...произведение, – писал Аристотель в трактате «Полиция», – просто принадлежит создателю, тогда как замысел – это и есть создатель» [1, с. 400].

Для закрепления знаний о создании сценарной заявки (медиа-проекта) можно предложить студентам следующий алгоритм подготовки этого вида литературной работы.

1. Пребывая на каком-нибудь мероприятии или событии, оценить его по журналистски, то есть:

- узнать имена организаторов и цель, которую они перед собой ставили;
- побеседовать с участниками события, выявить разные точки зрения;
- определить ключевые моменты события;
- зафиксировать все эти данные на какой-нибудь носитель;
- описать свои впечатления, мысли, чувства, ощущения, которые испытали во время события (можно наговорить на диктофон).

2. Заняться изучением материала (это сбор информации):

- поработать в библиотечном отделе периодики, найти в интернете публикации по теме события, зафиксировать заинтересовавший вас материал со ссылками на источники;

- побеседовать со специалистами и экспертами, которые занимаются интересовавшей вас темой, задать им вопросы, чтобы расширить свои знания по этой теме, понять глубже проблему, уяснить ее истоки и тенденции;

- поговорить на тему этого события с друзьями, родителями, соседями и узнать их мнение на заданную тему;

- зафиксировать все, что покажется вам интересным и расширит ваш кругозор;

- определить свою авторскую позицию по отношению к изучаемому материалу.

3. Освоить такой вид журналистской работы как отбор материала, руководствуясь рекомендациями, которые есть в этой статье.

4. Если студент тщательно выполнит предыдущие задания, то он уже будет готов к созданию медиа-проекта – описанию авторского замысла будущего экранного произведения. Далее следует приступить к сочинению медиа-проекта с учетом рекомендаций о том, какая информация должна обязательно быть отражена в этом литературном журналистском произведении.

В случае одобрения идеи передача или фильм принимаются к производству, автор приступает к сценарной разработке своего медиа-проекта. Начинается следующий этап работы сценариста- сочинение сценарного плана.

Сценарный план. План сценария иначе называется либретто. Слово это пришло из музыкального искусства и имеет два значения: словесный текст музыкально-драматического произведения и краткое изложение содержания оперы, балета. Телевизионный или киносценарист руководствуется вторым значением. Иногда для обозначения такого вида журналистского сочинения употребляется термин «синопсис» (с греческого – «обозрение»). Это слово пришло из богословской литературы, где оно обозначает свод отрывков или сокращенное изложение проповедей, толкований Священного писания и других сочинений церковных писателей. По отношению к историческим сочинениям синопсисом называют сборник сведений, материалов или статей, расположенных хронологически. В сценарной работе слово «синопсис» соотносится с понятием «обозрение». В телевизионной практике принято еще одно название для этой работы – «сценарный план». Все три словесных обозначения такой работы как изложение плана сценария – либретто, синопсис, сценарный план – бытуют в документальном кино и на телевидении.

Часто сценарным планом заканчивается предсъёмочный этап работы над телепередачей, по нему передача снимается, монтируется, озвучивается и готовится к эфиру. Это правомерно для репортажных (событийных) передач, когда ход телепрограммы – это ход самого события, характер материала нельзя определить заранее и запрограммировать, можно только предположить. Достаточно лишь сценарного плана для передач разговорного жанра – бесед, дискуссий, круглых столов, интервью, ток-шоу.

Формат передачи, то есть основные параметры ее формы, содержания и дизайна, диктует характер литературной основы телепроизведения.

В медиа-проекте – сценарной заявке – вы можете предложить рабочее (предварительное) название будущего теле- или кинопроизведения. Готовя сценарный

план, вы уже должны точно знать название будущего экранного произведения, потому что название обязательно соотносится с содержанием и формой того, что предлагает автор.

Интересную мысль на эту тему высказал Г. Франк: «Мне кажется, что зачастую точно найденное название есть провидение фильма, оно, как зародыш, содержит его генетический код, драматургию, мысль ...Замечательно, не правда ли, если жизнь подсказывает готовое решение? Суметь выразить будущий фильм в нескольких строках и в названии – это почти озарение!» [4, 191–192]

Д. Вертов – один из первых отечественных кинодокументалистов – ввел в киноиндустрию термин «жизнь врасплох», который часто связывают с отрицанием необходимости литературной основы для экранного произведения. Однако свое отношение к этому вопросу Д. Вертов высказал вполне определенно: «Мы ведь стремимся к такому сюжету, который не был бы скоплением кадров, независимых друг от друга. Мы стремимся к такому сюжету, где все кинокадры взаимосвязаны. Ясно, что такие проблемы оператор ...не сможет решать во время съемки... Задачу решить на бумаге! Что значит решить на бумаге? Значит – написать сценарный план» [2, 257].

Сценарный план – это схема. Он не обладает образностью и более технологичен, чем сценарий.

Есть еще одна разновидность этой литературной работы – расширенный сценарный план, который включает в себя некоторые элементы сценария:

- тщательно прорабатываются эпизоды;
- продумывается связь между ними;
- определяются кульминация и второстепенные элементы;
- намечается драматургический ход.

На региональных телекомпаниях часто пользуются расширенным сценарным планом вместо сценария.

Но если готовится документальный кинофильм или многокомпонентная, сложная по форме, разнообразная по использованию изобразительно-выразительных и технических средств публицистическая телепередача, требующая профессионального подхода и максимальной отдачи от творческой и технической групп, то необходима серьезная литературная основа, необходим публицистический телесценарий. Однако это предмет другого исследования.

Список литературы

1. **Аристотель.** Полития. Сочинения: в 4-х томах / Аристотель. – М.: Мысль, 1984. – Т.4.
2. **Вертов Д.** Статьи. Дневники. Замыслы /Д. Вертов – М.: Искусство, 1966. – 164 с.
3. **Моль А.** Теория информации и эстетическое восприятие. Пер. с французского Б.А. Власюка и др. / А. Моль – М.: Мир, 1966. – 178 с.
4. **Франк Г.В.** Карта Птолемея: Записки кинодокументалиста / Г.В. Франк – М.: Искусство, 1975. – 236 с.
5. **Эренбург И.Г.** О луне, о земле, о сердце // Литературная газета, 1960, 1 января.

Кондратенко Антон Павлович,
директор ГУ ЛНР «Луганское учебно-
воспитательное объединение «ВОСТОК»,
E-mail: kucher0095@mail.ru

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье представлен анализ векторов развития цифровой образовательной среды, выявлены основные направления цифровизации образовательной среды электронного обучения, которая позволяет каждому обучающемуся иметь доступ к обучению в любое время и строить индивидуальную траекторию обучения.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, электронное обучение, цифровые технологии, информатизация образования.

Abstract. The article presents an analysis of the development vectors of the digital educational environment, identifies the main directions of digitalization of the educational e-learning environment, which allows each student to have access to training at any time and build an individual learning path.

Key words: digital educational environment, e-learning, digital technologies, informatization of education.

Изменения, происходящие в современном обществе, обуславливают появление новых профессиональных обязанностей работников сферы образования. Для того, чтобы стать успешным в профессиональной деятельности, педагогу необходимо быть мобильным, креативным, коммуникабельным, способным подготовить обучающихся к жизни в быстро меняющемся информационном обществе, в котором ускоряется процесс появления новых знаний, постоянно возникает потребность в новых профессиях, в непрерывном повышении квалификации. Цифровизация образования направлена на подготовку специалистов, которые гарантированно востребованы на рынке труда, легко и свободно овладевают мобильными и интернет-технологиями, а также ориентированы на непрерывное образование.

Подчеркнем, что цифровые технологии представляют собой не только инструмент обучения, но и формируют среду, которая открывает новые возможности образования в любое удобное время, возможности проектирования индивидуальных образовательных маршрутов. Цифровая среда требует от педагогов другого восприятия картины мира, совершенно иных подходов и форм работы с обучающимися. В современном мире педагог становится не только носителем знаний, которыми он делится с обучаемыми, но и своеобразным проводником в цифровом пространстве. Цифровые технологии уже давно заняли свое место в повседневной жизни каждого человека, а такие базовые понятия, как «цифровая грамотность», «цифровая культура» и «цифровые навыки» стали неотделимыми составляющими системы образования и объединены одним понятием – «цифровая компетентность». Педагог должен обладать цифровой грамотностью, способностью создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска, обмена информацией, коммуникации.

Отметим, что цифровая образовательная среда предоставляет уникальную возможность собирать всю информацию об организации учебного процесса для дальнейшего анализа и принятия верных управленческих решений. Многие понимают цифровую образовательную среду только как использование компьютеров на уроках, но на самом деле – это возможность выстраивания индивидуальных траекторий развития

детей и взрослых. Таким образом, создание цифровой образовательной среды электронного обучения – одна из важных задач модернизации образования.

Исследованием развития цифровой образовательной среды, а также разработкой методов педагогического взаимодействия в системе дистанционного обучения занимались Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова, И.Н. Загоруйко, В.В. Лаптев, Т.Н. Носкова, Т.А. Чекалина, М.Л. Груздева, Ж.В. Смирнова, Н.И. Тукунова и др.

Целью статьи является анализ векторов развития цифровой образовательной среды, а также выявление основных направлений цифровизации образовательной среды электронного обучения, которая позволит каждому обучающемуся иметь доступ к обучению в любое время и строить индивидуальную траекторию обучения.

Цифровая образовательная среда – это реальность, в которой живет современное общество [1]. Подчеркнем, что в условиях цифровой среды электронного обучения у обучающихся формируется множество важнейших качеств и умений, востребованных обществом XXI века и определяющих личностный и социальный статус современного человека, среди которых, информационная активность и медиаграмотность, умение мыслить глобально, способность к непрерывному образованию и решению творческих задач, готовность работать в команде, коммуникативность и профессиональная мобильность.

Цель цифровизации информатизации образования заключается в создании современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования; в совершенствовании технологий и повышении эффективности электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [3].

Подчеркнем, что цифровая образовательная среда позволяет педагогу применять широкий спектр современных информационных технологий. В связи с этим, необходимо выработать и реализовать новый подход к планированию и организации учебного процесса. Использование современных интернет-технологий позволяет педагогу провести любой урок на высоком техническом уровне, насыщает урок информацией, помогает быстро осуществить комплексную проверку усвоения знаний.

Основными компонентами цифровых технологий в образовании являются: ЦОС, цифровые процессы организации учебного процесса, цифровые технологии проверки знаний, навыков, умений, общекультурных компетенций обучающихся [2].

Цифровые технологии представляют собой комплекс методов, способов и средств, обеспечивающих обработку, передачу и отображение информации, направленных на повышение эффективности учебного процесса. Цифровые образовательные технологии – это дискретная система, основанная на методах кодировки и передачи информации, позволяющая совершать множество различных задач за короткие промежутки времени.

Дистанционные образовательные технологии – это технологии, реализуемые с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогов.

Стоит отметить, что переход к дистанционному обучению, вызванному угрозой распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19, вызвал стремительное изменение информации к нелинейному и гипертекстовому представлению учебного материала, расширил границы информационного взаимодействия между педагогом и обучающимся, привел к росту автономии обучающегося. Кроме того, изменились форматы и структура представления учебного материала, увеличился уровень ответственности всех участников образовательного процесса за результаты обучения.

Все эти процессы потребовали от системы образования не только постоянного освоения и внедрения цифровых инструментов электронного обучения, но и соответствующих организационных мероприятий, как внутренних, так и во взаимодействии с внешней средой с учетом особенностей образовательного процесса. Так, первыми на нужды педагогов и обучающихся откликнулась ИТ-отрасль: появилось

большое количество сервисов и инструментов для обучения. Для проведения видеоконференций очень популярным оказалось программное средство ZOOM, в социальных сетях было опубликовано большое количество блогов с рекомендациями о проведении обучения, проводились дистанционные курсы по разработке учебных ресурсов и организации обучения.

Подчеркнем, что планирование онлайн-обучения включает в себя не только определение содержания, которое необходимо охватить, но и тщательное отслеживание того, как педагог собирается поддерживать различные типы взаимодействий, что важно для процесса обучения. Этот подход признает обучение социальным и познавательным процессом, а не просто процессом передачи информации. Отметим, что эффективное онлайн-обучение направлено на то, чтобы стать учебным сообществом и сопровождать обучающихся не только в учебном процессе, но и с помощью социальной поддержки.

Проблема планирования учебного процесса в условиях перехода к дистанционному обучению требует творческого решения. Педагоги должны уметь мыслить нестандартно, чтобы удовлетворить новые потребности обучающихся в способах доставки, методах и средствах информации, отвечающим быстро меняющимся потребностям общества.

Выделим основные проблемы, вызывающие озабоченность у педагогов в период организации дистанционного обучения:

- обеспечение мотивации и активности обучающихся;
- установление связи с обучающимися;
- создание чувства общности с обучающимися;
- удовлетворение потребностей обучающихся, подвергающихся более высокому риску не пройти курс в зависимости от формата проведения.

Педагоги сообщают, что их опасения по поводу способности обучающихся к ожидаемой учебной мобильности связаны больше с самими обучающимися, чем с их познавательными способностями. Основными проблемами, вызывающими озабоченность у педагогов по поводу способности обучающихся эффективно учиться, являются:

- психическое здоровье обучающихся;
- способность школьников ощущать связь со своими одноклассниками;
- надежный доступ в сеть Интернет;
- надежный доступ к технологиям / компьютерам;
- способность школьников совмещать обучение с другими занятиями.

Педагоги отмечают, что в процессе организации дистанционного обучения у них возникают проблемы усвоения инструментов для асинхронного и синхронного онлайн-обучения, проблемы с овладением методами налаживания связи между педагогами и обучающимися, проблемы использования разнообразных инструментов для привлечения школьников к изучаемому материалу вне учебной среды.

Итак, выделим основные направления цифровизации образовательной среды электронного обучения, которая позволит каждому обучающемуся иметь доступ к обучению в любое время и строить индивидуальную траекторию обучения:

1. Повышение мотивации педагогов к развитию информационно-цифровой компетентности и организации образовательного процесса с использованием различных электронных (цифровых) технологий и ресурсов. Это направление включает вооружение педагогов информацией о сущности понятий «цифровой интеллект», «информационно-цифровая компетентность», «электронная (цифровая) образовательная среда».

2. Обновление материально-технического обеспечения образовательных учреждений современной цифровой техникой, цифровыми образовательными технологиями.

3. Определение уровня применения цифрового образования в рамках каждой учебной программы и для каждого конкретного учебного предмета.

4. Внедрение в образовательный процесс электронных (web-) платформ, а также внедрение «Электронного журнала для образовательных учреждений ЭлЖур» –

многофункционального, автоматизированного информационного комплекса, позволяющего сформировать общее коммуникационное пространство всех участников образовательной деятельности – от администрации школы до учеников и родителей. Подчеркнем, что некоторые образовательные организации г. Луганска и Луганской Народной Республики уже стали пилотной площадкой республиканского проекта «Электронный журнал для образовательных учреждений ЭлЖур» (АИС «ЭлЖур»).

Особо отметим, что учебно-воспитательный процесс в рамках цифровизации должен основываться на обязательном сочетании активных форм обучения и удаленных занятий, включающих проведение вебинаров, виртуальных дискуссий в форуме, организацию ролевых и деловых игр в формате веб-квестов, круглых столов в чатах, блогах, проектной деятельности и самостоятельной работы обучающихся.

Подчеркнем, что основными преимуществами формирования цифровой образовательной среды электронного обучения являются [1; 2; 3]:

- создание гибкого графика выполнения обучающимися учебной работы;
- создание условий для реализации инклюзивного образования;
- обеспечение непрерывности образовательного процесса;
- изменение структуры деятельности педагога, основными функциями которой становится проектирование учебной деятельности, подготовка заданий для самостоятельной работы, контрольных заданий, индивидуальное консультирование в дистанционном режиме, контроль и оценка результатов учебной работы;
- изменение организации обучения и управления образовательным процессом, при котором на первый план выходит организация самостоятельной работы обучающихся и координация их деятельности при помощи дистанционных средств.

Таким образом, цифровая компетентность, являющаяся одной из составляющих профессиональной компетентности педагога, включает способность и умение систематического, логического и системного использования цифровых технологий, указывающее на его современность, мобильность и конкурентоспособность.

Список литературы

1. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ / И.А. Карлов, Н.М. Киясов, В.О. Ковалев [и др.]; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с. – (Современная аналитика образования. № 1 0 (4 0)). – URL : <https://ioe.hse.ru/sovaobr> (дата обращения: 06.12.2021).

2. Мешкова Л.Н. Цифровая культура и цифровое поколение: основные направления взаимодействия / Л.Н. Мешкова // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2020. – №3А. – С.196-206. – URL : <http://publishing-vak.ru/file/archive-philosophy-2020-3/23-meshkova.pdf> (дата обращения: 06.12.2021).

3. Нарциссова С.Ю. Проблемы образования в цифровую эпоху: учебное пособие / С.Ю. Нарциссова, А.И. Киселева. – 3-изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Академии МНЭПУ, 2020. – 242 с. URL <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43034240> (дата обращения: 06.12.2021).

Коночкина Оксана Ивановна,
доцент кафедры культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
кандидат педагогических наук
E-mail: okonochkina@gmail.com

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-КУЛЬТУРОЛОГА

Аннотация. В условиях развития информационного общества значение медиатехнологий в образовательной среде неизменно возрастает, что значительно расширяет профессиональные возможности современного учителя. В связи с этим, исследования данной проблемы приобретают приоритетное значение.

Ключевые слова: информационное общество, медиатехнологии, медиаобразование, профессионализм учителя, компетентность.

Abstract. In the context of the development of the information society, the importance of media technologies in the educational environment is constantly increasing, which significantly expands the professional capabilities of a modern teacher. In this regard, research on this problem is gaining priority.

Key words: information society, media technologies, media education, teacher professionalism, competence.

Важнейшим направлением модернизации образования является подготовка будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности с учетом внедрения медиа во все сферы жизни, в том числе и в образовательный процесс. Медиа захватили все культурное пространство, что дало им возможность стать не только передаточным механизмом, но и превратиться в основной способ формирования современной культуры. Так возникла новая форма культуры – медиакультура, а в педагогике возникло новое направление научной мысли – медиаобразование.

Медиа (от латинского «media», «medium» – средство, посредник) – это термин XX века, первоначально введенный для обозначения феномена «массовой культуры» («mass culture», «mass media»). К исследованию феномена медиакультуры обращались многие зарубежные и российские теоретики, такие как Р. Арнхейм, А. Базен, В. Беньямин, Ж. Бодрийяр, Ж. Делёз, М. Маклюэн, М. Бахтин, В. Библер, Я. Засурский, С. Кара-Мурза, М. Ковалева, Ю. Лотман, Г. Мельник, Ю. Тынянов и другие.

Г. Маклюэн является одним из первых медиатеоретиков, пересмотревших всю историю культуры. Его работы посвящены анализу коммуникативных каналов в культуре и исследованиям повседневной жизни человека в информационном обществе – средой, созданной новейшими средствами массовой информации. Именно Маклюэном впервые был использован термин «media», который в контексте исследования применялся для обозначения различных средств коммуникации.

Проявление интереса к проблемам медиаобразования связано прежде всего с тем, что современные медиа играют все большую роль в информатизации образовательного пространства. Информационные технологии дают возможность личности обмениваться информацией, знакомиться с различными странами и их культурами в виртуальном пространстве, расширять кругозор, повышать профессиональный и общекультурный уровень. Уже с середины XX века, в педагогической науке зарубежных стран возникло новое направление «медиаобразование» (media education), которое должно было способствовать лучшей адаптации к миру медиакультуры учащимися и студентами, помочь им освоить язык средств массовой информации, научиться анализировать медиатексты и т.д. Л. Мастерман в своих исследованиях вывел свою концепцию

медиаобразования. По его мнению «центральная и объединяющая концепция медиаобразования – репрезентация (representation). Медиа не отражает реальность, а репрезентует, т.е. представляет ее. Главная цель медиаобразования – «денатурализация» медиа... Медиаобразование базируется на ключевых концепциях, которые в большей степени являются аналитическим инструментом, чем альтернативным содержанием... Медиаобразование имеет целью не просто критическое понимание (critical understanding), но и критическую автономию (critical autonomy)» [1, с. 22–23]. В российском научном пространстве за последнее время появилось достаточно большое количество исследований, связанных с изучением феномена медиаобразования: А. Баранова, Н. Вартановой, С. Зазнобиной, Я. Засурского, Н. Кирилловой, М. Ковалевой, А. Федорова, Н. Хилько, И. Чельшевой, А. Шарикова и другие.

И. Чельшева считает, что «...основной целью медиаобразования выступает изучение закономерностей массовых коммуникаций, взаимодействие человека в мире медиа, освоение языка средств массовой информации, овладение способами общения на основе невербальных форм коммуникации и с помощью технических средств и современных информационных технологий. Медиаобразование становится в современных условиях социокультурным явлением, частью основных прав каждого гражданина любой страны мира на свободу самовыражения и права на информацию, является инструментом поддержки демократии» [2, с. 16–18]. Н. Кириллова называет конечной целью медиаобразования формирование медиакультуры личности, т.е. «способности к активному, осмысленному усвоению медийного содержания, основанному на знаниях о сущности, специфике и целях массовых коммуникаций» [3, с. 40]. На наш взгляд, наиболее точным и всеобъемлющим определением медиаобразования является определение, данное А. Федоровым. Он рассматривает медиаобразование как «...процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернет» [4, с. 6]. Н. Кириллова утверждает, что медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение, культурология, история мировой художественной культуры и искусства, психология искусства, художественного восприятия, творчества и т.д. Оно не только отвечает нуждам современной педагогики, но и расширяет спектр методов и форм обучения [3, с. 398]. Следовательно, медиаобразование можно рассматривать как педагогическое явление, которое представляет собой процесс образования, развития, формирования личности на материале и через средства медийной коммуникации.

Исходя из вышесказанного можно констатировать, что цель медиаобразования, обусловленная информационными потребностями общества, должна быть определена как формирование медиакомпетентности личности, т.е. профессионализма будущего специалиста.

Особенное значение подобные положения приобретают в процессе профессиональной (компетентностной) подготовки учителей-культурологов, учитывая специфику и содержание их профессиональной деятельности в современной системе образования. Как отмечает А. Новиков «Современное стремительное развитие компетентностного подхода обусловлено осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленности» [5, с. 9]. Значительное количество исследователей обращалось к изучению проблемы реализации компетентностного подхода в системе образования: Д. Иванова, Т. Исаева, А. Маркова, Л. Митина, Л. Петровская, Э. Зеер, И. Зимняя, А. Хуторской и др. Ими рассматривалась

сущность компетентного подхода в образовании, изучались пути повышения профессиональной компетентности, педагогической компетентности, коммуникативной компетентности. Исходя из анализа данных исследований, под понятием «компетентный подход» можем понимать направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых (базовых) и предметных компетенций личности. В результате этого процесса происходит формирование общей компетентности человека, совокупности ключевых компетенций, что является интегративной характеристикой личности.

Понятие «профессионализм», «компетентность» в психолого-педагогической литературе представлено достаточно широко: В. Кальней, Г. Коджаспирова, А. Маркова, Л. Митина, Э. Зеер, И. Зимняя, С. Шишов, А. Хуторской и др. Компетентность (профессионализм) учителя-культуролога, в свою очередь, изучали Л. Арчажникова, Л. Кондрацкая, Н. Миропольская, Л. Нестеренко, В. Орлов и другие.

Проанализировав многочисленные исследования, под компетентностью учителя-культуролога мы будем понимать сложное интегративное качество личности, способствующее готовности осуществлять профессиональную деятельность, причем речь идет не только об отдельных знаниях или умениях, а о свойствах, которые дают возможность человеку осуществлять деятельность целостно.

Сегодня, с учетом медиаобразовательных тенденций, формирование квалификационного портрета учителя-культуролога подкрепляется требованиями к его профессиональной компетентности, которые обозначены в Государственных образовательных стандартах высшего образования, т.е., в результате профессиональной подготовки будущий учитель-культуролог должен овладеть целым комплексом компетентностей, который включает: способность к коммуникации в устной и письменной формах для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением современных информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности; способностью к самостоятельному поиску, обработке, анализу и оценке профессиональной информации, приобретение новых знаний, используя современные образовательные и информационные технологии и др. [6]. Недавно появившиеся технологии медиаобразования, являются логичным этапом развития современного образования, поскольку «деятельность учителя все в большей степени включает использование медиа как профессионального инструмента, средства достижения целей образования» [7, с. 58]. В этой связи все большую актуальность приобретает формирование у педагога медиакомпетентности.

Достаточную часть научных исследований по формированию медиакомпетентности составляют работы в области медиапедагогики М. Жижиной, Л. Зазнобиной, О. Кутькиной, С. Пензина, Г. Поличко, Ю. Усова, А. Федорова, Н. Хилько, А. Шарикова и др.

А. Шариков, изучая медиакоммуникативную компетентность, определяет ее как «компетентность в восприятии, создании и передаче сообщений посредством технических и семиотических систем с учетом их ограничений, которая основана на критическом мышлении, а также на способности к медиатизированному диалогу с другими людьми» [8, с. 46]. Однако А. Федоров, утверждает, что «термин медиакомпетентность более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме» [4, с. 22]. Как утверждает М. Жижина, и мы согласны, что медиакомпетентность в научной литературе рассматривается и как элемент и как конечный результат медиаобразования. Медиакомпетентность становится частью профессиональной культуры специалистов, условием социализации личности в современном медиам мире, фактором успешности

человека в быстро меняющемся социуме. В то же время медиакомпетентность выступает как средство познания поликультурного мира, средством получения знаний, способом самопрезентации и реализации потенциальных возможностей личности [9, с. 78].

Медиакомпетентность педагога можно определить как «интегративное качество личности педагога, проявляющееся в готовности к выбору, использованию, критическому анализу, оцениванию, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» [10, с. 563]; как «совокупность мотивов, знаний, умений, способностей педагога, способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста» [4, с. 25].

Таким образом, мы пришли к выводу, что медиакомпетентность мы можем рассматривать как результат медиаобразования, как важное качество личности, как совокупность системных медиазнаний, умений и навыков использования их в профессиональной деятельности.

Проведя это исследование, мы выяснили, что обладая определенным уровнем медиакультуры, учитель имеет возможность ориентироваться в медиапространстве как специфически организованном знаковом визуально-эмоциональном поле, организовывать собственную профессиональную деятельность посредством доступных инструментов и форматов медиа, выбирать эффективные технологии обучения школьников и студентов в медиапространстве. В связи с этим, актуализируются задачи компетентностной подготовки учителя культурологических дисциплин, обладающего достаточным уровнем медиакультуры, которая даст возможность продуктивно использовать в своей профессиональной деятельности медийные технологии, и успешно развивать медиакомпетентность как свою, профессиональную, так и обучающихся.

Список литературы:

1. **Мастерман Л.** Обучение языку средств массовой информации // Специалист. – 1993, № 4. – С. 22 – 23.
2. **Чельшева И.** Культурологический подход к проблеме медиареальности и медиакультуры. // Медиа. Информация. Коммуникация. МГГУ им.М.А. Шолохова. – М., 2012. – №1. – С. 16–18.
3. **Кириллова Н.Б.** От медиаобразования – к медиакультуре // Медиаобразование. – 2005. – № 5. – С. 40–44.
4. **Федоров А.В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. – М : Информация для всех, 2007. – 616 с.
5. **Новиков А.М.** Культура как основание содержания образования // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3–14.
6. **Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 51.03.01 «Культурология» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Луганской Народной Республики. Режим доступа: <https://minobr.su/docs/2461-prikaz-mon-lnr-653-od-ot-17072018.html>, свободный. (Дата обращения: 24.11.2021).**
7. **Тюнников Ю.С., Афанасьев Т.П., Казаков И.С., Мазниченко М.А.** Непрерывное формирование медиакомпетентности учителя в условиях постоянных изменений информационной и образовательной среды // Медиаобразование. – 2017. – № 1. – С. 58–79.
8. **Шариков А.В.** Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А.В. Шариков. – М : НИИ СО и УК АПН СССР, 1990. – 64 с.
9. **Жижина М.В.** Медиакомпетентность как форма культурной компетентности личности // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2009. – № 4 (23): Ч. I. – С. 78–81.
10. **Психология общения.** Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. – М : Когито-Центр, 2011. – 2280 с.

Левчишин Александр Михайлович,
преподаватель кафедры музыкального образования
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
E-mail: yanas_lg@mail.ru

О ПРОБЛЕМАХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность понятия информационных компьютерных технологий. На основе анализа психолого-педагогической литературы определены основные направления применения информационных компьютерных технологий в художественно-образовательном пространстве. С учётом практического опыта осуществлён анализ проблем, возникающих на разных этапах работы, по вопросам применения информационных компьютерных технологий в учебно-воспитательном процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: информационные компьютерные технологии, процесс профессиональной подготовки будущих учителей, дистанционное образование, направления информационного образования, учебные материалы нового поколения, информационная культура, художественно-образовательное пространство, средства обучения.

Abstract. The article deals with the essence of the concept of information computer technologies. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the main directions of the use of information computer technologies in the artistic and educational space are determined. Taking into account practical experience, the analysis of problems arising at different stages of work on the use of information computer technologies in the educational process of professional training of future teachers was carried out.

Key words: information computer technologies, the process of professional training of future teachers, distance education, directions of information education, teaching materials of a new generation, information culture, art and educational space, teaching aids.

В 1996 г. на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» информационные ресурсы были объявлены стратегическим ресурсом образования. С тех пор учёные и педагоги-практики изучают возможности внедрения информационных компьютерных технологий (далее – ИКТ) в процесс профессиональной подготовки разнообразных специалистов в высшей школе. Научно и экспериментально доказано, что компьютер, телекоммуникационные и сетевые средства существенно изменяют способы обучения и учения, помогают более эффективно работать с информацией, открывают новые возможности для интеграции различных областей знаний, способствуя оптимизации достижения различных целей развития современного общества. Но проведённые исследования и практический опыт выявили ряд проблем, связанных с разработкой и внедрением ИКТ в образовательный процесс высшей школы.

Проблема использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе охватывает широкий круг вопросов и является объектом изучения многих учёных и педагогов-практиков (В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.М. Новикова, Д.И. Фельдштейна, А.Г. Асмолова, А.А. Деркача, В.А. Сластенина, В.П. Беспалько, Г.А. Бокаревой, В.С. Ильина, Г.М. Коджаспировой, Л.В. Кондрашовой, В.Д. Путилина, Б.Г. Ананьева, К.К. Платонова, К.А. Абульхановой, О.С. Гребенюка, А.А. Кирсанова, Т.Б. Гребенюк, М.В. Кларина, А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Б.С. Гершунского и других). Наряду с необходимостью изучения дидактических преимуществ использования

ИКТ в образовательном процессе высших учебных заведений следует обратить внимание на изучение и анализ проблем, которые могут сопровождать этот процесс.

Цель статьи – на основе анализа научных публикаций и опыта практической деятельности выявить проблемы применения ИКТ в процессе профессиональной подготовки художественно-образовательного пространства будущих учителей. Для достижения цели определены следующие задачи: выяснить сущность информационных компьютерных технологий и возможные направления их внедрения в процесс профессионального становления будущего педагога; выявить возможные проблемы, которые могут возникать на разных этапах разработки и внедрения ИКТ в образовательный процесс высшей школы.

Анализ научных трудов (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, В.А. Болотов, Н.В. Борисова, М.М. Зиновкина, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина и др.) позволяет выяснить, что под информационными технологиями обучения понимают совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации образовательной деятельности. Из этого понятно, что речь идёт не только о новой образовательной технологии, но и о том, что следует позаботиться о её надлежащем обеспечении (терминологическое, аппаратное, методическое, психолого-педагогическое, мотивационное и т.п.).

Как свидетельствуют научные данные [1, с. 145–148], процесс информатизации образования развивается в следующих основных направлениях:

1. обеспечение образовательных учреждений современной компьютерной и телекоммуникационной техникой.

Начинается этот процесс с частичного и фрагментарного использования техники, которое постепенно приводит к разработке и внедрению новых средств и организационных форм образовательной работы со студентами. При условии подготовки к этому всех участников образовательного процесса, а также наличия необходимого оборудования, программного обеспечения и подготовленных специалистов, это нововведение можно будет использовать постоянно, поддерживая все стадии профессиональной подготовки молодых специалистов.

2. Обеспечение информационной поддержки образовательного процесса.

С развитием и постоянным использованием современных средств ИКТ, информационных телекоммуникаций и баз данных возникает проблема создания и обеспечения доступа к разнообразной информации (Интернет-ресурсы, специальные обучающие программы на CD и DVD-носителях).

3. Развитие дистанционного образования.

Мировая практика подготовки специалистов в разных областях доказывает эффективность организации дистанционных курсов, позволяющих охватить значительное количество слушателей. Более того, современные тенденции развития общества доказывают потребность и студентов, не обучающихся дистанционно, пользоваться преимуществами удалённого доступа к информации. Это даёт возможность совмещать одновременно обучение с трудовой деятельностью. А это, в свою очередь, приводит к поиску, апробации и применению новых форм и методов обучения.

1. Трансформация содержания образования.

Сегодня все звенья образования находятся в стадии пересмотра и радикального изменения содержания образования. Обусловлено это, в том числе, и процессами информатизации общества. Современное образование должно готовить людей, способных не только формировать новую информационную среду общества, но и готовых жить и работать в этой новой среде. Понятно, что названные изменения порождают ряд проблем, на детальном анализе которых считаем необходимым остановиться больше:

– создание концепции информатизации и компьютеризации вузов и комплексной программы её реализации. Сегодня можно больше говорить о неуправляемой информатизации, реализуемой по инициативе отдельных работников и учитывающей те

потребности, которые при чтении того или иного курса имеет конкретный преподаватель. Понятно, что не всегда информационные ресурсы, разрабатываемые им, отвечают ряду педагогических (и не только) требований и обеспечивают должное качество профессиональной подготовки специалистов. К тому же рост объёма информации, определяющий содержание учебных курсов, отнюдь не учитывает увеличение учебного времени на её овладение. Наряду с этим возникает противоречие между требованием к учебным заведениям быть на переднем крае науки и сохранением традиций, и научного наследия предыдущих поколений. В большинстве случаев они уже исчерпали свои возможности, поэтому нуждаются в модернизации и государственные стандарты подготовки специалистов, к которым выдвигается всё больше требований, связанных с навыками работы в информационном обществе;

- создание автоматизированной системы управления ВУЗов. Анализ информационных ресурсов высших учебных заведений выявил потребность большинства из них в специальных пакетах программ, что не только позволит управлять процессом обучения, но и обеспечат доступ и пользование разного рода информацией;

- отсутствие теории обучения с использованием средств ИКТ [7, с. 145]. Для современного образовательного пространства характерно отсутствие или недостаточность методических рекомендаций по использованию ИКТ. Необходимо разрабатывать и исследовать новые педагогические технологии, определять оптимальное сочетание различных видов информации в образовательном процессе;

- наличие современной компьютерной техники [5, с. 10]. Несмотря на то, что количество необходимой техники ежегодно увеличивается, она всё ещё не удовлетворяет реальные потребности преподавателя и студента. Касается это, прежде всего, комплектования преобладающего количества учебных аудиторий, кафедр, читальных залов соответствующей техникой. К тому же, далеко не все студенты на сегодняшний день имеют как компьютер и качественный доступ к сети Интернет, так и соответствующие навыки работы. В этой связи у них отсутствует как теоретическая, так и практическая подготовка к работе в информационных сетях;

- отсутствие организационной поддержки, материально-технического и кадрового обеспечения процесса внедрения ИКТ в образовательный процесс вуза [3, с. 172]. Если учебные заведения постепенно и решают проблему приобретения техники, то далее сталкиваются с тем, что требуют соответствующего увеличения специалистов, которые смогут не только обслуживать эту технику, но и проводить специальное обучение преподавателей и методистов по вопросам создания соответствующего программного обеспечения конкретных учебных курсов;

- методическое сопровождение и поддержка информации, обеспечение контроля за её качеством. Актуальной проблемой сегодняшнего дня определено развитие и совершенствование учебного процесса на основе широкого использования ИКТ, сочетание новых и традиционных технологий профессиональной подготовки студентов. Необходимо определить оптимальный состав методических материалов, их дидактических элементов на различных носителях, методик обучения с их помощью, установить критерии оценки их качества;

- подготовка научно-педагогических работников к эффективному использованию ИКТ в учебной, методической, научной и организационной деятельности. Несмотря на то, что уже доказана эффективность использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе, большинство преподавателей достаточно инертно относятся к их внедрению в разные виды педагогической деятельности. Наряду с этим следует помнить, что ИКТ не могут заменить собой педагога, поэтому необходимо дидактически структурировать как аудиторную, так и самостоятельную работу студентов с учётом возможностей ИКТ;

- наличие программных средств, позволяющих преподавателю самостоятельно модифицировать и создавать необходимые учебные материалы нового поколения [2, с. 165]. Сегодня достаточно сложно, не имея соответствующего

компьютерного образования, создать (или даже применить существующие) программные средства. Это, конечно, тормозит учебный процесс, заставляет тратить свободное время и значительные материальные ресурсы на приобретение программ, самостоятельное формирование навыков работы с соответствующим оборудованием и программным обеспечением;

– формирование информационной культуры студентов и готовности к использованию ИКТ в различных видах деятельности [4, с. 60]. Кроме того, что студент должен овладеть навыками работы на компьютере и других технических средствах, следует научить его ещё многому. Так, пользуясь сетью Интернет необходимо очень хорошо ориентироваться в целесообразности использования той или иной информации с точки зрения её научности, достоверности, уместности и полезности. Параллельно с этим, следует заботиться о чёткой организации систематической учебной работы студентов. К сожалению, большинство студентов не имеют навыков самостоятельной и других видов работы даже под постоянным руководством со стороны преподавателя. Большинство студентов характеризуется отсутствием информационной культуры;

– широкое использование образовательных, научных и культурных ресурсов Интернета в учебном процессе ВУЗов, создание и поддержка собственного образовательно-научного портала. На современном этапе большинство ресурсов сети Интернет не адаптированы для использования в аудиторной и внеаудиторной работе. Опыт пользования ресурсами Интернет убеждает, что такие ресурсы должны проходить экспертную оценку. В связи с этим неотложной потребностью времени является создание профессиональных компьютерных библиотек, баз данных, медиатек, видеотек и т.п.;

– проблема коммуникации, сетевого общения. Современная система образования ориентирует участников на межличностное взаимодействие в процессе обучения. Компьютер не предполагает активного общения лицом к лицу, изолируя участников друг от друга, что создаёт различные проблемы общения. Частично это решает появление новых форм организации обучения, в которых происходит объединение компьютеров во всевозможные сети;

– валеологические проблемы. Следует выяснить оптимальное время, когда применение компьютера не будет препятствовать здоровью всех участников образовательного процесса. Также необходимо позаботиться и о соответствующем психолого-эргономическом представлении материала, что будет учитывать особенности восприятия и понимания человеком учебного материала, представленного в электронном виде;

– разработка учёта и оценки учебной работы преподавателей [6, с. 10]. Разработка средств обучения нового поколения требует много времени и сил. В связи с этим необходимым считаем учёт не только времени, проведённого преподавателями в учебной аудитории и на кафедре, но и занятости в разработке необходимого методического обеспечения с учётом компонентов ИКТ, времени, затраченного на поиск и внедрение в учебный процесс средств, методов и форм обучения на основе информационных педагогических технологий.

Выводы. Таким образом, мы рассмотрели основные проблемы, связанные с эффективным внедрением ИКТ в процесс профессиональной подготовки будущих учителей. Наряду с другими, они должны найти педагогические пути решения.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 260 с.

2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, 2000. – 65 с.

3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калинингр. гос. ун-т. Калининград, 2000. – 172 с.

4. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 60 с

5. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М., 1989. – 96 с.

6. Кондратенко А.Б. Подходы к решению проблемы оптимизации образовательного процесса с использованием новых информационных технологий / А.Б. Кондратенко. – М.: ЦСИФ МО, 2004. – 10 с.

7. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «Март», 2004. – 145 с.

УДК 008+7.01:009

Пилавова-Слюсарева Лариса Шаликовна,
старший преподаватель кафедры
культурологии и музыковедения
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Аннотация. В статье рассматривается влияние пандемии COVID-19 на сферу культуры, анализируются данные о ее состоянии в период пандемии. А также рассматриваются задачи по переходу культуры в цифровое пространство.

Ключевые слова: пандемия, информатизация, сфера культуры, цифровизация.

Abstract. The article examines the impact of the COVID-19 pandemic on the cultural sphere, analyzes data on its state during the pandemic. It also considers the tasks of transferring culture to the digital space.

Key words: pandemic, informatization, cultural sphere, digitalization.

Пандемии не являются новым явлением для человечества. Самой масштабной пандемией в XX столетии было распространение так называемого «испанского гриппа», или «испанки», поразившего в 1918-1920 гг. треть жителей планеты и унесшего жизни по разным оценкам от 50 млн. до 100 млн. человек, что на тот момент составляло соответственно 2,5% и 5% человечества и в несколько раз превышало число жертв Первой мировой войны. Текущая пандемия коронавируса COVID-19 (или SARS-CoV-2) уже стала источником беспрецедентных социальных последствий [1, р. 4].

Эпоха пандемии ускоряет перемены, касающиеся не только сферы культуры, но и всех аспектов жизни общества. Особенность этого процесса в том, что все перемены идут в направлении трансформации в информационно-технологическое и виртуальное состояние.

Эти изменения наиболее адекватно отражены в постмодернистской философии Ж. Бодрийера, Ж. Делеза, К. Фергюссона, М. Эпштейна, Д. Белла, Р. Барта и др. Влияние развития информационных технологий на историю искусств исследует в своих работах А. Дриккер. Нами разделяется мнение современных социологов о том, что именно свободный, творческий человек, яркая индивидуальность, раскрывающаяся разнообразных видах деятельности и в общении, постепенно должна становиться содержанием и высшей целью новой модели общества [2, с. 3–5].

Сфера культуры одной из первой приняла на себя удар от коронавируса – в связи с запретом пересечения границ по всему миру отменялись гастроли, закрывались театры, музеи, концертные залы, культурные центры, музыкальные клубы и прочие площадки

проведения массовых мероприятий в этой области. Всеобщая самоизоляция из-за пандемии COVID-19 кардинально изменила сферу культуры. Цифровизация наступила стремительно, тем самым во многом сохранив морально-психическое здоровье нации во время пандемии. При этом в эпоху пандемии сфера культуры рассматривается в качестве одного из источников улучшения эмоционального состояния людей, усиления сплоченности и стойкости.

Становление цифрового общества неумолимо бросает серьезные вызовы развитию культуры, декларируя внедрение онлайн-технологий в пространство социума и неминуемый переход к учреждениям нового поколения. Активное вовлечение целевой аудитории в них должен обеспечить процесс информатизации и последующей цифровой трансформации. Цифровизация учреждений культуры Российской Федерации стала реальностью благодаря федеральному проекту «Цифровая культура», осуществляемому в рамках национального проекта «Культура».

В связи с распространением коронавирусной инфекции организации культуры вынуждены были рассматривать возможность использования альтернативных цифровых площадок, онлайн-экскурсий, применять технологии виртуальной реальности.

В данный период культурная и развлекательная сфера жизни подверглись значительной степени виртуализации. Критическое сужение границ реальности в условиях самоизоляции дало импульс к расширению границы виртуального, нематериального мира, где людям стали доступны суррогатные версии коммуникации, приобщение к культуре, получение образования и т.д. Ситуация, в которой интернет стал главной развлекательной и образовательной площадкой, предлагая пользователям получить реальные знания, эмоции и впечатления без реального присутствия, сформировала новые поведенческие практики и потребительские предпочтения, а также стала импульсом для перехода бизнеса в области культуры и образования на новые управленческие модели. Музеи, театры, выставки – места, отличающиеся традиционной формой присутствия посетителей – проявили поразительную степень адаптивности текущим кризисным событиям и вернулись к своим ценителям через виртуальные туры и онлайн-трансляции. А привычные мультимедийные онлайн-сервисы предложили пользователям облегченные возможности для подписки и формируют контент, актуальный для нынешнего времени – развлекательные подборки для всей семьи, кино и сериалы, которые пользователи могли пропустить раньше и т.д. Организации сферы культуры институты присоединялись к международным флешмобам, таким как #MuseumFromHome, #stayathome, #museumcoffeebreak.

Если ранее такие технологии существовали, но оставались нишевым продуктом, то в условиях социального дистанцирования к возобновлению деятельности в виртуальном формате прибегли даже самые известные организации. Онлайн-трансляции выступлений проходили в Метрополитен-опере, Кливленд балете. 27 марта 2020 года Большой театр впервые в истории начал серию онлайн-трансляций ранее записанных спектаклей собственного «золотого фонда». Трансляции проходили на официальном YouTube-канале Большого театра без географических ограничений. После окончания трансляции записи были доступны еще в течение 24 часов. Первые шесть онлайн-показов собрали около 3 млн. пользователей из 134 стран.

Государственный музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина предоставил онлайн-доступ для пользователей к текущим выставкам благодаря применению технологий виртуальной реальности, виртуальным турам в Zoom, лекциям в Facebook, подкастам, трансляциям в режиме реального времени, флешмобам, таким как #MuseumFromHome, #stayathome, #museumcoffeebreak.

В сфере развлечений лидерами стали онлайн-кинотеатры. По результатам исследования ASOdesk, соответствующие приложения впервые стали лидерами в категории «Развлечения» в AppStore, обогнав по популярности и спросу Facebook и

Instagram. «Кинопоиск» улучшил позиции на 150 пунктов, а Premier – на 250 позиций. Кинотеатр Okko переместился со 124-й на 31-ю позицию [3].

Такой стремительный рост связан не только с общим повышением спроса на развлекательный контент в интернете, но и с эффективной трансформацией предложения со стороны мультимедийных онлайн-платформ и сервисов – большинство из них предложили клиентам выгодные условия подписки, а также уделяли внимание предоставлению качественного контента.

Изменения в сфере культуры уже не будут иметь обратного действия. Дальнейшая цифровизация и информатизация неизбежны. Исходя из этого необходимо разработать вектор формирования у работников учреждения культуры чувства готовности к цифровой трансформации. Для этого, на наш взгляд, необходимо:

- повышать уровень управляемости культурно-досуговой деятельности, добиваться унификации и алгоритмизации рутинных процессов, методик, организационных структур, информационного обеспечения и т. д., не затрагивая неповторимости и оригинальности авторского творчества;
- создавать принципиально новые творческие проекты, инновационность которых будет построена на платформенных решениях;
- разрабатывать системы стратегического партнерства и взаимодействия с научными и учебными учреждениями и т. п.;
- унифицировать вопрос авторских прав, направив основные силы на борьбу с «пиратства» в сфере онлайн-культуры.

Становление цифрового общества неумолимо бросает серьезные вызовы развитию культуры, декларируя внедрение онлайн-технологий в пространство социума и неминуемый переход к учреждениям нового поколения. Активное вовлечение целевой аудитории в них должен обеспечить процесс информатизации и последующей цифровой трансформации. Цифровизация учреждений культуры уже стала объективным процессом, который, начавшись, сегодня получает ускоряющееся развитие, что обусловлено в том числе реализуемым Минкультуры России федеральным проектом «Цифровая культура» в рамках национального проекта «Культура». Некоторые работники сферы культуры рассматривают процесс информатизации в культурно-досуговой сфере, как неотвратимо угрожающий ее существованию и содержанию.

Информатизация в сфере культуры призвана обеспечить переориентацию участников культурно-досугового процесса на новый формат восприятия информации, но вовлечь эту аудиторию в свою деятельность творческие структуры смогут только реальными, яркими и самобытными проектами.

Несмотря на текущий спад, пандемия станет катализатором обновления культуры креативных индустрий, ускорив наметившиеся тренды и открыв новые направления для развития. По мнению экспертов, многие процессы, которые заняли бы пять лет, были пройдены за несколько месяцев.

Пандемия стала катализатором перехода культуры и креативных индустрий в цифровое пространство. Если отдельные подотрасли, такие как кино, телевидение, дизайн, уже давно активно использовали современные технологии, то для других этот путь только начинается. По мнению экспертов, важными направлениями цифровизации станут, во-первых, работа с контентом, на основании которого необходимо создавать новые диджитал-продукты, во-вторых, работа с новой цифровой аудиторией, которую многим игрокам отрасли еще только предстоит исследовать.

Рост информатизации в сфере культуры и креативных индустрий может привести к усилению уже существующего неравенства в доступе к объектам культуры и искусства. Пандемия напомнила обществу о важнейшей роли, которую культура играет в жизни человека. Оказавшись в изоляции дома, люди обратились именно к культуре как к источнику восстановления душевного спокойствия и психологического равновесия.

Сегодня в развитых странах мира формируется новый, информационный образ жизни людей. Новая информационная среда обитания формирует у людей новые привычки, стереотипы поведения, новые культурные запросы и новые ценности. Мы привыкли пользоваться теми удобствами, которые дает информационное общество, и не собираемся от них отказываться. Однако важно понять другое: новая информационная среда изменяет самого человека, его стиль жизни и профессиональной деятельности. Поэтому принципиально важная гуманитарная тенденция развития информационного общества состоит в том, что сегодня происходит формирование новой информационной культуры общества.

Список литературы

1. **Spinney L.** Pale Rider: The Spanish Flu of 1918 and How It Changed the World. London, RandomHouse, 2018.

2. **Соколова И.В.** Социальная информатика / и.в. Соколова. – М., 2008 – 125 с.

3. **Культура в условиях пандемии COVID-19**, дайджест Счетной палаты РФ, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://arh.gov.ru> (дата обращения: 31.11.2021).

УДК 372.8

Сафонов Владимир Иванович,
доцент кафедры информатики и ВТ
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический университет»,
кандидат физико-математических наук, доцент
E-mail: wawans@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАКУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. Развитие системы общего образования связано с внедрением в учебный процесс различных форм, методов и средств обучения. Одной из ведущих тенденций информатизации общества является развитие медиатехнологий, их проникновение в различные сферы социальной жизни: науку, образование, культуру и т.д. Рассматриваются особенности изучения школьного курса информатики в аспекте использования медиатехнологий.

Ключевые слова: медиа, медиатехнологии, медиакультура, мультимедиа, обучение, информатика.

Abstract: The development of the system of general education is associated with the introduction into the educational process of various forms, methods and means of education. One of the leading trends in the informatization of society is the development of media technologies, their penetration into various spheres of social life: science, education, culture, etc. Features of studying the school course of informatics in the aspect of using media technologies are considered.

Key words: media, media technology, media culture, multimedia, training, informatic.

Технологии медиа можно рассматривать как предмет исследования, средство обучения и инструмент познания в перечне направлений и областей изучения информационно-коммуникационных технологий [1; 2].

Согласно ФГОС общего образования, изучение мультимедиа входит в содержательную линию информационных технологий школьного курса информатики. В необходимый (обязательный) минимум, согласно школьной программе по информатике, входит изучение: технологии мультимедиа, графических и текстовых редакторов, средств телекоммуникации, баз данных и электронных таблиц.

Изучение темы «Мультимедиа» предусматривает изучение следующих вопросов:

- формирование и анализ информационных объектов (в виде презентаций) с использованием разнообразных шаблонов;
- редактирование видео- и аудиоматериалов;
- применение классических графических анимационных форм и структур;
- дискретный вид представления аудиоинформации.

Для работы с программными мультимедийными средствами обучающимся могут быть предложены задания следующих типов:

- работа с готовыми информационно-обучающимися продуктами;
- работа над мультимедийной презентацией;
- практическая работа с программными и аппаратными средствами редактирования и записи и аудио, фото и видео данных.

Медиакультура позволяет ребенку лучше адаптироваться в современном быстро меняющемся мире. Поэтому сейчас актуально использование медиатехнологий на уроках, что позволит учащимся адаптироваться к стратегии самостоятельного обучения, что соответствует одной из стратегий модернизации современного образования – формирования у обучаемых навыков, необходимых им для успешной жизни в современном медийном мире (Softskills).

Учитель должен способствовать формированию у обучаемых навыков, необходимых им для успешной жизни, к которым относятся:

– базовые навыки (Foundational skills), а именно грамотность и умение считать, необходимы для дальнейшего обучения, продуктивной занятости и гражданской активности;

– цифровые навыки (Digital skills): цифровая грамотность позволяет школьникам использовать и изучать технологии, искать и управлять информацией, создавать и обмениваться ею, сотрудничать, общаться, накапливать знания и решать проблемы безопасно, осмысленно и согласно принятым нормам;

– переносимые навыки (Transferable skills или Soft skills): также называемые «жизненными навыками», «навыками двадцать первого века», «мягкими навыками» или «социально-эмоциональными навыками», они позволяют молодым людям ориентироваться в личных, социальных и научных проблемах;

– специфические профессиональные навыки (Job-specific skills): известны как «технические» и «профессиональные» навыки. Они связаны с профессией и способствуют переходу подростков старшего возраста в профессиональную сферу.

Существует множество понятий, тесно связанных с медиа, но можно сделать вывод, что медиатехнологические процессы захватывают все большее пространство и время, формируют новую культуру, новую среду. Применение данных технологий приводит к стимулированию эффективности обучения, улучшению успеваемости учащихся, повышению уровня интерактивности обучения за счет воздействия сразу на несколько органов чувств. Также на сегодняшний день предъявляются специальные требования к уровню подготовки педагога, который должен обладать способностью применять данные технологические процессы в своей профессиональной деятельности.

Основной целью медиаобразования является формирование устойчивого интереса ученика к применению современных технических средств работы с мультимедийной информацией в практической деятельности. Основные задачи медиатехнологий в образовании: повысить интерес и мотивацию учащихся к обучению; актуализировать зрительную и логическую память учеников; сформировать информационную и телекоммуникационную культуру обучающихся. Мультимедиа содержит в себе все то, что нужно для просмотра, прослушивания и записи звука со многих источников. С помощью медиасерверов можно легко организовать потоковое вещание аудио и видео из Интернета, с локальных систем и даже с другого ПК, а также передавать файлы с компьютера на компьютер. Мультимедиа обеспечивает конструктивизм, основанный на

технологиях среды обучения, где ученики могут решить проблему с помощью самоисследования.

В настоящее время медиатехнологий начинают активно применяться в образовании. И учителя, и ученики творчески используют их для обучения [3; 4]. Применение данных технологий в учебном процессе способствует повышению информативной емкости содержания занятия. Медиатехнологии можно рассматривать и как инструмент, с помощью которого традиционные задания обрабатываются в специальной форме, и могут быть использованы как помощник в обучении. Для повышения интереса учащихся к изучению медиатехнологий следует демонстрировать на уроках современные цифровые устройства. Зачастую возможно видеть, что экономное, но направленное применение разных медиальных конфигураций демонстрации обладает более высокими результатами, нежели скопление разных медиаподач учебного материала.

Мультимедийные технологии стимулируют эффективность обучения, повышают уровень интерактивности за счет воздействия сразу на несколько органов чувств.

К изучению главы «Мультимедиа» следует приступить после изучения способов кодирования числовой, текстовой, графической и звуковой информации в компьютере. В первую очередь ученикам нужно иметь представление об устройстве компьютера, его аппаратном и программном обеспечении, об организации файловой системы компьютера. Также одним из важных моментов является мотивация учащихся. Мотивировать учащихся для благоприятного обучения возможно раньше изучения данной темы. Учитель может показывать возможности при работе с мультимедиа.

В процессе обучения темы «Мультимедиа», учитель должен актуализировать применение мультимедиа в современном мире. Технологии мультимедиа способны помочь учащимся не только в процессе обучения, но и в дальнейшей деятельности обучающихся в различных сферах. Поэтому важно использовать мультимедиа на занятиях, тематика которых не обязательно связана с ними.

Рассмотрим для примера проведение занятия по информатике с использованием средств наглядности. На уроке основными видами наглядности могут выступать:

- презентация;
- интерактивные задания, созданные с использованием онлайн-сервисов «Wordwall», «Learningapps.org» и др.;
- видео-лекция по теме урока и др.

В течение урока презентация сопровождает объяснение учителя. На слайдах отображаются основные моменты темы. С целью донесения большего объема информации (материала урока), с помощью проектора на экран выводятся схемы, определения, которые ученики конспектируют себе в тетрадь.

В презентации присутствует множество красочных иллюстраций для привлечения внимания обучающихся и лучшего понимания ими предоставляемой информации. Также обучающиеся просматривают видеоролик по теме урока, который. В данном видео могут быть представлены некоторые исторические справки, персоналии, демонстрации явлений и процессов, выступления известных ученых и т.д.

Демонстрация наглядных материалов на уроке благоприятно влияет на усвоение материала, способствует лучшему пониманию темы урока и позволяет «удерживать» внимание учеников на протяжении всего занятия. Звуковое сопровождение видео также играет немалую роль, на что следует обратить внимание при подготовке наглядных материалов к уроку.

Помимо демонстрации теоретического материала, для контроля знаний разработан комплекс мультимедийных интерактивных упражнений для этапа актуализации знаний и закрепления изученного материала. Упражнения возможно разработать с помощью онлайн-сервисов «Wordwall», «Learningapps.org» и др. Данные платформы могут осуществлять связь между учителем и учеником не только в рамках реального урока, но и в дистанционном формате.

Таким образом, продуманный наглядный контент может помочь сделать абстрактные теоретические знания проще и понятнее для обучающихся, и тем самым повысить эффективность организации учебного процесса, а использование медиатехнологий на уроках позволяет не только усовершенствовать учебный процесс, но и содействует в практическом плане формированию у обучаемых Soft skills, необходимых для дальнейшей жизни и успешной самореализации.

Список литературы

1. Семендяева О.В. Аудиовизуальные технологии обучения: учебное пособие / О.В. Семендяева. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2019. – 156 с.
2. Чельшева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе / И.В. Чельшева. – Москва : Директ-Медиа, 2013 – 544 с.
3. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 315 с.
4. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность / А.В. Федоров. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 343 с.

УДК 78.05:004

Сотников Роман Анатольевич,
старший преподаватель кафедры
музыкального педагогического образования
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
E-mail: romsot@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье исследуются вопросы культуры музыкально-педагогического процесса в эпоху быстро меняющихся цифровых технологий. Акцентируется внимание на поиске сбалансированного решения подбора наиболее подходящих видов цифровых технологий к какой-либо конкретной музыкально-педагогической проблеме и переходу к изучению более подходящих форм цифровых технологий для решения предметных вопросов.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, цифровые технологии.

Abstract: The article examines the issues of the culture of the musical and pedagogical process in the era of rapidly changing digital technologies. Attention is focused on the search for a balanced solution to the selection of the most appropriate types of digital technologies for any particular musical and pedagogical problem and the transition to the study of more appropriate forms of digital technologies for solving subject issues.

Key words: musical pedagogics, digital technologies.

Сегодня цифровые технологии настолько внедрены в обиход обычного человека, что рассматривать их приходится как естественно-составную часть деятельности современного человека. Они присутствуют практически во всех сферах нашей жизни, поэтому, интеграция образовательного процесса с ними, общепринято, считается научно-естественной и необходимой.

Еще совсем недавно, около двух десятилетий назад, тема использования цифровых технологий в процессе обучения, не только являлась новой и неизведанной, но, даже, вызывала некое внутреннее отторжение большинства педагогов. Особо остро такое неприятие наблюдалось, именно, у педагогов творческих специальностей, в данном случае, – педагогов-музыкантов. Считалось, что общая культура цифровых технологий, является технической и не имеет ничего общего с миром музыки, который служит

катализатором душевно-духовной составляющей человека и, даже, незначительное задействование таких технологий в процессе образования на правах вспомогательного материала, в перспективе, грозит разложением самой идеи музыкального образования [1].

Сегодня, двадцать лет спустя, настроения в обществе музыкантов-педагогов сильно изменились и коренным образом отличаются во многом. Педагоги с большим энтузиазмом занимаются изучением и внедрением новых методик обучения, способов коммуникации с обучающимися, используют весь арсенал, предоставляемый благами цифрового пространства.

На данном этапе речь идет не о внедрении цифровых технологий в музыкально-педагогический процесс, а о том, как, и с какой целью их использовать. А одним из главных вопросов в последнее время считается поиск «золотой середины» в балансе использования технологий, чтобы, занимаясь совершенствованием инструментария обучения, чем являются цифровые технологии, не забыть о самом главном – содержании обучения.

Изучением подобных вопросов занимались специалисты в области музыкального исполнительства, музыкальной педагогики, музыкально-компьютерных технологий и смежных областей науки и искусств. Среди них С. Бассет, А. Дарли, С. Тихонова и другие. Что же касается культуры музыкально-педагогического образования в эпоху цифровых технологий и их взаимодействия, то эта часть вопроса освещена не так широко. Однако, имеются некоторые наработки.

Так, Д. Белл, занимавшийся исследованиями киберпространства, считал, что киберпространство – это целая культурная среда, поэтому, можно называть ее киберкультурой, в которой, творчество человека будет балансироваться относительно такой среды на взаимовыгодных условиях. А Д. Силверу принадлежит идея «критического исследования киберкультуры». Следует заметить, что подобные исследования, большей частью затрагивали не музыкальную, а общекультурную педагогическую составляющую данного вопроса. Но это связано с недостаточной разработанностью надтемы. Как видим, существует огромное пространство, ждущее своего исследования.

Целью данной статьи и явилось желание изучить вопрос культуры музыкально-педагогического процесса в эпоху быстроменяющихся технологий, с тем, чтобы обратить внимание не на изучение конкретных цифровых технологий, а на понимание сущности бесконечности течения макросистем и выбора необходимого инструментария, соответствующего конкретной задаче в определенное время.

Следует отметить, что с повышением цифровой грамотности общества и обретением новых знаний в данной области, образовался некий бум повсеместного внедрения новых технологий в обучение. Аналогичные тенденции наблюдаются, практически, во всех сферах нашей жизни: экономика, государственное управление, медицина и другое. Это вполне объяснимо с точки зрения социологии – общество освоило базовые принципы работы цифровых технологий на бытовом уровне, и появилась неосознанная потребность реализации навыков в расширенном варианте. Но более убедительно это объяснимо, с точки зрения вхождения человечества в «цифровой век» или «век цифровых технологий», по аналогии с «медным веком» или «каменным веком».

С высокой скоростью цифровые технологии не просто впитываются во все сферы жизни «не брезгуя» ничем, но оказывают серьезные воздействия на саму сущность процессов; структурируют макросистемы и традиционные устои с учетом своих «интересов». Так, английский физик-теоретик Стивен Хокинг, занимавшийся исследованиями в области взаимного влияния цифрового пространства и человеческой культуры, написал немало предсказаний, относительно будущего симбиозного сосуществования человечества и следующих еще неизвестных форм цифрового или постцифрового пространства. Его условные расчеты, выполненные на основе результатов анализа больших данных (технология «Bigdata») и статистики истории развития

человеческой цивилизации гласят, что предвидится новая эпоха, в которой очень многие процессы будут значительно коррелироваться с цифровым/постцифровым пространством, а судя по геометрически возрастающей скорости оцифровки социальных процессов, это может произойти раньше, чем человечество успеет осознать [2].

Итак, векторность ускоренного вхождения цифровых технологий в нашу жизнь и, соответственно, в музыкальное образование, ясна. Не будем говорить о каких-то конкретных цифровых технологиях, по причине быстрого их устаревания и деактуализации по мере появления более совершенных: электронные, цифровые, облачные – все эти и подобные технологии, служат лишь звеньями в цепи, поэтому, рассмотрим вопрос взаимодействия такой цепи цифровых технологий и музыкального образования.

Предвидя новую неизвестную эпоху мирного сосуществования человека и быстроменяющихся цифровых макросистем, следует позаботиться о разработке механизмов формирования культуры мышления, относительно, освоения пространств таких макросистем, обнаружения и заимствования актуального инструментария оптимизации процессов музыкального образования. Технологии трансформируются с высокой скоростью: не достигая кульминации полной реализации потенциала, наблюдается убывание спроса по причине их модернизации или появления новых видов.

Конечно, детальное изучение конкретных цифровых технологий с полным погружением в природу их сущности, обеспечивает качественное и взвешенное решение при реализации концепций по синнергированию технологий с музыкально-педагогическим процессом. Однако, нужно иметь чувство меры погруженности в предмет изучения, чтобы не стагнировать прогресс.

Вопрос заключается в поиске сбалансированного урегулирования отбора наиболее подходящих видов цифровых технологий к какой-либо конкретной музыкально-педагогической проблеме, с одной стороны, и, не растрачивая лишнюю энергию на ее изучение, если в этом нет особой необходимости, переходу к исследованию более подходящих форм цифровых технологий для решения другого вопроса [3].

Преподавателю необходимо быть постоянно вовлеченным в область цифрового пространства, чтобы понимать суть происходящего, природу процессов. В таком случае, осознание необходимости выбора нужного инструментария для достижения определенной музыкально-педагогической задачи, будет реализовываться легче, даже интуитивно. Имеется в виду, интуиция, как багаж накопленных знаний сознательно или подсознательно. И не составит большого труда освоить новые технологии, потому, что они разрабатываются с учетом того, чтобы человек понимающий работу предыдущих технологий, мог быстро освоиться и в новых системах.

В таком ритме непрерывных модернизаций, находясь в постоянном, но непринужденном мониторинге цифрового пространства, желательно, и на бытовом уровне, музыкант-педагог всегда будет способен быстро найти необходимое технологическое решение возникнувшей задаче, и при надобности быстро окажет гибкость в перестройке на новую модификацию цифровых технологий.

Такое состояние постоянного мониторинга пространства цифровых технологий с ощущением комфорта и без траты лишнего времени, является основой для свободного владения выбором средств ведения музыкально-педагогической деятельности в веке цифровых технологий. Подобные способы ведения дел и формируют культуру музыкальных процессов в образовании.

Специалисту, способному мыслить в таком ключе, будет несложно переключаться на новые цифровые макросистемы и чувствовать в них себя удобно. Это будет уже не какой-то труд, необходимый для освоения, а своего рода, очередной этап профессионально-личностного развития, воспринимаемый с интересом.

Данная философия мышления более присуща молодому поколению по причине большей увлеченности цифровыми технологиями на бытовом уровне. Однако, возраст

этому не помеха, и тому подтверждение в исследованиях нейробиологов – мозг способен развиваться до глубокой зрелости, необходима только заинтересованность [4].

Повышая уровень цифровой грамотности нужно уделять внимание и цифровой гигиене для обеспечения цифровой безопасности.

Краткий список цифровой гигиены:

- двухфакторная авторизация для входа в различные сервисы, такие как почтовые сервисы или социальные службы. Двухфакторная авторизация заключается в том, что от пользователя запрашивается два вида различной информации, например, сначала логин и пароль, а потом код, который приходит по смс. Это довольно хороший способ защиты;

- использование общедоступных сетей wi-fi может привести к взлому паролей и проникновению в систему других пользователей под именем пользователя, т. к. по общедоступным сетям намного легче произвести взлом, нежели по другим каналам;

- при вводе логина и пароля на любой странице в интернете следует обратить внимание на адресную строку. Если ее адрес имеет начало «*http://*» вместо необходимого «*https://*» (различие в букве «*s*» после «*http*»), то на такой странице не следует вводить пароль, т. к. у нее недостаточный уровень защиты;

- при переходе по любым ранее не проверенным ссылкам, существует опасность взлома системы – злоумышленник может так настроить данную страницу, что при переходе на нее, он завладеет некоторым количеством персональных данных пользователя.

Пароли. На сегодняшний день пароль является одной из важнейших и главных составляющих цифровой безопасности, поэтому необходимо составить безопасный пароль.

Структура безопасного пароля:

- рекомендуется пароль длиной 8–12 символов. Чем больше символов содержит пароль, тем сложнее его взломать;

- пароль должен содержать буквы строчные и прописные, цифры, специальные символы. Чем больше видов символов, тем он безопаснее – пароль «*j)Fg^8%*» более безопасный, чем «*316497583*», несмотря на то, что количество символов одинаковое;

- пароль не должен содержать общедоступную информацию: Ф.И.О., важные даты, номера телефонов, любимое блюдо мужа, адреса (как свои, так и адреса родственников), клички животных или что-либо другое, что можно узнать из социальных сетей или от друзей пользователя [5];

- рекомендовано даже не использовать словарные слова в паролях, т.е. пароли «*slon25*» или «*99_hello*» небезопасны.

Соблюдение таких элементарных советов, несомненно, способно улучшить цифровую безопасность в педагогическом процессе. Однако следует помнить, что абсолютной цифровой безопасности не существует и существовать не может априори. Поэтому необходимо непрерывное её развитие с целью исключения возрастающих угроз, которые, при ответственном грамотном подходе, можно свести к минимальному количеству.

Итак, культура музыкально-педагогического процесса в эпоху быстроменяющихся технологий, заключается в постижении такого стиля мышления, при котором музыкант-педагог осознает необходимость постоянного мониторинга пространства цифровых технологий с целью постижения принципа функционирования макросистем, для освоения их или им подобных и в будущем возникающих аналогов, для использования в качестве цифрового технического инструментария музыкально-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Ерохин С.В. Цифровое компьютерное искусство / С.В. Ерохин. – СПб. : Алетейя, 2011. – 188 с.

2. Медиа: введение / ред. А. Бриггз, П. Кобли; пер. Ю.В. Никуличев. – 2-е изд. – М. : Юнити, 2015. – 551 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=114784> (дата обращения: 03.12.2019).

3. Ясницкий Л.Н. Интеллектуальные системы [Электронный ресурс] / Л.Н. Ясницкий. – М. : Лаборатория знаний, 2016. – 224 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=445114> (дата обращения: 02.12.2019).

4. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Мн. : Высшая школа, 2002. – 95 с.

5. Менциев А.У. Роль цифровых технологий в современной педагогике / А.У. Менциев // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам XIII междунар. науч.-практ. конф. № 11(13). – М. : Изд. «МЦНО», 2017. – 437 с.

УДК 37.016:78

Федорищева Светлана Павловна,

и.о. заведующего кафедрой
дополнительного образования детей и взрослых
ГООУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

кандидат педагогических наук, доцент;

E-mail: fedorisvetlana@yandex.ru

Проценко Тамара Владимировна,

преподаватель ГУ ДО ЛНР «Свердловская
детская школа искусств № 3»;

Баранова Юлия Владимировна,

преподаватель ГУ ДО ЛНР «Свердловская
детская школа искусств № 3»

E-mail: sverdlovskay.dshi3@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу теоретических и методических проблем музыкального образования детей в детских школах искусств в условиях дистанционного обучения. В статье рассмотрены плюсы и минусы дистанционного музыкального обучения детей в детских школах, искусства специфика применения современных информационных технологий в условиях дистанционного обучения детей в детских школах искусств.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии музыкального воспитания, современные информационные технологии, технология видеосвязи, технология видео или аудио-отчета, вебинар, средства мультимедиа.

Abstract. The article is devoted to the analysis of theoretical and methodological problems of musical education of children in the secondary school in the conditions of distance learning. The article discusses the pros and cons of distance music education for children in the secondary school, the specifics of the use of modern information technologies in the conditions of distance learning for children in the secondary school.

Key words: distance learning, distance educational technologies of musical education, modern information technologies, video communication technology, video or audio report technology, webinar, multimedia.

Проблема технологического совершенствования музыкально-образовательного процесса в отечественной музыкальной системе сохраняет свою актуальность. Сложности разработки дистанционных форм обучения в сфере музыкального образования обусловлены спецификой музыкальной педагогики, индивидуальным характером процесса обучения, обращенного к миру эмоций и художественных образов, состоянием духовно-эстетической сферы человека, развитие которой, по традиционному убеждению музыкантов, уникально, неповторимо и не подлежит технологическому описанию и совершенствованию.

Пандемия, вызванная распространением COVID-19, обусловила кардинальную трансформацию форматов обучения, ускоренный переход на инновационные технологии в образовательном процессе, в том числе применение дистанционного музыкального обучения в условиях детских школах искусств. Преподаватели детских школ искусств начали поиск новых форм музыкального образования учащихся в условиях дистанционного обучения.

Сферу дистанционного обучения исследовали такие отечественные учёные, как Н.Б. Евтух, М.Ю. Карпенко, С.П. Кудрявцева, В.М. Кухаренко, Е.С. Полат, Н.Г. Сиротенко, Е.М. Смирнова-Трибульская, П.В. Стефаненко, В.П. Тихомиров, О.В. Хмель, А.В. Хуторской, Б.И. Шуневич и многие другие. В исследованиях И.М. Красильникова, И.Б. Горбуновой, И.В. Заболотской, М.С. Дядченко, П.Л. Живайкина, С.Ю. Приваловой, С.П. Полозова, Г.Р. Тараевой, А.В. Харуто, посвященных использованию на музыкальных занятиях компьютера, утверждается, что мультимедийные технологии способствует эффективности процессов воспитания и обучения детей и учащейся молодежи. Новые информационные технологии, создают условия для подготовки музыкального деятеля, владеющего, кроме традиционных музыкальных дисциплин, музыкальным компьютером как новым музыкальным инструментом (И.Б. Горбунова).

Однако специфика применения современных информационных технологий в условиях дистанционного обучения детей в детских школах искусств исследована в научно-педагогической литературе недостаточно.

Поэтому целью статьи является анализ теоретических и методических проблем музыкального воспитания детей в детских школах искусств в условиях дистанционного обучения.

Основной задачей детской школы искусств, при введении дистанционного обучения стала организация такого учебного процесса, который позволит максимально возможно обеспечить полноту реализации образовательных программ.

Дистанционное обучение, по мнению А.М. Долгорукова, – это «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на деятельностной методологии образования, интенсивных методах обучения, средствах обмена учебной информацией на расстоянии (бумажные и электронные носители, спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь)» [1, с. 102].

А.М. Бершадский и И.Г. Краевский рассматривают дистанционное обучение как метод, который может использоваться как в роли новой, дистанционной формы получения образования, так и в рамках традиционных форм [2, с. 34].

Е.С. Полат характеризует дистанционное обучение как «новую форму обучения, предполагающую использование своеобразных средств, методов, способов обучения, взаимодействия учителя и учащихся, учащихся между собой» [3, с. 4].

А.В. Хуторской считает, что дистанционное образование осуществляется с преобладанием в учебном процессе дистанционных технологий, а также информационных ресурсов и образовательных массивов сети Интернет. По мнению автора, дистанционное обучение осуществляется с помощью средств телекоммуникаций, по которым субъекты обучения (учащиеся, педагоги) удалены в пространстве и времени, осуществляют общий

учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приростов) субъектов образования [4, с. 31]. Ученый утверждает, что «дистанционные формы обучения повышают активность учащегося, предполагают постановку учащимися своих образовательных целей, выбор форм и темпов обучения в различных образовательных областях» [5].

В.М. Кухаренко определяет дистанционное обучение как «разновидность открытого обучения с использованием компьютерных и телекоммуникационных средств, обеспечивающих интерактивное взаимодействие преподавателей и учащихся на разных этапах обучения и самостоятельной работы последних с материалами информационной сети, большинство из которых подготовлено преподавателями» [6, с. 3].

Мы считаем, что в дистанционное обучение в условиях обучения в детских школах искусств – это индивидуализированный процесс получения музыкального образования посредством взаимодействия участников учебного процесса, удаленных друг от друга. Мы придерживаемся точки зрения авторов, которые считают, что дистанционное обучение – это обучение, при котором предоставление учащемуся основной части учебного материала и большая часть взаимодействия с преподавателем осуществляются с использованием современных информационных технологий: спутниковой связи, компьютерных телекоммуникаций, национального и кабельного телевидения, мультимедиа, обучающих систем.

Для получения оптимальных результатов дистанционного обучения при реализации дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий музыкального воспитания детей в ДШИ важны следующие факторы и условия:

- наличие современной компьютерной базы и хорошего доступа к интернету у потенциальных дистанционных участников (обучающихся);
- наличие у дистанционных преподавателей доступных образовательных ресурсов и опыта дистанционного образования;
- подготовки дистанционных уроков;
- систематическое проведение дистанционных занятий;
- поддержка и стимулирование дистанционной деятельности [7, с. 17].

Современные информационные технологии быстро изменяются. Учитывая эти тенденции, в музыкальном воспитании детей в детских школах искусств в условиях дистанционного обучения следует использовать лучшие образцы педагогических и компьютерных технологий.

Рассмотрим специфику некоторых из них в условиях дистанционного обучения детей в детских школах искусств.

Технология видеосвязи. Данная технология хороша тем, что преподаватель и учащийся работают в режиме реального времени, видят и слышат друг друга. В целом, такой формат обучения очень похож на технологию традиционного урока.

С видеосвязью на мобильных устройствах хорошо справляются привычные для многих Viber и WhatsApp. На компьютерах рекомендуется использовать Skype или Zoom.

Хорошо зарекомендовали себя следующие формы коммуникации, описанные Н.В. Сусловой [8]: урок on-line в режиме видеозвонка и off-line взаимодействие через обмен файлами по электронной почте, мессенджерам и т.п. С младшими школьниками преобладает первый вариант – педагоги стараются таким образом сохранить эффект эмоциональной поддержки, совместной вовлечённости в процесс работы. Вторая форма чаще используется в работе со старшеклассниками. Ученики присылают видеозаписи с исполнением разучиваемых произведений, а преподаватель обеспечивает им обратную связь в виде голосового или текстового сообщения, ответного видеопоза.

Наряду с этими двумя, возникла и третья, качественно новая форма, не существовавшая ранее в практике работы детских музыкальных школ. Речь идёт о разделении традиционного 45-минутного урока на небольшой цикл из трёх-четырёх on-

line включений (по 10-15 минут каждый). Непосредственно во время такого включения преподаватель имеет возможность прослушать небольшой фрагмент разучиваемой программы, дать по нему конкретные рекомендации, объяснить смысл и принципы выполнения упражнения. Затем связь может прерваться, а ученик самостоятельно в течение 30-40 минут выполняет полученное задание (преподаватель тем временем работает в аналогичном ритме с другими учащимися). Справившись с одной компактной задачей, при следующем on-line включении ребёнок получает обратную связь (получилось/не получилось, что и как делать дальше) и приступает к следующему этапу работы.

Такой способ организации занятий имеет право на существование не только в условиях особого режима обучения, но и в рамках обычного режима работы детских музыкальных школ и школ искусств. Главное – найти оптимальные пропорции в сочетании новых приёмов и методов с традиционным живым общением юных музыкантов и их наставников.

Вебинар. Это технология, с помощью которой можно наладить онлайн-обучение в режиме реального времени не с одним, а с несколькими учащимися. Вебинар является единственной формой образовательной технологии, пригодной для использования на таких дисциплинах как хоровой класс, ансамбль, оркестр.

Для вебинара можно использовать программу Zoom. Эта программа удобна и достаточно надежна в видеоконференцсвязи. Практика показывает, что Skype и прочие подобные программы не всегда справляются с такими задачами. Кроме того, часто эта функция в них является платной.

Технология видео или аудио-отчета. Суть данной технологии заключается в том, что при помощи устройств аудио или видеозаписи обучающийся записывает выполнение задания, а затем отправляет преподавателю и получает обратную связь.

Выполненную работу, записанную через мобильное устройство, удобно отправлять через приложения Viber или WhatsApp.

Перед отправкой файла преподавателю дети просматривают своё исполнение. Заметив какие-либо недостатки, они стараются их исправить – переписывают видео, иногда по несколько раз.

Таким образом, данная технология способствует повышению качества домашней подготовки, развивает рефлексию, ответственность учащихся за свои учебные результаты.

Современные технологии, в частности средства мультимедиа и другие компьютерные технологии, значительно облегчают поиск информационных сведений и позволяют углубить осознание того или иного музыкального явления за счет других видов информации (текстовой, графической, статической и динамической визуальной). Привлечение средств ИКТ может происходить по следующим направлениям:

- работа с информацией о жизни и творчестве композитора, с его отдельными произведениями в сети Интернет;
- проработка научных статей;
- работа с аудио- и видеофайлами для более глубокого понимания исторических реалий эпохи;
- поисковая деятельность с целью анализа и сравнения музыкально-исполнительских интерпретаций произведения в исполнении автора и известных и малоизвестных исполнителей;
- создание собственной интерпретации, разработанной для конкретной аудитории, на основе анализа композиторских и исполнительских выразительных средств и систематизации обработанной информации;
- использование ресурсов нотных интернет-библиотек;
- привлечение электронного контента мультимедийных энциклопедий и других информационно-справочных изданий;

– запись исполнения музыкального произведения с использованием видеокамеры или телефона для дальнейшего анализа исполнительской интерпретации музыкального произведения (выполняется обучающимся самостоятельно или под руководством преподавателя);

– привлечение визуальных ассоциаций, поиск произведений живописи и других видов изобразительного искусства, использование ассоциативных связей, художественных аналогий для углубления интерпретации содержания музыкального произведения.

Метод привлечения средств информационно-коммуникационных технологий будет способствовать развитию определенных умений и навыков музыкально-интерпретационной исполнительской деятельности:

– развитию самостоятельности музыкального мышления, овладению навыками самопрезентации и общения с разными аудиториями;

– созданию «слуховой модели» исполнительской интерпретации музыкального произведения;

– формированию умения использовать медиатехнологии во время обучения, критически оценивать собственную медиаактивность.

Для того чтобы проверить сформированность ключевых знаний, приобретенных при изучении дистанционного курса по основному музыкальному инструменту, можно использовать обычное тестирование в учебной среде MOODLE с использованием тестовых заданий различных типов.

Проверка специфицированных музыкальных знаний, а также сформированности особых умений восприятия музыки, развитости навыков слушания музыки, распознавания музыкальных произведений на слух, требует проведения музыкальной викторины (узнавание произведений с определением их авторов, части или конкретной темы большого произведения).

По мнению П.Г. Нелюбина, музыкальное воспитание в условиях ДШИ с применением дистанционного обучения наряду с плюсами имеет и характерные минусы:

– плохая связь. Часто происходят перебои с Интернет-соединением. Особенно остро такая проблема стоит перед преподавателями и учащимися из малых и отдаленных населенных пунктов;

– отсутствие синхронизации между движением и звуком при использовании Skype и Zoom. Данный минус стоит особенно остро при обучении младшеклассников, которым необходимо «поставить руку»;

– слабое качество звука. К сожалению, домашнее оборудование часто ограничено стандартным встроенным микрофоном и простыми колонками. Такое оборудование не способно передать нужное качество звука. Кроме того, редко удается избежать хрипов и посторонних шумов во время онлайн-занятий;

– нехватка времени для занятий. В силу закона, время дистанционного урока сокращено. В связи с этим, преподаватель может не успеть дать материал и/или оценить и дать рекомендации обучающемуся;

– формат видео или аудио-отчета не всегда хорошо справляется с поставленными задачами. При таком формате, преподавателю необходимо написать о всех – интонационных, ритмических, темповых погрешностях. Если на очном уроке преподаватель периодически озвучивает замечания, то рассчитывать на должный самоконтроль учащегося не всегда возможно [9, с. 24].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что внедрение дистанционного обучения позволяет ДШИ расширить свои возможности в осуществлении образовательной деятельности в различных условиях, в том числе при изменении режимов работы ДШИ (по климатическим, санитарно-эпидемиологическим и другим причинам), в обеспечении эффективной самостоятельной работы учащихся в период

каникулярного времени, в создании условий для разработки индивидуальных траекторий обучения детей.

С целью повышения эффективности музыкального воспитания детей в детских школах искусств необходимо выбирать такие инструменты дистанционного обучения, которые будут отвечать поставленным методическим целям, учитывая насколько определенный сервис или ресурс позволяют достичь ожидаемых результатов обучения в дистанционном формате, насколько универсальны эти инструменты для того, чтобы сократить количество различных платформ, используемых для обучения.

Дистанционное обучение в условиях детских школах искусств можно с успехом использовать в качестве вспомогательного средства усвоения знаний, учитывая определенную специфику в процессе обучения юного музыканта и имеющиеся проблемы, которые невозможно решить без тактильного взаимодействия педагога с обучающимся.

Список литературы

- 1. Долгоруков А.** Проблемы развития дистанционного образования в России / Александр Михайлович Долгоруков // Вестник Московского университета. – 1999. – №1. – Сер. 18. – С. 102-117.
- 2. Бершадский А., Краевский И.** Дистанционное обучение – форма или метод? / А.М. Бершадский, И.Г. Краевский // Дистанционное образование. – 1998. – №4. – С. 34-36.
- 3. Полат Е.С.** Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие для вузов / Е.С. Полат [и др.] ; под редакцией Е.С. Полат. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 434 с.
- 4. Хуторской А.В.** Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики / А.В. Хуторской // Открытое образование. – 2001. – № 9. – С. 30–35.
- 5. Хуторской А.В.** Особенности развития дистанционного обучения в российских школах [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-distantsionnogo-obucheniya-v-rossijskih-shkolah/viewer> / (дата обращения: 01.12.2021).
- 6. Кухаренко В.М.** Дистанционное обучение: Условия применения. Дистанционный курс : учеб. пособ. / В.М. Кухаренко, О.В. Рыбалко, Н.Г. Сиротинко; под ред. В.М. Кухаренко. – Харьков: НТУ «ХПИ»: Торсинг, 2002. – 320 с.
- 7. Карпова Л.Г.** Дистанционное обучение в организациях дополнительного образования сферы культуры (ДМШ, ДШИ, ДХШ), реализующих дополнительные общеобразовательные программы с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий / Л.Г. Карпова. – Пенза, 2020. – 43 с.
- 8. Сулова Н.В.** Возможности и риски дистанционного формата музыкального обучения школьников [Электронный ресурс] / Нелли Вячеславовна Сулова // Музыкальное искусство и образование. – 2020. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-riski-distantsionnogo-formata-muzykalnogo-obucheniya-shkolnikov> (дата обращения: 01.12.2021).
- 9. Нелюбин П.Г.** Организация учебного процесса при дистанционной форме обучения в детской школе искусств: учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / П.Г.Нелюбин. – Северобайкальск, 2020. – 70 с. – Режим доступа: https://sbdshi.bur.muzkult.ru/media/2020/09/15/1242996345/Posobie_Nelyubin_1.pdf (дата обращения: 02.12.2021).

**ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

УДК 37.091.398-029:9(470+571)

Божко Елизавета Анатольевна,
старший преподаватель кафедры
дополнительного образования детей и взрослых
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация. В статье выполнен анализ актуальности дополнительного образования, рассматривается исторический аспект развития дополнительного образования в России, особенности развития творческих способностей детей в процессе обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ.

Ключевые слова: образование, процесс воспитания, дополнительное образование, сущностно-мотивированное образование, творческое развитие.

Abstract. The article analyzes the relevance of additional education, examines the historical aspect of the development of additional education in Russia, the peculiarities of the development of creative abilities of children and adults in the process of additional education.

Key words: education, upbringing process, additional education, essentially motivated education, creative development.

Актуальность проблемы дополнительного образования детей ныне бесспорна, поскольку она напрямую связана с новым пониманием сущности образования детей. Система дополнительного образования детей в современных российских условиях рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, организация которого на основе тщательно продуманных и выверенных требований может позволить преодолеть кризис детства, обеспечив поддержку и развитие талантливых и одаренных детей.

Сегодня в Российской Федерации система дополнительного образования детей все больше рассматривается как сфера услуг (услуг специфических, связанных с формированием личности человека, воспроизводством интеллектуальных ресурсов, передачи ценностей культуры). Учитывая это, процесс модернизации системы дополнительного образования способствует тому, что учреждения дополнительного образования детей становятся субъектами рынка образовательных услуг. Сказанное актуализирует роль дополнительного образования детей на современном этапе, требует его разноуровневой проработки и исследования на основе современных тенденций развития национальной образовательной системы Российской Федерации. В настоящее время имеется ряд работ российских ученых, исследующих систему дополнительного образования детей, среди которых В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, В.А. Березина, Л.Н. Буйлова, В.П. Голованов, Д.Н. Грибов, О.И. Дони́на, М.Р. Катуюкова, М.Б. Коваль, О.А. Мирончева, С.В. Сальцева, А.П. Фадеева, А.И. Щетинская и др.

Дополнительное образование – составная (вариативная) часть общего образования, сущностно-мотивированное образование, позволяющее ученику обрести постоянную потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться профессионально и личностно. Многими исследователями дополнительное образование детей рассматривается как целенаправленный процесс воспитания и обучения

посредством реализации дополнительных образовательных программ [1, с. 36]. Сам термин «дополнительное образование детей» возник в начале 90 годов в связи с принятием Закона РФ «Об образовании» [5].

В наиболее общем виде дополнительное образование детей может быть определено как организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающегося ребенка к познанию и творчеству [3, с. 75]. Создаваемое на основе внешкольных учреждений (чья деятельность в течение трех десятков лет относилась к категории «воспитательная деятельность») дополнительное образование детей отличается меньшей формализованностью в отличие от школы, открытостью и социальной мобильностью, ориентацией на поддержку и развитие мотивации, творчества, самовыражения детей. Данные особенности формируют уникальную среду личностного развития и свободного самовыражения ребенка. В этой связи следует говорить о философии современного дополнительного образования, в основе которой заложено понимание его как сферы становления личности, неотъемлемой части духовного, интеллектуального и физического развития детей. Исследователями выделяются хронологические периоды, в которых наиболее ярко прослеживаются особенности развития внешкольного образования и особенности становления дополнительного образования. По мнению исследователей, этими периодами являются временные отрезки: конец XIX – начало XX века, 20-30 годы XX века, 40-80 годы XX века и период с 1992 по настоящее время. Идеи внешкольного образования начали овладевать передовыми умами еще в XIX веке. Общественность понимала, что социально-экономические условия заставляли детей включаться в производство рано, а у них не было возможностей для полноценного развития [2, с. 30].

Исследователи отмечают, что появление самых первых форм внеучебной деятельности связано со Шляхетским кадетским корпусом в Петербурге. В 30 годах XVIII в. воспитанник корпуса, будущий поэт А.П. Сумароков вместе с товарищами организовал литературный кружок. В праздничные дни и в свободное время они собирались вместе читали свои литературные пробы [4, с. 86].

В первых внешкольных заведениях «Дневной клуб для приходящих детей», общество «Сетлемент», общество «Детский труд и отдых», детская летняя трудовая колония «Бодрая жизнь» основным моментом педагогических исканий была тенденция сочетания педагогики индивидуальной и социальной педагогики. Деятельность педагогов по организации жизни детей на базе общественно-хозяйственной деятельности России имела характер конкретно-практической направленности воспитания, что имело исключительную педагогическую ценность для становления публичного воспитания. Первые внешкольные учреждения во многом выполняли компенсирующую функцию: занятия в этих учреждениях компенсировали отсутствие у детей школьного образования [1, с. 151].

В конце XIX – начале XX века прогрессивные деятели-энтузиасты создавали в разных городах России клубы для детей, летние колонии на средства местных педагогических обществ. В то же время возник термин «внешкольная работа». М.Б. Коваль подчеркивала, что «помочь войти растущему человеку в культуру, освоить ее и сделать частью своей жизни только школьное образование не может, оно непременно должно быть дополнено внешкольными формами» [1, с. 153].

Система дополнительного образования в России формировалась из уникальных отечественных форм внешкольной работы (внешкольного воспитания). Внешкольное воспитание в России возникло в конце XIX века в виде кружков, клубов, мастерских, дневных приютов для детей, летних оздоровительных лагерей-колоний и т.д. Это были только единичные внешкольные учреждения, сделанные прогрессивными русскими педагогами, которые ставили перед собой разные цели. Так, культурно-просветительное общество «Сетлемент» (англ. settlement – поселение, комплекс), основанное в Москве в 1905 году группой передовых педагогов во главе со С.Т. Шацким, ставило своей целью

удовлетворение культурных и общественных потребностей детей и молодежи, населения, где решался целый ряд социальных проблем детства. Из всех педагогических концепций была взята одна: «создать детям условия для развития и задатков и их культурное удовлетворение» [1, с. 213]. Его особенностью было то, что труд рассматривался как способ воспитания и способ организации коллектива. В этом учреждении были учтены возрастные и индивидуальные особенности детей, благодаря чему была создана сквозная система воспитания от дошкольника до взрослых.

В 1909 году было создано общество «Детский труд и отдых», в 1911 году в Калужской губернии создана одна из первых детских летних колоний «Бодрая жизнь». К этому периоду относятся и организация временных детских коллективов в летний период – летние палаточные лагеря. «Бодрая жизнь» – летняя трудовая колония для детей и подростков рабочей бедноты одной из окрестностей Москвы, организованная в 1911 году С.Т. Шацким и В.Н. Шацкой. Входила в учреждения московского общества «Детский труд и отдых» и содержалась на его средства. В колонии каждое лето жили 60-80 мальчиков и девочек из детских клубов, посещавших зимой. Основой жизни детей в колонии был физический труд: дети выполняли работы по приготовлению пищи, самообслуживанию, благоустройству колонии, работали на огороде, в саду, в поле, на лугу, на скотном дворе. Труд вносил организованность в жизнь детей, сплачивал их в дружеский коллектив, который вместе с педагогами обсуждал и решал все дела колонии. Свободное от работы время использовалось детьми по их желанию на игры, чтение, беседы, а также музыку, пение, постановку спектаклей-импровизаций, что способствовало развитию творческих способностей детей [1, с. 314]. На государственном уровне решение о развитии внешкольного образования было принято в ноябре 1917 года, когда в Народном комиссариате образования РСФСР был создан отдел внешкольного образования.

В 1918 году в Москве, в Сокольниках создано первое государственное внешкольное учреждение Станция юных любителей природы. Положено начало юннатскому движению. Юннаты, или по-другому юные натуралисты – это дети и подростки, которые активно участвуют в акциях по охране природы, проводят различные исследования и эксперименты, связанные с окружающей средой, принимают участие в различных конкурсах.

В июне 1919 года был проведён I Всероссийский съезд по внешкольному образованию. В 30 годы термин «внешкольное образование» был заменен на «внешкольное воспитание». Очень бурно проходил рост учреждений, в которых получили распространения формы внешкольного воспитания, они стали называться внешкольными учреждениями.

К 1940 году в СССР насчитывалось 1846 внешкольных учреждений, находящихся в ведении министерств просвещения, культуры, путей сообщения, речного и морского флота, профсоюзов, Осавиахима, добровольных спортивных обществ и других организаций и ведомств [4, с. 123].

В послевоенное время шло бурное восстановление и развитие системы внешкольного воспитания. Росла численность Домов и Дворцов пионеров, Станций юных туристов и техников, загородных пионерских лагерей, детско-юношеских спортивных школ.

В 1960 году становятся актуальными научно-педагогические труды выдающихся деятелей внеучебной работы с детьми. Опираясь на идеи А.С. Макаренко, И.П. Иванов разрабатывает методику коллективной творческой деятельности, первой «лабораторией» которой стала школа пионерского актива «Коммуна юных фрунзенцев» («КЮФ») на базе Дома пионеров Фрунзенского района Ленинграда. Благодаря «КЮФ» в Советском Союзе получили широкое распространение разнообразные по содержанию и форме коллективные творческие дела. Летом в 1962 году был проведен первый коммунарский сбор во Всероссийском пионерском лагере ЦК ВЛКСМ «Орленок».

В 1970 годы продолжается интенсивное развитие научно-технического творчества учащихся: увеличивается количество кружков и клубов технического профиля, появляются новые виды технического творчества – радиоэлектроника, автоматика, телемеханика, космонавтика; начинают формироваться научные общества учащихся, первым из которых стало городское научное общество учащихся, созданное в Челябинске под руководством А.З. Иголевича. Наиболее известными научными обществами учащихся в стране стали «Малая Тимирязевская академия» в Москве, Крымская малая академия наук «Искатель», «Малая лесная академия» в Карелии и др. В 1975 году в Москве состоялся Первый Всероссийский слет актива научных обществ учащихся [1, с. 378].

Вместе с тем высокие количественные показатели не могли скрыть негативных качественных факторов развития учреждений. Внешкольное воспитание в 50-80 годы было связано с общей идеологией, когда существовала единственная детская организация, единственная молодежная организация, установкам и целям которых подчинялись и образовательные структуры. Было достаточно минусов, мешавших решению задач личностно-ориентированного развития ребенка, его интересов. Вместе с тем, в лучших внешкольных учреждениях страны был накоплен уникальный опыт взращивания талантов.

После 1991 года система внешкольного воспитания не только не распалась, но в отличие от других типов образовательных учреждений, получила приращение. В соответствии с Законом РФ «Об образовании» с 1992 года внешкольные учреждения стали именоваться учреждениями дополнительного образования детей. Важно в этой связи отметить, что в 90 годы произошла не простая смена вывесок, а качественное изменение содержания и форм деятельности как учреждений, так и педагогов дополнительного образования детей. В 2018 году системе дополнительного образования исполнилось 100 лет, в преддверии этого события Министерством образования и науки Российской Федерации утвержден соответствующий план подготовки реализации мероприятий к данному событию.

В инфраструктуру системы дополнительного образования детей в настоящее время входят более 16 тыс. учреждений, в которых обучается более 10 млн. русских детей в возрасте от 6 до 18 лет системы образования, культуры, физической культуры и спорта, молодежной политики, общественных организаций. Большинство учреждений входит в систему образования (около 8,5 учреждений и около 8 млн. детей) [4, с. 146].

В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 7 декабря 2006 г. № 752 в России была изменена номенклатура (типология) учреждений дополнительного образования детей. Важной чертой функционирования системы Российской Федерации является ее безвозмездность и общедоступность. Доля платных услуг в учреждениях этого типа не превышает 10-25 процентов, в некоторых объединениях (информатики, спортивных единоборств, художественном творчестве, раннем развитии ребенка) уровень оплаты несколько выше, у других (юных туристов, краеведов, экологов, военно-патриотической) направленности) сводится к нулю.

Таким образом, дополнительное образование играет особую роль в создании новой образовательной парадигмы развивающего образования и не должно рассматриваться как приложение к базовому образованию, поскольку оно является самостоятельным и самоценным видом образования.

Список литературы

1. Березина В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: Учебно-методическое пособие / В.А. Березина. – Москва: Диалог культур, 2007– 512 с.

2. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей: Теория и методика социально-педагогической деятельности / А.В. Золотарева. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 304 с.

3. Лебедев Ю.Д. Дополнительное образование: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. / Ю.Д. Лебедев. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 204 с.

4. Смольников Е.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: историко-педагогический анализ: дис. канд. пед. наук. – Ульяновск, 2006. – 229 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 06.12.2021).

УДК 37. 091. 398 : 316. 77

Великохатская Елена Васильевна,
старший преподаватель кафедры
дополнительного образования детей и взрослых
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

E-mail: lenavel96@gmail.com

Кравченко Светлана Михайловна,
преподаватель кафедры
дополнительного образования детей и взрослых
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

E-mail: lanakravchenko07@yandex.ru

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль культуры общения, коммуникативной культуры педагога дополнительного образования как компонентов педагогической культуры, личностные компоненты профессионального мастерства.

Ключевые слова: дополнительное образование, культура, культура общения, педагогическая культура, профессиональное мастерство, коммуникативная культура.

Abstract. The article examines the role of the culture of communication, the communicative culture of the teacher of additional education as components of pedagogical culture, the personal component of professional skill.

Key words: additional education, culture, culture of communication, pedagogical culture, professional skill, communicative culture.

Сегодня перед учреждениями образования стоят особо сложные задачи, направленные на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Дополнительное образование представляет собой гибкую и эффективную форму образования, которая позволяет реализовать идеи непрерывного образования, «пожизненного образования».

Законом Луганской Народной Республики «Об образовании» №128-П от 30.09.2016 года введено понятие «дополнительное образование». Дополнительное образование (ДО) – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном,

физическом и/или профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [1].

Профессиональный стандарт возлагает на преподавателей ДО работу по организации и проведению исследований рынка услуг ДО, а также требует обеспечить развитие социального партнерства и продвижения оказываемых услуг. Иными словами, профессиональная деятельность выходит за рамки сугубо преподавательской. Современный педагог ДО должен не только отлично знать свой предмет и организовать его методическое обеспечение, уметь преподавать его учащимся и организовать их работу, но и отслеживать все новые веяния и существующие тенденции в своей предметной области, уметь рекламировать себя и свой предмет, привлекать новых учеников и т.д.

Вне зависимости от предметной области деятельности, любой педагог ДО, помимо знаний и профессионально важных качеств, должен обладать рядом профессиональных и общих компетенций. Естественно, в качестве основных компетенций можно отметить – четкое понимание сути и общественной значимости своей профессиональной деятельности, проявление к ней устойчивого и искреннего интереса, самостоятельность в формулировке задач личностного и профессионального развития, осознанность необходимости регулярного повышения своей квалификации и самообразования, знание основ психологии и педагогики. Важной компетенцией является способность выполнять профессиональную деятельность в условиях постоянного обновления ее содержания и целей, смены технологий на более современные, работать в нестандартных ситуациях и оценивать риски, а также использовать все доступные педагогические средства для совершенствования своей профессиональной деятельности.

Одновременно, необходимым является развитие потенциала педагога ДО посредством регулярного поддержания учебного процесса, который бы стимулировал индивида и предоставлял ему возможность формирования навыков и ценностей, получения знаний. Кроме того, педагогу ДО необходимо использование подхода *life-long learning* (обучение на протяжении жизни) с пониманием того, что будет с удовольствием, уверенностью и креативностью применяться в профессиональной деятельности [2, с. 6].

В этом аспекте, профессиональная подготовка педагога дополнительного образования детей и взрослых становится все более актуальной. Особую роль приобретает формирование культуры общения у студентов, будущих специалистов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование. Дополнительное образование детей и взрослых».

Понятие «культура» – многокомпонентное. Оно охватывает все сферы человеческой жизни: культура мышления, общения, труда, отношений, научная культура, моральная, эстетическая и тому подобное. Культура играет огромную роль в формировании целостной личности. Под ее влиянием индивид приобретает знание, умение и навыки, моральные принципы, эстетические вкусы, мировоззрение. Культура также является процессом творческой деятельности человека, направленной на познание окружающего мира и самого человека в этом мире, на получение объективной и достоверной информации о мире, где главную роль играет наука и искусство. Она призвана помочь человеку не только познать мир и самого себя, но и определить свое место в мире, мировоззренческие установки. Также культуру можно определить, как совокупность достигнутых человеком в процессе освоения мира материальных и духовных ценностей, а также соответствующих ценностных ориентаций человека в мире. Создавая необходимые для ориентации человека в мире нормы поведения и оценки, культура обеспечивает регулирование социальных отношений людей [3, с. 66].

На современном этапе развития общества качество общественной жизни человека в большой степени зависит от характера ее общения с другими людьми. Эффективное, качественное общение равняется производным социальным и межличностным отношениям, а некачественное общение образует трудности в процессе вхождения в социум.

Одной из самых сложных областей педагогического труда является педагогическое общение. Педагогическое общение есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников. Используя всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств, оно реализует коммуникативную, перцептивную функцию.

По мнению психологов, педагогическое общение является процессуальной формой и средствам педагогической деятельности и межличностных отношений. То есть, оно носит процессуальный и инструментальный характер. В.А. Кан-Калик приходит к такой мысли, что «в педагогическом процессе взаимоотношения первичны, как первична материя, на них строится многосоставная пирамида обучения и воспитания, ими питается, через них идет постоянное восхождение педагога к детям, они делают ребенка сотворцом собственной личности» [4, с. 10].

Особенное значение приобретает культура межличностного общения специалиста дополнительного образования детей и взрослых, потому что, в процессе деятельности он общается со многими людьми, которые очень отличаются по своим индивидуальным свойствам, темпераменту, характеру, возрасту. Следовательно, педагог дополнительного образования – это не только специалист в своей сфере, но и психолог, диагност, эстетически образованная личность, специалист высокой профессиональной культуры.

Для обеспечения качественного преподавания, эффективного общения с обучающимися, педагог должен обязательно владеть профессиональными знаниями, коммуникативными умениями, которые предусматривают обладание эстетическим образованием, культурой межличностного общения, художественной культурой.

Результаты наблюдений за учебно-воспитательным процессом в учебных заведениях, общения с опытными педагогами и теми, которые начинают свою профессиональную деятельность, обнаружили, что проблема сформированности культуры общения и художественно-эстетического образования у молодых специалистов сегодня, без сомнения, – одна из самых актуальных для заведений образования. Молодые педагоги владеют новыми технологиями в работе, но найти общий язык с коллективом и учащимися они не в состоянии. Более того, имея знание, этот специалист не знает, как их применить в непосредственной практической деятельности. Эти проблемы обуславливаются низким уровнем его эстетической и коммуникативной культуры, культуры общения.

Исследователи по вопросам культуры общения личности отмечают, – если сферой вашей деятельности являются люди, то, невзирая на специфику профессии всегда надо обращать внимание на правила и нормы поведения, на обязанности по отношению к партнеру, к коллегам и уметь владеть собой, быть терпеливым, внимательно слушать, а также иметь надлежащий внешний вид, владеть эстетической и коммуникативной культурой.

Культура общения преподавателя рассматривается как компонент педагогической культуры, как личностный компонент профессионального мастерства, как условие успешности педагогического процесса и комфортности педагога в его профессиональной деятельности.

Одним из ведущих компонентов профессиональной деятельности будущего специалиста дополнительного образования есть культура, которая допускает почтенное отношение к партнеру по общению, доброжелательность, умение выслушать и понять, легко вступить в контакт и поддержать его. От того, на каком уровне находится культура общения будущих педагогов дополнительного образования, зависят результаты профессиональной деятельности, взаимоотношения с обучающимися, коллегами, психическое здоровье.

Исследованием разных аспектов проблемы формирования культуры общения личности занимаются ученые разных областей науки (философии, психологии, педагогики, культурологии и этики, социологии и социальной антропологии и др.).

Общение, процессы коммуникации исследовали ведущие философы: Н. Аминов, М. Бахтин, В. Библер. Значимый вклад в разработку проблемы теории коммуникации сделал Г. Почепцов.

Анализируя имеющиеся подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов дополнительного образования, можно выделить как отдельное направление их подготовки к профессиональной коммуникативной деятельности, которая рассматривается учеными под разным углом зрения: как компонент речевой культуры, коммуникативной компетентности; как основа профессионального взаимодействия, установления профессиональных отношений.

Под культурой общения будущего специалиста дополнительного образования детей и взрослых мы подразумеваем высокий уровень развития системы, составляющими которой является совокупность коммуникативных установок, которые возникают в процессе профессиональной деятельности, знаний этики, эстетики, психологии делового общения и умения применять эти знания на практике. Основой культуры педагога дополнительного образования является партнерство и сотрудничество, которые основываются на моральных и гуманистических принципах в профессиональном общении.

На занятиях в ходе учебного процесса преподаватель и студент вступают в коммуникацию. Преподаватель передает сообщение в виде учебной информации, поэтому он является коммуникатором, а студент является адресатом, так как он принимает это сообщение. Педагоги указывают, что для эффективной работы преподаватель-коммуникатор должен иметь следующие личные качества: лабильность, аутентичность, профессионализм, коммуникабельность, риторичность, суггестивность, ассертивность, эмпатийность, толерантность, рефлексивность.

Высшим уровнем развития культуры общения будущего педагога дополнительного образования детей и взрослых является развитие моральной коммуникативной культуры.

Таким образом, важным педагогическим условием формирования культуры общения будущих специалистов является наличие высокого уровня общей профессиональной и коммуникативной культуры, в основу формирования которой положена личностно-ориентированная направленность организации процесса учебной деятельности с использованием технологий активного обучения с элементами коммуникативного тренинга.

Список литературы

1. Закон Луганской Народной Республики «Об образовании»: закон Луганской Народной Республики № 128-П от 30.09.2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/> (дата обращения: 28.11.2021).

2. Longworth N., Davies W.K. Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century / N. Longworth, W.K. Davies. – London : Kogan Page, 1996. – P. 179.

3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 3-х т. / Я.А. Коменский / Под ред. А.И. Пискунова. – М : Изд-во «Педагогика», 1982. – Т.1. – 320 с.

4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 54 с.

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

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЕЙ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема творческой самореализации детей в условиях дополнительного музыкального образования; анализируются мнения различных ученых об уровнях самореализации личности, классификации творческой уникальности человека; представлены разработанные критерии (когнитивный, деятельностный, ценностно-смысловой, личностно-мотивационный) и содержание уровней творческой самореализации младших школьников (активный, исполнительский и пассивный).

Ключевые слова: творческая самореализация, уровни творческой самореализации, дополнительное музыкальное образование, младшие школьники, творческая деятельность.

Abstract. The article deals with the problem of creative self-realization of children in the conditions of additional musical education; analyzes the opinions of various scientists on the levels of self-realization of personality, classification of creative uniqueness of a person; presents the developed criteria (cognitive, activity, value-semantic, personal-motivational) and the content of the levels of creative self-realization of younger schoolchildren (active, performing and passive).

Key words: creative self-realization, levels of creative self-realization, additional musical education, junior schoolchildren, creative activity.

Одним из существенных факторов успешной творческой самореализации младшего школьника является обеспечение его всестороннего вхождения в творческую жизнь. В этой связи возрастает значимость дополнительного образования, ориентированного на творческое развитие и саморазвитие личности. Следует отметить, что именно во внешкольной деятельности активизируется процесс творческого самовыражения ребенка, максимально раскрываются задатки и способности обучающегося, удовлетворяются осознанные и неосознанные креативные устремления детей.

Результатом творческой самореализации детей младшего школьного возраста в системе дополнительного музыкального образования, является формирование и развитие у обучающихся таких психических новообразований, как: самостоятельная творческая активность, творческое воображение; способность быстро принимать решения; умение сознательно и полезно использовать свое свободное время с целью гармоничного саморазвития; повышение личностного статуса ребенка во внешкольном коллективе; активизация творческого мышления; раскрытие способностей ребенка. Творчество ребят связано с самостоятельными действиями, с умением оперировать известными им музыкально-слуховыми представлениями, знаниями, навыками, применять их в новых условиях, разных видах музыкальной деятельности. Именно занятия музыкой, будучи необязательными, естественно «достраивают» незаполненные промежутки социального становления личности подрастающего человека, инициируют развитие его нравственности и духовности.

Рассмотрим в рамках нашей статьи одно из условий, способствующих эффективной организации процесса творческой самореализации младших школьников в условиях дополнительного образования, – диагностику уровней развития изучаемого

творческого потенциала личности, позволяющую корректировать процесс музыкального обучения, актуализированный задачами творческой самореализации.

Анализ исследований проблемы творческой самореализации личности позволил нам определить творческую самореализацию как процесс осознанного, целенаправленного развертывания творческого потенциала личности. Ученые считают, что уровень самореализации непосредственно детерминирован развитием личности и определяет степень адекватности приложения ее усилий по самоосуществлению, выражаемых в деятельности (содеятельности) и творчестве (сотворчестве). Для решения жизненных задач субъектом вырабатывается, по мнению Л.И. Анцыферовой, определенная «модификация своей целостности, начиная от психофизического и кончая ценностно-смысловым развитием» [1, с. 63].

Исследователь Л.А. Коростылева выделяет четыре уровня самореализации личности: примитивно-исполнительский, индивидуально-исполнительский, уровень реализации ролей и норм в социуме (с элементами духовного и личностного роста) и наивысший уровень самореализации – уровень смысложизненной и ценностной реализации (реализации сущностной аутентичности) [2, с. 112]. Ученая рассматривает типологии, близкие к пониманию содержания различных уровней самореализации личности: А. Маслоу (иерархия мотиваций), Х. Томэ (жизненные техники), В.Э. Чудновского (смысла жизни), Ф.Е. Василюка (жизненных миров), А.А. Кроника (принципы психологических оснований типологии индивидуальной жизни), К.А. Абульхановой-Славской (стратегий жизни). Для исследования проблемы творческой самореализации детей в условиях дополнительного образования особый интерес представляет классификация творческой направленности, выполненная продолжателями учения Я.А. Пономарева о психологии творчества – Е.П. Варламовой, С.Ю. Степановым, Ю.Н. Михайловой.

Непосредственный интерес для выявления содержания уровней творческой самореализации детей представляет классификация Е.П. Варламовой и Ю.Н. Михайловой, касающаяся творческой уникальности человека: «индивидуального своеобразия и творческой активности как залога проявления новых возможностей самореализации» [2, с. 116–117]. Авторы выделяют четыре типа жизненных ориентаций человека на основе сочетания индивидуального своеобразия и творческой активности личности: 1) пассивная типичность; 2) активная типичность; 3) пассивная индивидуальность; 4) творческая уникальность [3]. Данные типы жизненных ориентаций Л.А. Коростылева связывает с четырьмя уровнями самореализации личности, «... поскольку именно творческая уникальность является необходимым и неотъемлемым атрибутом самореализации» [2, с. 117]. Исследователь считает, что самому низкому уровню самореализации (примитивно-исполнительскому) соответствует такой тип жизненной ориентации, как пассивная типичность: стихийное следование социальным стереотипам и слепое подчинение общественным нормам. Следующий уровень самореализации – индивидуально-исполнительский – близок, по мнению Л.А. Коростылевой, к типу жизненной ориентации «активной типичности», которая отражает направленность усилий личности на достижение общепринятых ценностей и целей. Для третьего уровня самореализации личности – уровня реализации ролей и норм в социуме – типичной, по мнению исследователя, является жизненная ориентация пассивной индивидуальности, формирование которой носит случайный характер. Наиболее высокий уровень самореализации личности – уровень реализации смысложизненных и ценностных ориентаций – «...сочетается с жизненной стратегией творческой уникальности, которая отражает творческое отношение к жизни, прежде всего своей собственной. Преобразующая инициатива обуславливает выраженную неповторимость событий в жизни и их экстраординарность, что и дает возможность для творческого саморазвития» [Там же].

Таким образом, в результате исследования уровней самореализации личности в основных сферах жизнедеятельности Л.А. Коростылева приходит к выводу о том, что высший уровень самореализации соответствует самоактуализации (согласно А. Маслоу) и саморазвитию (согласно А. Ангялу). Однако, несмотря на то, что высший уровень самореализации встречается достаточно редко, исследователь разделяет мнение Э. Фромма о том, что каждый человек самореализуется (саморазвивается), но в различной мере [2, с. 117–118].

Анализ проблемы творческой самореализации позволил разработать структуру понятия творческой самореализации младших школьников, которая представлена четырьмя структурными компонентами – когнитивным, деятельностным, ценностно-смысловым, личностно-мотивационным. Содержанием когнитивного компонента выступают знания, способствующие осознанному отношению личности к себе и другим людям: 1) общеобразовательные знания; 2) специализированные знания, конкретизируемые областью музыкального искусства; 3) психологические знания, направленные на постижение и восприятие личностью себя и значимых «других».

Деятельностный компонент понятия творческой самореализации конкретизирован комплексом умений и навыков, способствующих трансформации личностью предметных знаний в творческую деятельность. В рамках исследуемой проблемы мы выделяем умения, способствующие творческому развитию и самосовершенствованию личности: коммуникативные, организаторские, исследовательские, технологические, творческие, экспрессивные и рефлексивные.

Ценностно-смысловой компонент творческой самореализации личности является средством удовлетворения психологической потребности личности в определенном отношении к действительности, к жизни, к другим людям, к себе. Его внешним содержанием является стремление к результативной деятельности, эффективной самопрезентации, а внутреннее содержание конкретизировано личным опытом переживания и осознанием собственных эмоционально-ценностных отношений к творческой деятельности и креативному самоосуществлению.

Личностное отношение к деятельности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах – составляет содержание личностно-мотивационного компонента понятия творческой самореализации. Проявлением данного компонента является устойчивая положительная мотивация творческой деятельности, мотивация достижения успеха, потребность в творческой деятельности и в творческой самореализации.

Перечисленные компоненты выделяются нами в качестве критериев уровней развития творческой самореализации, а их содержание обусловило содержание показателей творческой самореализации младших школьников в условиях дополнительного музыкального образования.

Показателем когнитивного критерия творческой самореализации младших школьников выступает комплекс теоретических знаний (интеллектуальный потенциал личности, психологические знания, направленные на постижение, понимание и восприятие личностью себя и значимых «других»), способствующих общему и музыкальному развитию личности (музыкально-теоретические и музыкально-исторические знания), активизирующих интерес к музыкально-исполнительской деятельности и мотивирующих к осознанной творческой самореализации.

Показателем деятельностного критерия творческой самореализации младших школьников является комплекс технологических – музыкально-исполнительских умений и навыков, способствующих творческому развитию и самосовершенствованию личности ребенка (например, умение читать с листа, транспонировать, игра в ансамбле, работа над текстом, импровизация и др.). Успешность овладения данными умениями определяется уровнем самостоятельности выполнения заданий и их качеством, умением самостоятельного поиска знаний.

Показателем ценностно-смыслового критерия творческой самореализации младших школьников является стремление к результативной деятельности, нацеленность на успех (как его «внешнее» содержание) и опыт переживания и осознание собственных эмоционально-ценностных отношений к творческой деятельности (как его «внутреннее» содержание).

Показатель личностно-мотивационного критерия творческой самореализации младших школьников проявляется в устойчивой положительной мотивации творческой деятельности, мотивации достижения успеха, потребности в творческой деятельности и в творческой самореализации (целевые установки, интересы, мотивы личности).

Осуществленная диагностика уровней развития творческой самореализации младших школьников в условиях дополнительного музыкального образования позволила выявить пассивный (низкий), исполнительский (средний), активный(высокий) уровни и уточнить их содержание.

Активный(высокий) уровень развития творческой самореализации младших школьников характеризуется:

1) высоким для ребенка младшего школьного возраста уровнем интеллектуального потенциала, предполагающим наличие комплекса теоретических знаний в объеме начального звена общеобразовательной школы; наличием психологических знаний (о постижении и восприятии личностью себя, о значимых «других», суть Я-концепции), знаний в различных областях искусства (литература, изобразительное искусство, театр, кино, хореография); комплексом музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний, обеспечивающих успешность различных видов музыкальной деятельности;

2) комплексом музыкально-исполнительских умений и навыков, способствующих творческому развитию и самосовершенствованию личности ребенка (нотная грамота, навык самостоятельной работы над текстом музыкального произведения, навык элементарного музыкального анализа, комплекс специальных исполнительских навыков, умение читать с листа, умение транспонировать, навык игры в ансамбле, навык импровизации, навык концертного выступления, навык сочинительства);

3) стремлением к успешной результативной музыкальной деятельности, наличием опыта переживания и осознания собственного эмоционально-ценностного отношения к творческой деятельности;

4) устойчивой положительной мотивацией творческой деятельности и мотивацией к достижению успеха; развитым музыкальным интересом, реализующимся в различных видах музыкальной деятельности; потребностью в творческой самореализации.

Исполнительский (средний) уровень развития творческой самореализации младших школьников проявляется в следующих показателях:

1) достаточном для ребенка младшего школьного возраста уровне интеллектуального потенциала, предполагающем наличие теоретических знаний в объеме начального звена общеобразовательной школы; наличии психологических знаний (суть Я-концепции, о восприятии личностью себя и значимых «других»), художественных знаний в области отдельных видов искусства; музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний, обеспечивающих успешность различных видов музыкальной деятельности;

2) наличии отдельных музыкально-исполнительских умений и навыков, способствующих творческому развитию и самосовершенствованию личности ребенка (нотная грамота, навык самостоятельной работы над текстом музыкального произведения, навык элементарного музыкального анализа, специальные исполнительские навыки, навык игры в ансамбле, навык концертного выступления);

3) стремлении к успешной музыкальной деятельности, осознании собственного эмоционально-ценностного отношения к творческой деятельности;

4) положительной мотивации к творческой деятельности и стремлении к достижению успеха; музыкальном интересе, реализующемся в различных видах музыкальной деятельности.

Пассивный (низкий) уровень развития творческой самореализации младших школьников характеризует:

1) недостаточный для ребенка младшего школьного возраста уровень интеллектуального потенциала, предполагающий разрозненные теоретические знания в объеме начального звена общеобразовательной школы; наличие отдельных психологических знаний (о восприятии личностью себя); художественные знания об одном из видов искусства; разрозненные музыкально-теоретические и музыкально-исторические знания, способствующие осуществлению различных видов музыкальной деятельности;

2) наличие отдельных музыкально-исполнительских умений и навыков, способствующих творческому развитию и самосовершенствованию личности ребенка (нотная грамота, навык самостоятельной работы над текстом музыкального произведения, навык элементарного музыкального анализа, отдельные исполнительские навыки, навык игры в ансамбле, навык концертного выступления);

3) стремление к музыкальной деятельности, эмоционально-ценностное отношение к творческой деятельности;

4) положительная мотивация к творческой деятельности, отсутствие стремления к достижению успеха; музыкальный интерес, реализующийся в отдельных видах музыкальной деятельности.

Таким образом, выявленные критерии и содержание уровней творческой самореализации младших школьников могут быть использованы как один из инструментов совершенствования дополнительного музыкального образования в соответствии с задачами творческой самореализации личности.

Список литературы

1. Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь / Отв. ред. [и авт. предисл.] Б.Ф. Ломов, К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1990. – 212 с.

2. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.

3. Варламова Е.П., Михайлова Ю.Н. Жизненный путь как творческий акт // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л.А. Головей, Л.А. Коростылевой. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1999. – Вып. 3. – С. 37 – 50.

Демина Елена Николаевна,
магистрант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

E-mail: elenadi2401@gmail.com

Минасян Наталья Григорьевна,

доцент кафедры ПМО

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,

кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: natashaminasian@mail.ru

СПЕЦИФИКА ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА- ПИАНИСТА В КЛАССЕ ХОРЕОГРАФИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в работе представлены методические рекомендации для концертмейстеров класса хореографии, использование которых обеспечит более качественное формирование музыкально-исполнительских, профессиональных качеств пианиста-концертмейстера в классе хореографии в учреждениях дополнительного образования.

Ключевые слова: исполнительское мастерство, пианист-концертмейстер, хореографическое искусство, музыкальное воспитание, культура.

Abstract: the paper presents methodological recommendations for concertmasters of the choreography class, the use of which will ensure a better formation of musical and performing, professional qualities of a pianist-concertmaster in the choreography class in institutions of additional education.

Keywords: performing skills, concert pianist, choreographic art, musical education, culture.

Хореографическое искусство, являясь одним из многообразных форм проявления культуры, обладает огромными возможностями для полноценного эстетического, духовного и физического развития ребенка, раскрытия его внутреннего мира и творческой одаренности, вносит свой вклад в формирование целостной, художественно-развитой личности.

Это один из древнейших видов искусств, с которым связано духовное развитие человека, его внутреннего мира. Еще на заре человечества люди для общения или передачи важной информации использовали мимику, жесты, движения корпуса, рук, ног – и все это в комплексе называлось танцем, который был первым языком человечества.

Хореография – это синтетический вид искусства, неразрывно связанный с музыкой, дополняющий ее новыми красочными образами, дающий новые, неповторимые эмоции, где невозможно существование одного вида искусства без другого. История доказывает, что, как музыка способствовала интенсивному развитию танца, так в свое время танец – музыке.

Основоположник классической хореографии, заложивший фундамент балета, известный французский хореограф-реформатор Жан Жорж Новерр писал: «Вложенная в нас природой любовь к музыке влечет за собой и любовь к танцу. Оба эти искусства – братья, неотделимые друг от друга. Нежные и гармоничные интонации одного из них вызывают приятные выразительные движения другого. Сообща, они являют увлекательные картины зрению и слуху» [1, с. 236–237].

Актуальность исследования обусловлена огромным значением в процессе обучения классическому танцу профессионального, художественно-выразительного музыкального сопровождения урока. С первых лет обучения, с первых звуков музыки в хореографическом классе закладывается основа музыкальной культуры танцоров –

будущих артистов. Поэтому неоспоримо важна роль концертмейстера, как и преподавателя-хореографа в обучении хореографическому искусству.

Объем профессиональных требований, предъявляемых к концертмейстеру при работе в классе хореографии, велик и связан, прежде всего, с освоением хореографической концертмейстерской специализации. Решая комплекс вопросов, касающихся специфики хореографического аккомпанемента, грамотного отбора музыкального материала, умения переосмыслить и приспособить музыку к хореографическим комбинациям, концертмейстеру балета необходимо владеть балетной терминологией, знать принципы построения и хода урока, свободно ориентироваться в области музыкальной литературы, стилистических особенностях музыкального языка того или иного композитора, быть осведомленным в психолого-возрастных и эмоциональных характеристиках обучающихся.

Музыка и танец, находясь в своем гармоническом единстве – это прекрасный способ развития эмоциональной, эстетической и духовной сферы детей, их творческого потенциала. Как следствие – концертмейстеру необходимо стремиться исполнять музыку так, чтобы в процессе постижения основ хореографического искусства обучающиеся выработали потребность в общении не с безжизненными схемами и «формулами», а непосредственно с музыкой. В этом состоит искусство концертмейстера-исполнителя – помочь детям откликнуться на музыку, вызвать у них желание быть причастными к искусству.

Формально на начальной стадии обучения педагог-хореограф требует от обучающихся схематически правильное выполнение движений, при соблюдении определенных ритмо-агогических и темпо-метрических условий. Выразительное же исполнение концертмейстером музыкального сопровождения способно пробудить желание у будущих танцоров не выполнения движения формально, а выразить свои эмоции в движениях, танцевать «с чувством». Если пианист стремится к разнообразию в собственном исполнении, он способен пробудить исполнительскую фантазию и у учащихся, которые, в свою очередь, будут искать новые оттенки в своем исполнении.

Говоря об особенностях профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера хореографии следует сказать об умении играть по слуху и импровизировать (лат. – «неожиданный», «внезапный»). Это качество в полной мере позволяет справиться со всеми задачами урока и самореализоваться концертмейстеру, как специалисту.

Подчеркнем, что и педагоги-хореографы предпочитают работать именно с концертмейстерами, владеющими данными навыками, поэтому начинающим концертмейстерам хореографии в обязательном порядке следует овладевать техникой импровизации. На важность данного качества указывают известные педагоги-хореографы Г.А. Безуглая, А.Я. Ваганова и В.С. Костровицкая [2; 3; 4]. Балетные концертмейстеры, в частности Л.С. Исупова, также говорят об умении импровизировать, как о необходимой составляющей профессии [5]. Поэтому начинающим концертмейстерам хореографии в обязательном порядке следует овладевать техникой импровизации.

Для этого можно рекомендовать следующую поэтапную работу:

1. Вслушиваться и анализировать сначала мелодию, подбирать её на инструменте и записывать нотами.

2. Затем – партию аккомпанемента, подбирая и запоминая линию баса, ступени лада, далее простые гармонии с их функциональными значениями и тяготениями между собой, фактурные особенности.

3. Изучить и запомнить метроритмические и мелодические формулы, характерные для тех или иных движений.

4. Проанализировать стилистические и жанровые особенности характерных для хореографии произведений, взяв их за основу для подражания.

5. Заниматься данной работой систематически, постоянно, постепенно приобретая необходимые навыки.

В импровизационной практике не актуальным становится точное считывание нот с листа, более значимым является взаимосвязь «слышу – воспроизвожу». Немаловажным аспектом является сформированный навык предслышания последующего музыкального построения, который можно развить систематическими тренировками.

Безусловно, качество, художественная убедительность импровизации во многом зависит от одаренности и образованности концертмейстера, но с уверенностью можно сказать, что и скромное владение данным прикладным видом музыкального творчества имеет свою ценность и представляет интерес в выполнении профессиональных функций и задач.

Следует обратить внимание на основные метроритмические особенности в работе концертмейстера хореографии. Первое – это то, что мера отсчёта времени «четверть» не всегда соответствует музыкальной четверти как ритмической длительности. Здесь она просто условная единица времени, удобная для счета. Продолжительность такой «четверти» зависит от темпа, метроритмического размера и характера музыкальной фразировки. Незнание этих особенностей осложняет взаимопонимание между хореографом и неопытным концертмейстером.

Опираясь на опыт ведущих балетных концертмейстеров (Г.А. Безуглой, Л.Е. Кирилловой, Н.В. Бродской и других), можно выделить три основных вида танцевального отсчёта времени – для медленного, умеренного и быстрого темпов [2, с. 51]. В размере 2/4 и 6/8 в медленном темпе условная «четверть» чаще всего по долготе соответствует целому такту; в умеренном – равна половине такта, в быстром – соответствует такту. В размере 4/4 в медленном и быстром темпе один такт чаще просчитывается хореографом как две «четверти», в умеренном темпе – как четыре. Следующим важным моментом в «произношении» танцевальных движений является их слитность или раздельность. Соответственно в музыкальном аккомпанементе это будет – *legato* или *non legato*. С этой точки зрения все движения классического танца можно разделить на две большие группы:

- плавные движения, которые мягко, слитно переходят одно в другое (большей частью группа *Адажио*);

- движения, которые выполняются четко, раздельно, иногда нарочито остро, иногда акцентировано (батманы, за исключением *battementfondu*, небольшие прыжки, повороты, движения на пуантах и т.д.).

Таким образом, профессия концертмейстера хореографии представляет собой особенный, уникальный и ни с чем несравнимый комплекс умений и навыков, необычайно развитых слуховых и зрительных ощущений и представлений, основанных на глубоких знаниях музыкально-хореографической природы предмета.

Проведенное исследование по проблеме формирования профессиональной компетентности пианиста-концертмейстера в условиях дополнительного образования позволяет сделать следующие выводы.

Овладение концертмейстерским искусством в сфере хореографии станет эффективным при использовании следующих методических рекомендаций:

- изучение интегративной сущности концертмейстерской деятельности в форме теоретической модели профессии «концертмейстер хореографии»;

- анализа и интерпретации музыкальных сочинений, направленных на максимальную реализацию в исполнении духовного потенциала музыки на основе положений, вытекающих из природы искусства;

- осознание того, что профессиональное мастерство концертмейстера не сводится только лишь к сумме пианистических навыков, оно может и должно быть выражено в таких понятиях, как творческая активность и инициативность художественного мышления, богатство и многообразие эмоционального спектра, широта и развитость

комплекса музыкальной одаренности, осведомленность в области ИКТ (использование музыкальной программы «Сибелиус», мультимедийных программ с музыкальными проигрывателями: *Aimp, Winamp, J.River Media Center* и т. д.);

– сформированность у концертмейстера умения проникать в различные стилевые сферы, ориентироваться в специфике разнообразных течений и направлений в мировом музыкальном искусстве;

– наличие художественной яркости и артистизма концертмейстера, которые органично сочетаются с даром творческого слияния с партнером (коллективом);

– обладание исполнительской эмпатией – профессиональным качеством, необходимым концертмейстеру, которое культивироваться и развиваться молодыми музыкантами, готовящими себя к концертмейстерской деятельности;

– наличие перспективы дальнейшего развития и творческого роста концертмейстерской музыкально-исполнительской деятельности, напрямую связанную с опорой на художественно-эстетические и музыкально-исполнительские традиции.

Подведём итог статьи высказыванием известного концертмейстера, профессора Московской консерватории К.Л. Виноградова, который считал, что «нет, пожалуй, ни одной музыкантской профессии более всепроникающей в различные сферы музыкальной жизни, чем концертмейстер-пианист» [6, с. 156].

Список литературы

1. **Новерр Жан Жорж.** Письма о танцах и балетах / Жан Жорж Новерр. – Л. ; М. : Искусство, 1965. – 375 с.

2. **Безуглая Г.А.** Концертмейстер балета / Г.А. Безуглая. – СПб. : Академия русского балета, 2015. – 114 с.

3. **Ваганова А.Я.** Основы классического танца / А.Я. Ваганова. – СПб. : Лань, 2003. – 191 с.

4. **Костровицкая В.С.** 100 уроков классического танца: (с 1-го по 8-й класс): учеб. пособие / В.С. Костровицкая. – Изд. 3-е, испр. – СПб. : Лань, 2009. – 319 с.

5. **Исупова Л.** Записки концертмейстера / Л. Исупова. – М. : Апрель, 2013. – 415 с.

6. **Музыкальное исполнительство и современность:** сб. статей / Сост. М.А. Смирнов. – М. : Музыка, 1988. – Вып. 1. – 317 с.

УДК [378.147.091.313 : 7] : [378.017 :005.336.2]

Назаров Глеб Борисович,
старший преподаватель кафедры
дополнительного образования детей и
взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
E-mail: gleb.naz.2017@gmail.com

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ художественно-проектной деятельности как средства формирования профессиональной компетентности будущего педагога дополнительного образования, показана роль художественно-проектной деятельности в развитии творческой самостоятельности будущего педагога, способности ориентироваться в решении творческих задач.

Ключевые слова: художественно-проектная деятельность, профессиональная компетентность, будущий педагог дополнительного образования, творческая самостоятельность, творческие задачи.

Abstract. The article presents an analysis of artistic design activity as a means of forming the professional competence of a future teacher of additional education, shows the role of artistic design activity in the development of creative independence of a future teacher, the ability to navigate in solving creative problems.

Key words: artistic and project activities, professional competence, future teacher of additional education, creative independence, creative tasks.

Одной из важнейших задач системы образования является формирование гармоничной, социально-активной, инновационной, творческой личности как основного фактора экономического и социального прогресса общества. Модернизация системы образования, переход на новые государственные образовательные стандарты требует поиска новых подходов к профессиональной подготовке и формированию личности будущего педагога дополнительного образования, творчески воплощающего эти требования в практической деятельности.

Современное содержание дополнительного образования детей и взрослых невозможно представить без занятий изобразительным и декоративно-прикладным искусством, музыкой, хореографией, призванных сформировать опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, приобщать обучающихся к художественной культуре и искусству. Широкие возможности системы дополнительного образования детей и взрослых позволяют активно внедрять инновационные формы и методы обучения с использованием различных видов искусств, способствующих всестороннему развитию подрастающего поколения. Искусство интегрирует психоэмоциональное, личностное, духовно-нравственное, профессиональное развитие обучающегося в целостном процессе формирования подрастающей личности. Огромная роль в этом процессе принадлежит педагогу дополнительного образования, который способствует реализации ожиданий обучающихся в выбранной ими сфере дополнительной образовательной деятельности. Педагог дополнительного образования занимает ключевую позицию в учебно-воспитательном процессе: от его квалификации, личностных качеств и профессионализма зависит создание условий для творческой самореализации личности ребенка.

Отметим, что овладение будущими педагогами дополнительного образования профессиональными компетенциями, освоение специальных дисциплин способствует формированию положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности, обеспечивает ее гуманистический характер, приоритет духовно-нравственных ценностей, свободного развития личности. Сегодня для инновационной личности особую значимость приобретает формирование готовности к продуктивной творческой деятельности, развитие творческой самостоятельности, социальная адаптация, способность ориентироваться в решении разнообразных творческих задач.

Анализ научных источников по изучаемой проблеме показал, что в исследованиях преимущественно рассматривается подготовка педагогов в области дизайна к организации художественно-проектной деятельности (А.Д. Григорьев, И.С. Каримова, В.С. Кузнецов, В.П. Климов, В.П. Фалько, В.А. Федоров, Е.В. Ильяшева, Н.Д. Куланина, Л.А. Терешкова и др.) При этом, внедрение художественного проектирования в процесс профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов дополнительного образования детей и взрослых, до сих пор не являлось предметом целенаправленного педагогического исследования.

Целью статьи является анализ художественно-проектной деятельности как средства формирования профессиональной компетентности будущего педагога дополнительного образования, а также выявление роли художественно-проектной

деятельности в развитии творческой самостоятельности будущего педагога дополнительного образования.

Художественно-проектная деятельность – это организованный педагогом процесс творческого, опосредованного искусством инновационного взаимодействия субъектов, направленного на их самореализацию. Будущий педагог дополнительного образования должен уметь организовать продуктивную художественно-проектную деятельность обучающихся, научить их рисовать и писать красками, работать в различных видах и техниках декоративно-прикладного искусства.

Новая парадигма образования ставит человека в центр образовательного процесса, продолжающегося в течение всей его жизни с целью реализации заложенного в нем личностного потенциала. Основой для этого является развитие творческой активности и инновационной творческой деятельности в процессе познания окружающего мира и искусства. С этих позиций, С.С. Гармашова рассматривает художественно-проектную деятельность не только как деятельность художника, но и как деятельность педагога, учитывая при этом современные подходы к образованию [2, с. 24].

На наш взгляд, использование педагогического потенциала художественно-проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов-бакалавров в настоящее время является актуальной проблемой, поскольку включает формирование профессиональных компетенций, приобретение новых знаний, овладение всеми этапами работы над художественным проектом (планирование, анализ, синтез).

Государственный образовательный стандарт высшего образования Луганской Народной Республики по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) нацеливает на подготовку педагога, обладающего фундаментальными научными знаниями, профессиональными компетенциями, педагогическими умениями, исследовательско-проектными и творческими навыками [3].

Бакалавр направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Профиль подготовки «Дополнительное образование детей и взрослых» должен быть готов решать следующие профессиональные задачи [3]:

- формировать образовательную среду для обеспечения качества образования, в том числе, с применением информационно-коммуникационных технологий;
- внедрять компетентностный подход к постановке и решению исследовательских задач в области науки и образования;
- использовать в профессиональной деятельности проектные методы;
- осуществлять профессиональное самообразование с целью реализации траекторий личностного роста.

Вместе с тем, будущему педагогу дополнительного образования детей и взрослых необходимо осознавать социальную значимость своей профессии, обладать мотивацией к осуществлению художественно-эстетической деятельности. Понимание бакалавром того, что усвоение содержания образования является не конечной целью, а лишь средством развития личности, обуславливает особое стремление к овладению профессиональными компетенциями, что является важным фактором успешности обучения.

Подчеркнем, что особенностью компетентностного подхода является ориентация обучаемых на профессионализм, на способность человека эффективно действовать в различных ситуациях. Компетентность трактуется как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях, ценностях и опыте, приобретенных в процессе обучения. В результате самостоятельной работы происходит постепенная трансформация компетентности в профессионализм, который обуславливает высокий уровень мастерства, глубокое овладение профессией, умение творчески использовать усвоенную в процессе обучения информацию. Профессионализм – это наличие образа определенного действия и постоянной направленности на его выполнение. Отметим, что в аспекте формирования профессиональной компетентности в образовательном процессе приоритетным является

не информированность студента, а его умение решать задачи в разных областях его деятельности.

Согласно ГОС ВО ЛНР по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), в содержание профессиональной компетентности будущего педагога дополнительного образования входят общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [3].

Общекультурные компетенции (интеллектуальные, социокультурные, информационные, коммуникативные), необходимые для педагогической профессии, формируются в процессе изучения общеобразовательного цикла дисциплин.

Профессиональные компетенции (педагогическая, проектная, научно-исследовательская, рефлексивная) формируются в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин и дисциплин предметной подготовки, обеспечивая осознанное и качественное осуществление педагогической и творческой деятельности.

В содержании профессиональной компетентности будущего педагога ученые определяют следующие ведущие профессиональные компетенции: педагогическую, проектную, научно-исследовательскую, рефлексивную [6, с. 167].

Профессиональную компетентность будущего педагога дополнительного образования можно определить как совокупность взаимосвязанных качеств личности, предполагающих сформированность теоретических и практических навыков, умение применять их в профессиональной деятельности, способность творчески и нестандартно решать проблемы, быть ответственным за последствия своей деятельности, а также профессиональный рост путем постоянного саморазвития, самосовершенствования и самообразования. Эффективность развития профессиональной компетентности существенно зависит от теоретической, практической и психологической подготовленности будущего педагога, личностных, профессиональных и индивидуально-психических качеств, понимания цели и специфических особенностей творческой деятельности.

Подчеркнем, что компетенция – это, прежде всего, объективные требования к специалисту, который осуществляет деятельность определенного вида, реализуемую при выполнении той или иной социальной роли. Компетентность характеризует степень овладения конкретным специалистом теми или иными компетенциями [4].

Так, педагогическая компетенция будущего педагога дополнительного образования проявляется в способности решать педагогические задачи и проблемы в области приобщения школьников к искусству, в сфере музыкально-художественного образования.

Проектная компетенция будущего педагога дополнительного образования включает его способность и готовность самостоятельно разрабатывать и реализовывать проекты в художественной и педагогической деятельности, организовывать проектную деятельность школьников.

Научно-исследовательская компетенция будущего педагога дополнительного образования проявляется в способности организовывать исследовательскую деятельность в области приобщения школьников к искусству и художественно-эстетического образования, в овладении системой исследовательских знаний и умений в решении проблем на основе выдвижения и обоснования гипотез, выполнения эксперимента, статистической обработки эмпирических данных, обоснования выводов, представления результатов исследования, организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся.

Рефлексивная компетенция будущего педагога дополнительного образования позволяет ему наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексию, что обеспечивает саморазвитие, профессиональный рост, результативность профессионально-педагогической деятельности.

Специалисты в области художественно-педагогического образования по-разному подходят к определению сущности профессиональной компетентности учителя. С точки

зрения С.И. Мокроусова, в содержание профессиональной компетентности педагога изобразительного искусства входят универсальные (ключевые) компетенции: информационная, социально-коммуникативная; общепрофессиональные (педагогические) компетенции: проективная, прогностическая, организаторская, познавательная; специальные профессиональные компетенции: методическая, аналитическая, изобразительная, культурологическая [4].

М.Ф. Рудзик профессиональную компетентность педагога, осуществляющего свою деятельность в области искусства, определяет как многофакторное явление, включающее профессиональные знания и функциональные умения в совокупности с ценностными ориентациями специалиста, осознанием им сферы, роли и характера своей деятельности, сформированностью его общей культуры, направленностью на непрерывное самообразование и саморазвитие [5, с. 16].

Таким образом, в содержании профессиональной компетентности будущих педагогов, осуществляющий свою деятельность в области искусства, ученые выделяют следующие компоненты [2; 4; 5; 6]:

- художественно-педагогическую направленность (мотивы, идеалы в области искусства, потребности, стремление к организации художественно-творческой деятельности);

- профессиональные компетенции (компетенции в области художественно-педагогической деятельности, изобразительного искусства, педагогики, психологии, владение технологическими приемами художественной деятельности);

- профессионально значимые качества личности – художественно-образное мышление, воображение, способность к созданию художественного образа, творческая активность, способность к саморегуляции, профессиональная мобильность, продуктивность, организаторские способности, требовательность, настойчивость, работоспособность, коммуникативность, конструктивность.

На наш взгляд, в содержании профессиональной компетентности будущего педагога дополнительного образования необходимо выделить художественно-проектную компетентность как составляющую профессиональной компетентности.

В соответствии с этим, художественно-проектную компетентность будущего педагога дополнительного образования мы представляем в виде совокупности ряда готовностей:

- готовности к анализу проектных условий и формированию проектной задачи;
- готовности к предпроектному исследованию;
- готовности к планированию работы над художественным проектом;
- готовности к формированию художественно-проектной концепции проекта;
- готовности к разработке и оформлению художественно-технологической части проекта;
- готовности к анализу результатов проектного решения, художественно-проектной деятельности.

Художественно-проектная деятельность будущих педагогов дополнительного образования предполагает освоение ими системы специальных знаний, формирование и развитие необходимых художественно-проектных умений и приобретение художественно-проектного опыта, что и составляет основу для развития художественно-проектной компетентности как важной составляющей профессиональной компетентности педагога дополнительного образования.

Формирование художественной составляющей художественно-проектной компетенции будущих педагогов дополнительного образования обеспечивается дисциплинами художественно-изобразительного цикла, такими как «Художественное творчество детей и взрослых, «Живопись». В процессе изучения данных дисциплин происходит формирование структурных элементов готовностей, составляющих в совокупности художественно-проектную компетенцию.

Отметим, что эффективность профессионального становления будущего педагога дополнительного образования повышается в процессе интеграции дисциплин художественно-изобразительного цикла с гуманитарными дисциплинами, обеспечивающими владение терминологией, системный подход к развитию творческих способностей студентов. На необходимость интеграции дисциплин указывает исследователь Г.В. Беда: «Неустойчивость, нечеткость терминологии в области живописи особенно остро чувствуют художники-педагоги, которые вынуждены вести занятия по живописи, руководствуясь недостаточно разработанной методикой и, в значительной мере, собственным вкусом» [1, с. 10].

Так, преподавание живописи с научно-разработанным теоретическим содержанием материала имеет решающее значение для устранения препятствий повышения профессионального уровня будущего педагога дополнительного образования. Совместная деятельность преподавателя и студента позволяет осуществлять единство целей обучения и воспитания, решать художественные, творческие, воспитательные задачи. Таким образом, совместная деятельность и общение преподавателя и студента направлены на повышение качества специальной и профессиональной подготовки обучающихся.

Таким образом, художественно-проектная деятельность способствует развитию следующих способностей личности:

- коммуникативных, которые развиваются в процессе обсуждения творческих заданий, доказательства инновационных идей;
- личностных, предполагающих развитие фантазии, любознательности, творческого воображения;
- социальных, характеризующих способность к коллективной творческой деятельности, готовность соблюдать самодисциплину, уважение к мнению других.

Отметим, что одним из основных методов обучения художественному проектированию является метод проектов, эффективность которого заключается в развитии у будущих педагогов дополнительного образования фантазии, высокого уровня творческого воображения, интуиции и художественно-эстетического восприятия. Проекты могут быть индивидуальными и групповыми. Художественно-проектная деятельность может носить характер коллективного творческого дела (КТД), что благотворно сказывается на дальнейшей профессиональной деятельности. Повышению самостоятельности и ответственности за принятые решения способствуют интерактивные формы проведения занятий, использование принципа проблемности и реальных профессиональных проблем в качестве проектных заданий, а также, создание в учебном процессе ситуаций, приближенных к профессиональным.

Подчеркнем, что в процессе художественно-проектной деятельности будущих педагогов дополнительного образования эффективно решаются проблемы развития художественно-эстетического вкуса личности, развивается эстетическая отзывчивость, формируется нравственная, творческая и созидательная личность, способная к эмпатии и эстетическим переживаниям, формируются ценностно-смысловые ориентации не только на основе моральных норм, но и в процессе творческого понимания человеческих отношений, личностных переживаний.

Таким образом, использование потенциала художественно-проектной деятельности в процессе подготовки будущих педагогов дополнительного образования является актуальной проблемой, поскольку студент приобретает новые знания, овладевает всеми этапами работы над художественным проектом, творчески реализовывается. Как составляющую профессиональной компетентности будущего педагога дополнительного образования мы выделяем художественно-проектную компетентность, которая предполагает формирование готовности к анализу проектных условий и формированию проектной задачи; готовности к планированию работы над художественным проектом; готовности к разработке и оформлению художественно-технологической части проекта; готовности к анализу результатов художественно-проектной деятельности. Одним из

основных методов обучения художественному проектированию является метод проектов, эффективность которого заключается в развитии у будущих учителей изобразительного искусства высокого уровня фантазии, творческого воображения, интуиции.

Список литературы

1. Беда Г.В. Живопись и ее изобразительные средства: учеб. пособие для студентов худ.-граф. фак. пед. ин-тов / Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1977. –186 с.
2. Гармашова С.С. Формирование готовности будущего учителя к творческой художественно-изобразительной деятельности средствами графической подготовки : дис.... канд. пед. наук / С.С. Гармашова. – Сочи, 2007. – 245 с.
3. Государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lgpu.org/data/docs/1553073501/new/44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie.pdf>. – Загл. с экрана (Дата обращения: 07.12.21).
4. Мокроусов С.И. Структура профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства / С.И. Мокроусов. – Электронный научный журнал «APRIORI. Серия: Гуманитарные науки» WWW.APRIORI-OURNAL.RU. – № 2. – 2015 (Дата обращения: 06.12.2021).
5. Рудик Г.А. Педагогическая технология формирования творческого мышления / Г.А. Рудик // ПТО. – 1989. – №16. – С. 35–39.
6. Шаповалова И.А. Творческая деятельность студентов в условиях учреждения художественного образования / И.А. Шаповалова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – Т. 63. – № 2. – С. 166–168.

УДК 784.4

Садыкова Ирина Ринатовна,
преподаватель кафедры хорового дирижирования
ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
институт искусств имени П.И. Чайковского»,
E-mail: Irina_rinatovna@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ДИРИЖЕРА-ХОРМЕЙСТЕРА С ЛЮБИТЕЛЬСКИМ ТВОРЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Аннотация: статья посвящена небольшому обзору репетиционного процесса вокального ансамбля «Монлычишмэ» («Поющий родник») областной общественной организации «Конгресса татар Челябинской области» г. Челябинска под управлением В.С. Сафиулиной.

Ключевые слова: дирижер-хормейстер, ансамбль, татарский язык, вербальная и невербальная коммуникации.

Abstract: the article is devoted to a small review of the rehearsal process of the vocal ensemble "MonlyChishme" ("Singing Spring") of the regional public organization "Congress of Tatars of the Chelyabinsk region" of Chelyabinsk under the direction of V.S. Safiulina.

Keywords: conductor-choirmaster, ensemble, tatar language, verbal and non-verbal communication.

Профессиональная деятельность дирижера-хормейстера имеет широкую специфику, так как сочетает учебно-репетиционную и концертно-сценическую работу с музыкальными коллективами разных количественных составов, социально-профессиональных и возрастных категорий. Это могут быть хоры, ансамбли, группы

солистов, профессиональные и любительские, взрослые и детские коллективы, национальные хоры. Хормейстеру необходимо использовать в своей работе разнообразный арсенал вербальных и невербальных средств (речь, дирижерский жест, мимика, пантомимика, вокальное интонирование) для раскрытия музыкально-образной драматургии сочинения и создания публичного представления исполнительской интерпретации. Но следует отметить, что работа с каждой из выше перечисленных категорий хоровых коллективов требует индивидуального подхода.

В данном вопросе нам бы хотелось подробнее остановиться на работе с любительским творческим коллективом, а именно осветить некоторые моменты репетиционной работы ансамбля «Монлычишмэ» («Поющий родник») областной общественной организации «Конгресса татар Челябинской области» г. Челябинска под управлением В.С. Сафиулиной.

Следует отметить, что каждая национальность обладает своим колоритом и набором выразительных средств. К примеру, работая с татарским ансамблем «Монлычишмэ», хормейстер Венера Самигуллаевна Сафиулина, выпускница кафедры хорового дирижирования Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского (класс профессора Н.Р. Кривовой), огромное значение придает средствам вербальной коммуникации, а именно правильному произношению слов и интонации. Как правило, не все участники коллектива обладают хорошей базой знания языка, поэтому хормейстеру необходимо большую часть работы уделять правильному произношению слов, переводу литературного текста. В.С. Сафиулина качественно прорабатывает с каждым участником коллектива отдельные слова, фразы, предложения, добиваясь четкого произношения, правильных ударений в слове, интонационной выразительности. Татарский язык имеет свои отличительные черты в фонетике, например, по утверждению Г.Р. Галиуллиной, Г.К. Хадиевой, Э.Х. Кадировой: «Основной орфоэпической нормой при произношении татарских гласных звуков является соблюдение закона сингармонизма, который проявляется в двух формах: небная гармония и губная гармония» [2]. Получается, что некоторые сочетания звуков требуют особой подготовки артикуляционного аппарата: правильное расположение языка, губ в тот или иной момент. Венера Самигуллаевна с особым вниманием подходит к этому вопросу, бережно относясь к культуре татарского языка.

Ансамбль «Монлычишмэ» в большей степени исполняет народные песни в аранжировках, сделанными самим хормейстером для ансамбля. Народные песни обладают яркой мелодичностью, сюжетной линией, образностью (Т. Минуллин «Жыртуриндажыр», Н. Шаймардинов «Эбием», т.н.п. «Аниса» обр. В. Сафиулиной, Л. Батыр-Булгари «Мин сине шундыйсагындым» и др.).

Перед хормейстером ставятся профессиональные задачи: необходимо тщательно продумывать образную линию в произведении, а именно с помощью каких выразительных средств можно донести конкретный образ до зрителя (смена темпа, контрастная динамика, разнообразные штрихи и т.д.) через средства невербальной коммуникации, которые являются основополагающими в дирижерской деятельности. К примеру, хоровой дирижер, педагог Л.М. Андреева в своем труде «Методика преподавания хорового дирижирования» отмечает, что дирижер активно участвует в исполнении только через посредство жеста, без него он становится «немым». У дирижера, хорошо владеющего техникой, язык жестов полностью заменяет язык слов, и исполнители могут свободно «читать» по руке дирижера все его требования [1, с.15]. Стоит отметить, что В.С. Сафиулина обладает ярким жестом и в своей работе активно использует все средства невербальной коммуникации.

Работая со взрослым любительским коллективом В.С. Сафиулина учитывает разный уровень музыкальной подготовки участников. Здесь она применяет схожие методы работы с детским хоровым коллективом: использует распевки, которые легко ложатся на слух и больше воспринимаются хористами на воображаемом уровне. Хормейстер при такой работе активно использует вербальные и невербальные средства: многие в

любительском коллективе не владеют нотной грамотой и хормейстеру необходимо путем вокального интонирования, дирижерского жеста показывать направление мелодической линии, характер произведения – все должно быть максимально утрировано в репетиционном процессе. Например, в распевке «вверх по гамме» В.С. Сафиулина показывает жестами восходящую мелодию, а потом обратный «путь» вниз, включая в работу хористов – предлагая им использовать жесты в качестве вспомогательных движений, чтобы утвердить и запомнить мелодию.

При выборе репертуара, молодой руководитель грамотно учитывает возможности любительского коллектива, но в приоритете являются произведения, отличающиеся яркой и образной драматургией, не сложные по исполнительским задачам. Основная цель в творческом коллективе – это передача образа и драматургии произведения.

В репертуар ансамбля, помимо татарских народных песен и произведений татарских композиторов, которые исполняются на языке оригинала, также входят произведения и на русском языке, например, сочинение И. Шутова на слова В. Радкевича «Наша родина – Урал». Оно обладает легкой запоминающейся мелодической линией (поступенного характера, нет скачков), куплетная форма, диапазон удобен, tessitura средняя, все это облегчает исполнение для хористов. Но между тем произведение обладает ярким, патриотическим характером. Такого плана произведения объединяют основной идеей всех участников коллектива: хористов, хормейстера и концертмейстера.

Татарская музыка по своей природе очень мелодична, в ее основе лежит пентатоника. Поэтому мелодическая линия воспринимается легко и быстро запоминается, но самое главное, эта музыка обладает особым воздействием как на исполнителя, так и на слушателя – появляется ощущение свободы и полета. Такую музыку невозможно исполнять и воспринимать в простой академической манере, потому что она по своей природе очень эмоциональна, выразительна и театральна. В.С. Сафиулина в своей работе придерживается данного принципа и пользуется совмещением вокала с некоторыми элементами хореографии.

Нам хотелось бы привести пример хормейстерской работы В.С. Сафиулиной над произведением «Монлыгет». В нем говорится о молодом человеке, который выбирает себе суженную. Руководитель ансамбля «Монлычишмэ» пробует в своей работе добавить элементы сценического действия, потому что в произведении прослеживается сюжетная линия и возможно распределение ролей. Молодым людям она предлагает изобразить молодого красивого, статного мужчину (в музыке это выражается через выразительные средства: штрих маркато, динамика насыщенная, темп быстрый). Хормейстер предлагает хористам попробовать перевоплотиться и внешне, и внутренне, наделив своего героя определенными чертами характера – сильный, уверенный, мужественный и через пластику, мимику попробовать передать образ. Если героя получится изобразить внешне, тогда и голосово будет легче найти нужную интонацию, возможно она сама появится через внешние проявления характера. То же самое должно произойти и с образом кроткой, послушной девушки. В музыке это проявляется через штрих легато, динамика умеренная, темп медленный. В.С. Сафиулина обращается к женской группе коллектива с просьбой добавить плавные движения руками, небольшие поклоны корпусом тела, мягкий, нежный и выразительный взгляд.

Следует отметить, что состав коллектива небольшой (ансамбль), поэтому В.С. Сафиулина участвует вместе со всеми участниками в исполнении произведения. При концертном выступлении хормейстер не дирижирует, но контролирует процесс во время всего исполнения с помощью невербальной коммуникации – выразительные движения рук, пластика тела, подвижная мимика.

Особый колорит в выступление вносит использование национального костюма. Исполняя в костюмах, даже на репетициях, участники коллектива наполняются патриотизмом к татарской культуре и ее традициям, исполняют музыку более

проникновенно, а также более качественно перевоплощаются в роль, которая им предложена.

Следует отметить, что молодой коллектив «Монлычишмэ» под руководством В.С. Сафиулиной в своем выступлении в рамках областного фестиваля «Челябинск хлебосольный-2021» показал высокий профессиональный результат: выразительное исполнение произведения, артистизм, яркая эмоциональность. Молодой хормейстер В.С. Сафиулина обладает широким арсеналом средств вербальной и невербальной коммуникации. В репетиционном процессе она активно выражает свои музыкальные мысли, обладая способностью произвольного воплощения в изображаемых в музыке героев, она с легкостью показывает на своем примере как должен двигаться герой, как интонировать, как жестикулировать. Также подчеркивает внутренний мир героя: о чем он думает, печалится, радуется, наделяя героя настоящими живыми эмоциями. Обладая большой концертной практикой, В.С. Сафиулина имеет весомый опыт сценического действия, поэтому в своей работе она применяет элементы хореографии: свободное перемещение хористов по сцене, движения корпусом и рук, выразительная мимика и т.д. Все это очень плодотворно влияет как на репетиционный процесс, так и на концертную практику ансамбля. Участники коллектива с большим удовольствием и увлечением занимаются хоровым искусством и показывают свой результат на многих концертных площадках города Челябинска.

Мы желаем дальнейших творческих успехов коллективу и его руководителю, а также поиска новых музыкальных воплощений в современном хоровом искусстве.

Список литературы

1. Галиуллина Г.Р., Хадиева Г.К., Кадирова Э.Х. Фонетические отклонения от нормы в современном татарском разговорном языке [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskie-otkloneniya-ot-normy-v-sovremennom-tatarskom-razgovornom-yazyke/viewer>. / (дата обращения 06.12.2021).

2. Андреева Л.М. Методика преподавания хорового дирижирования / Л.М. Андреева. – М: Музыка, 1969. – 118 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алехина Галина Викторовна – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Бавыка Татьяна Васильевна – старший преподаватель кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Балалаева Елена Владимировна – преподаватель художественного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Баранова Юлия Владимировна – преподаватель ГУ ДО ЛНР «Свердловская детская школа искусств № 3».

Башкатова Юлия Витальевна – магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

Боговин Валерия Викторовна – ассистент кафедры культурологи и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Божко Елизавета Анатольевна – старший преподаватель кафедры дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Бугаев Василий Иванович – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат философских наук, доцент.

Великохатская Елена Васильевна – старший преподаватель кафедры дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Величко Владимир Николаевич – доцент кафедры музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

Воеводина Лариса Петровна – доцент кафедры теории и истории музыки ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», кандидат педагогических наук, доцент.

Гирлян Екатерина Юрьевна – магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

Голева Ирина Михайловна – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Гончарова Виктория Сергеевна – доцент кафедры музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», кандидат искусствоведения, доцент.

Горбулич Галина Валентиновна – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

Даренская Вера Николаевна – и.о. заведующего кафедрой философии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат философских наук, доцент.

Даренский Виталий Юрьевич – профессор кафедры философии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор философских наук, доцент.

Демина Елена Николаевна – магистрант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

Дерский Максим Юрьевич – магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

Дормидонтов Александр Викторович – профессор ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова».

Дудник Елена Владимировна – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Капитан Юрий Васильевич – магистрант кафедры культурологи и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Карпенко Олег Николаевич – магистрант кафедры культурологи и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Карпенко Елена Александровна – преподаватель Губкинского филиала ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры».

Коженовская Татьяна Александровна – доцент кафедры журналистики и издательского дела ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Колосов Игорь Александрович – магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

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».

Коноплянска Наталья Владимировна – преподаватель теоретического отделения, ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского».

Коночкина Оксана Ивановна – доцент кафедры культурологи и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук.

Королева Ольга Александровна – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Кравченко Светлана Михайловна – преподаватель кафедры дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Кривуля Роман Евгеньевич – старший преподаватель кафедры дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Кривцун Евгения Павловна – преподаватель ОП «Стахановский педагогический колледж Луганского государственного педагогического университета».

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

Курлова Оксана Ивановна – магистрант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

Кшеминская Алина Николаевна – магистрант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

Левченко Ольга Николаевна – магистрант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

Левчишин Александр Михайлович – преподаватель кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Лобань Ирина Вадимовна – магистр кафедры музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

Максимова Татьяна Петровна – магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

Мала Татьяна Васильевна – доцент кафедры графического дизайна ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Матусовского», кандидат педагогических наук, доцент.

Масляев Константин Георгиевич – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Минасян Наталья Григорьевна – доцент кафедры ПМО ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

Митрофанова Любовь Владимировна – старший преподаватель кафедры художественного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Моргунова Светлана Владимировна – магистрант ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова».

Назаров Глеб Борисович – старший преподаватель кафедры дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Пермякова Алеся Николаевна – магистрант ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского».

Петченко Анатолий Федорович – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

Пилавова-Слюсарева Лариса Шиликовна – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Подобедова Надежда Станиславовна – магистрант ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

Проценко Тамара Владимировна – преподаватель ГУ ДО ЛНР «Свердловская детская школа искусств № 3».

Романов Эдуард Сергеевич – магистрант кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Садыкова Ирина Ринатовна – преподаватель кафедры хорового дирижирования ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского».

Самохина Наталья Николаевна – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, доцент.

Сараева Любовь Павловна – доцент кафедры искусства народного пения ГОУ ВО ЛНР «Белгородский государственный институт искусств и культуры», кандидат философских наук, доцент.

Сафонов Владимир Иванович – доцент кафедры информатики и ВТ ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет», кандидат физико-математических 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», КУДО «Школа искусств № 6 г. Донецка».

Слота Наталья Владимировна – и.о. заведующего кафедрой музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

Сотников Роман Анатольевич – старший преподаватель кафедры музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

Соха Ирина Николаевна – старший преподаватель, специалист высшей категории ГУ ЛНР «ЛУДО – МШ № 6».

Степанова Наталья Викторовна – доцент кафедры фортепиано ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского», кандидат педагогических наук, доцент.

Титова Ольга Анатольевна – доцент кафедры общего фортепиано ГОУ ВО ЛНР «Белгородский государственный институт искусств и культуры», кандидат педагогических наук.

Федорищева Светлана Павловна – и.о. заведующего кафедрой дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

Харченко Владимир Григорьевич – старший преподаватель кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Хвостова Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

Холменец Елена Сергеевна – преподаватель отделения хорового дирижирования и искусства народного пения Губкинский филиал ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры».

Худиева Алсу Натиговна – магистрант 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.

Чернов Дмитрий Витальевич – доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

Шак Татьяна Федоровна – доктор искусствоведения, профессор, заведующий кафедрой музыковедения, композиции и методики музыкального образования ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры».

Шамарин Алексей Владимирович – заведующий отделением дизайна ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского».

Швецова Мелания Васильевна – магистрант кафедры музыкального образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Коллектив авторов

***Современная культура и образование:
история, традиции, новации***

*Материалы Открытой научно-практической конференции
(16 декабря 2021 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 14.02.2022. Формат 60×84/8. Бумага офсет. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 33,95. Тираж 50 экз. Зак. № 15.

Издатель

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.

e-mail: knitaizd@mail.ru