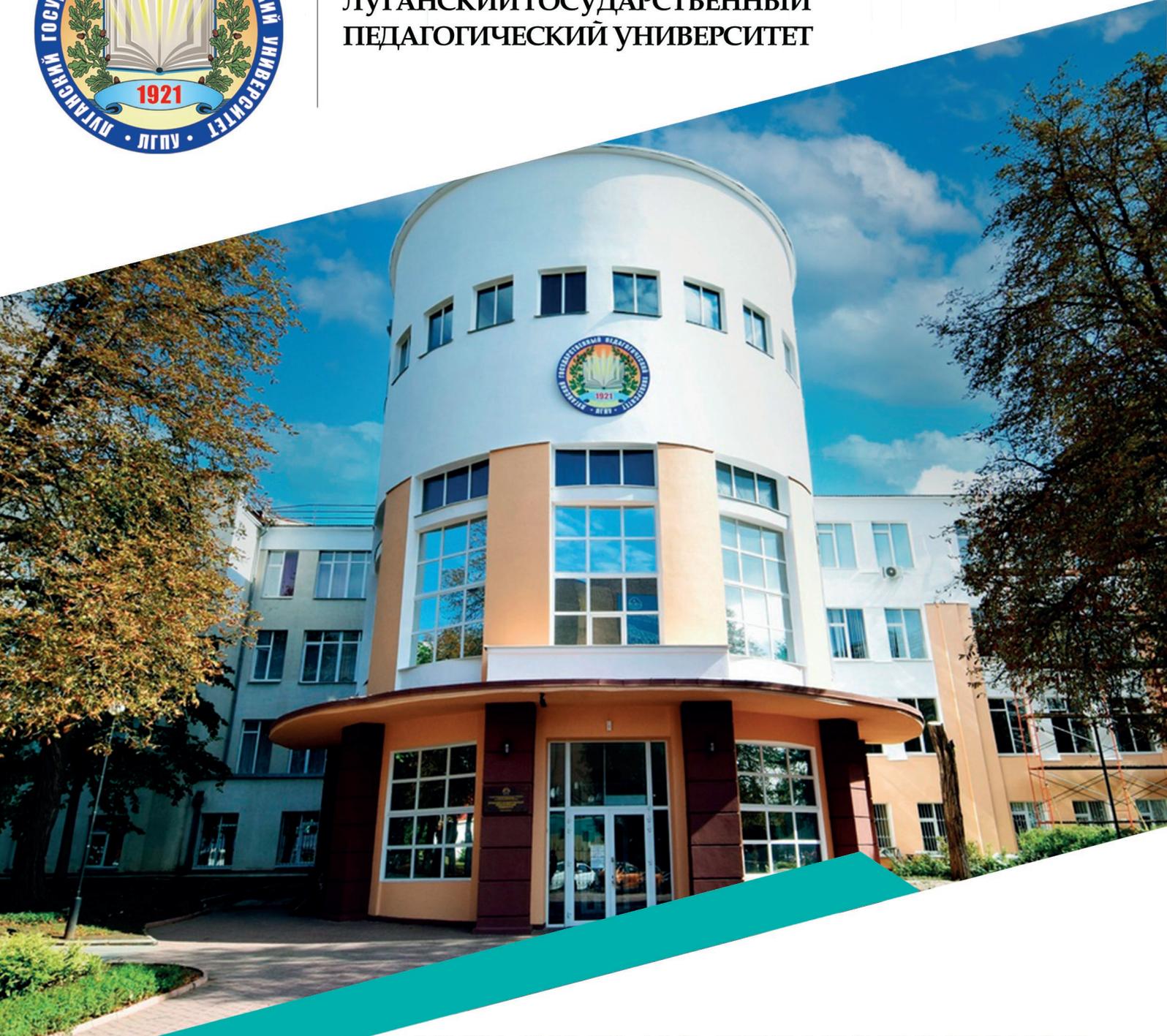




ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ



**МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ:  
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА**

**Монография**

г. 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»)

*Музыкально-педагогическое образование:  
история, теория, методика*

*Монография*



  
Луганск  
2022

УДК 37.016:78  
ББК 85.31р3  
М 89

*Рецензенты:*

- Ротерс Т. Т.** – врио проректора по научно-педагогической работе (научная) ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор.
- Ирдиненко Е. А.** – доцент кафедры культурологии ГОУК ЛНР «Луганская государственная академия культуры и искусств имени М. Матусовского», доктор философских наук, доцент.
- Гончарова В. С.** – доцент кафедры музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», кандидат искусствоведения, доцент.

**М 89 Музыкально-педагогическое образование: история, теория, методика:** монография / под общ. ред. Л. П. Лабинцевой, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : «Книга», 2022. – 346 с.

Коллективный труд ведущих специалистов Луганской Народной Республики, Донецкой Народной Республики, Республики Карелия, Республики Крым, Российской Федерации посвящен изучению проблем музыкально-педагогического образования. В монографии представлены результаты научных исследований ученых в сфере музыкального искусства, музыкальной педагогики, направленных на развитие духовного и эстетического потенциала подрастающего поколения.

Монография предназначена для студентов, учителей музыки, педагогов дополнительного образования, научных сотрудников по вопросам музыкально-педагогического образования.

УДК 378.015.31:17.022.1+796.011.1  
ББК 74.489.00

*Рекомендовано к печати Ученым советом ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
(протокол № 8 от 25 марта 2022 года)*

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

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b>	<b>5</b>
<b>ГЛАВА 1. ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>1.1. Анпилогова Т.Ю.</b> Учебная и досуговая деятельность студентов Ворошиловградского государственного педагогического института в 1950-е –1980-е гг.	<b>6</b>
<b>1.2. Краснякова Ю.И.</b> Становление и развитие профессионального педагогического образования в Донбассе: исторический аспект	<b>32</b>
<b>1.3. Лабинцева Л.П.</b> Музыкально-педагогическое образование на Луганщине в историческом контексте	<b>47</b>
<b>1.4. Стачинский В.И.</b> Профессиональное мировоззрение будущего концертного исполнителя: ретроспективный анализ подходов, методик, программ	<b>84</b>
<b>ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>2.1. Карнаухова Т.И.</b> Теоретические основы формирования умений транспонирования музыкальных произведений в процессе концертмейстерской подготовки педагога- музыканта	<b>118</b>
<b>2.2. Курдина Е.С.</b> Теория формирования навыков самостоятельной деятельности обучающихся в процессе освоения искусства эстрадного пения	<b>135</b>

<b>2.3. Слота Н.В.</b> Теоретические основы формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности	<b>160</b>
---	------------

### **ГЛАВА 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>3.1. Демченко А.И.</b> Об одном из ресурсов методологии анализа музыкальных произведений	<b>190</b>
<b>3.2. Журавлева О.И.</b> Опыт организации обучения студентов в системе on-line	<b>249</b>
<b>3.3. Минасян Н.Г.</b> Синтез искусств как метод развития художественного восприятия: практический аспект	<b>286</b>
<b>3.4. Плеханова О.Е., Ощепкова И.М.</b> Социальная адаптация дошкольников с нарушением опорно- двигательного аппарата в процессе музыкальной деятельности	<b>313</b>
<b>Заключение</b>	<b>341</b>
<b>Сведения об авторах</b>	<b>343</b>

## Введение

Процессы становления и развития системы музыкально-педагогического образования послужили импульсом для педагогического поиска и научно-исследовательской практики.

Музыкально-педагогическое образование в современной науке представляет собой процесс и результат подготовки личности будущего учителя музыки, владеющего современными педагогическими технологиями, общенаучными, психолого-педагогическими и специальными знаниями, умениями и навыками, которые дают возможность реализовать свой творческий потенциал средствами педагогической, научно-исследовательской и музыкально-просветительской деятельности с целью формирования духовной культуры обучающейся молодежи на основе ценностных ориентиров, приобретенных обществом.

Коренные экономические и политические преобразования, в последние несколько десятилетий оказали существенное влияние на ход образовательного процесса во всех сферах образования. Возникает необходимость научно обосновать исторические аспекты, теоретические и методологические основы музыкально-педагогического образования, которые определяют ориентиры духовно-нравственного и художественно-эстетического развития детей и обучающейся молодежи, чему посвящена монография ведущих специалистов Луганской Народной Республики, Донецкой Народной Республики, Республики Карелия, Республики Крым, Российской Федерации.

# ГЛАВА 1

## ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 1.1. Учебная и досуговая деятельность студентов Ворошиловградского государственного педагогического института в 1950-е –1980-е гг.

*Анпилогова Татьяна Юрьевна*  
*г. Луганск, Луганская Народная Республика*

Пятидесятые годы XX в. стали периодом грандиозных перемен в общественно-политической, экономической, культурной жизни советского государства. Начавшаяся после смерти И.В. Сталина эпоха либерализации обусловила появление новых потребностей отечественного общества, среди которых – проведение реформирования системы образования.

Важные структурные изменения произошли и в Ворошиловградском государственном педагогическом институте (далее – ВГПИ / ЛГПИ) им. Т.Г. Шевченко, включавшем в начале 1950-х гг. четыре факультета: естественно-географический, физико-математический, историко-филологический, факультет физического воспитания. В 1962 г. был открыт музыкально-педагогический факультет с вечерним отделением, и уже к середине 1960-х гг. преподаватели 26 кафедр пяти факультетов обеспечивали обучение студентов по четырнадцати специальностям [1].

Занятия в вузе в 1950-е гг. проводились в две смены. Первая начиналась в 8.00 и длилась до 15.00, вторая с 15.30 до 22.00. В 1960 г. институт начал работать в одну смену – с 8.00 до 13.40 [2].

В 1962 г. в институте стал функционировать институт общественных профессий с отделами международной жизни, коммунистической эстетики, научного атеизма. Его целью было предоставление студентам возможности получения общественной специальности и обучения навыкам работы политинформатором [3].

В середине 1960-х гг. в составе института выделились четыре секции: подготовки пропагандистов, физкультурно-массовой работы, изобразительного искусства, массовиков-затейников [4].

К концу 1970-х гг. в вузе функционировал целый ряд структурных подразделений: школа молодого лектора-пропагандиста, школа пионервожатого, школа комсомольского активиста, школа политинформатора, школа профсоюзного активиста, школа молодого коммуниста, отделение журналистики, отделение фотожурналистики, университет физической культуры, отделение культмассовой работы, отделение экскурсоводов, кружок организаторов военно-патриотического воспитания. В 1983 г. на факультете общественных профессий обучалось уже 2360 человек [5].

В 1963 г. в системе вуза появилась еще одна новая структура – общенаучный факультет. Открытие подобных факультетов в вузах УССР было регламентировано указом № 173 Министерства высшего и среднего специального образования, Министерства образования и Министерства культуры от 29 марта 1962 года. Общенаучный факультет,

созданный при ЛГПИ им. Т.Г. Шевченко, включал три отделения:

1) гуманитарное со специальностями: история, русский язык и литература, журналистика, библиотекведение и библиография;

2) агробиогеографическое со специальностями: биология, природоведение и химия, биология и основы с/х производства, география;

3) математическое со специальностями: математика, математика и черчение.

Контингент обучающихся на этом факультете составлял 879 человек, большинство из которых составляли студенты первого курса заочного отделения, переведенные из других вузов УССР. Часть слушателей обучалась на вечерней форме с очным посещением занятий на протяжении всего учебного года, часть – на заочной форме с организацией аудиторных занятий по сессиям; обучение на факультете длилось два года [6].

В этот период существенно расширился перечень факультативных занятий. Среди факультативов появились такие курсы, как хороведение, народные танцы, элементы ИЗО, домоводство, художественное чтение, занятия бандуристов и др., а в учебные планы всех специальностей был введен обязательный курс научного коммунизма.

В 1967 г. на основании приказа Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 31 июня 1962 г. в институте началась обучение основам медицинских знаний и гражданской обороны с целью подготовки медсестер запаса и инструкторов гражданской обороны. Изучение данного курса студентами I–II курсов всех

специальностей дневного отделения длилось два года и оканчивалось сдачей государственного экзамена по хирургии (медпомощи при травмах), терапии (уходу за больными), инфекционным болезням и радиационным поражениям. Студентам, сдавшим экзамен, присваивалось звание «Медсестра запаса» (для девушек) и «Инструктор гражданской обороны» (для юношей) [7].

В 1967–1968 уч. г. в институте началась военно-техническая подготовка студентов, для чего была оборудована специальная комната ДОСААФ с экспонатами, служащими военно-патриотическому воспитанию студенческой молодежи.

Активное участие в ее осуществлении принимал комитет ДОСААФ, возглавляемый преподавателем Л.П. Теленгатор. В рамках военно-технической работы института 40 студентов в течение года подготовку по радиотелефонии, 12 – в кружке радиолюбителей, 26 – сдали разрядные нормы по стрельбе, 20 – по парашютной подготовке, 23 – нормы по пятиборью и многоборью [8].

В течение 1971–1975 гг. в институте велась работа по введению новых учебных планов. Внесенные в них изменения были вызваны необходимостью формирования связей между содержанием вузовских учебных курсов и новыми школьными программами.

Перемены произошли и в организации учебного процесса института. Некоторые кафедры, в частности, кафедра истории КПСС, стали практиковать новые формы работы со студентами. Например, по некоторым сложным темам семинары проводились теперь в форме теоретических конференций. В конце 1970-х гг. особой формой организации

методической работы в институте стала показательная лекция.

В 1974 г. впервые в истории вуза была защищена дипломная работа по русскому языку и зарубежной литературе [9]. К концу 1970-х гг. количество дипломных работ, защищаемых выпускниками различных специальностей, значительно увеличилось. К примеру, во время государственной итоговой аттестации дипломные работы защищали до 16% выпускников физмата [10].

Во второй половине 1970-х гг., согласно приказу №35 Министерства просвещения УССР (от 3 марта 1976 г.) о закреплении базовых школ за факультетами, началась активная работа преподавателей в базовых школах института. Общепринятой нормой стало проведение в школах лабораторных и практических занятий со студентами по дисциплинам психолого-педагогического цикла.

В 1981 г. руководством ВГПИ был утвержден постоянный штат подготовительного отделения и на общественных началах создана специальная кафедра методики подготовительного обучения. На подготовительном отделении обучалось около 150 человек ежегодно [11].

Обязательной составляющей процесса обучения студентов всех специальностей являлись различные виды практики. Педагогический профиль института обуславливал наличие в учебном плане трех обязательных производственных педагогических практик: на предпоследнем курсе, на выпускном курсе и практики в лагерях.

Студенты, обучавшиеся на технических специальностях, в 50-е гг. XX в. имели возможность проходить производственную практику на авторемонтном заводе, заводе горного оборудования им. Пархоменко, заводе запчастей имени 20-летия Октябрьской революции.

Полевая практика студентов естественно-географического факультета проходила на базе крупных колхозов и совхозов Ворошиловградской области (Тепличный, «Имени 8-го Марта», Ново-Анновский), а также в населенных пунктах других областей УССР и республик СССР.

Практика студентов факультета физического воспитания также не ограничивалась территорией Луганщины. В летнее время они выезжали на учебно-тренировочные лагерные сборы по спортивным дисциплинам, принимали участие в турпоходах, работали начальниками и инструкторами туристических походов для учащихся 9–10 классов по маршруту «Луганск – Севастополь – Луганск».

Педагогическая практика студентов I–II курсов была нацелена на изучение студентами школьного коллектива и ориентирована на работу в группах продленного дня. Начиная с первых послевоенных лет, студенты проходили практику вожатыми пионерских отрядов луганских школ и школ области, где занимались организацией школьной кружковой работы.

В середине 1960-х гг. база практик была расширена: теперь студенты проходили педагогическую практику в школах не только Луганской, но и Житомирской,

Харьковской, Ивано-Франковской, Волынской, Тернопольской областей [12].

Не менее важную роль, чем практика в школе, играла практика в пионерских лагерях. Уже с начала 1950-х гг. студенты проходили практику в 38 лагерях, куда методисты – преподаватели кафедры педагогики – совершали десятки выездов для оказания консультативной помощи и изучения отдельных проблем организации пионерской работы.

В середине 1970-х гг. около 30% студентов института проходили обязательную практику либо работали по зову сердца в летних пионерских лагерях Ворошиловградской области.

Организацию распределения студентов по лагерям с 1974 г. осуществлял созданный при комитете комсомола института штаб «Пионерское лето». Для подготовки студентов к работе в лагерях преподаватели кафедры педагогики проводили учебные пионерские лагерные сборы. Студенты, проявившие себя как отличники учебы, и комсомольские активисты, направлялись в лучшие лагеря республики – «Артек» и «Молодая гвардия».

В 1967 г. с целью осуществления руководства практикой в институте начала работу специальная методическая комиссия.

В 1973–1974 уч. г. в число обязательных практик была впервые включена общественно-политическая практика. Она предполагала углубленное изучение студентами важных вопросов общественных наук, методики политической пропаганды, их непосредственное участие в агитационно-пропагандистской, лекторской и общественно-организационной работе.

В 1977 г. состоялась первая в послевоенный период обязательная археологическая практика студентов исторического факультета. В рамках археологической практики студенты-первопроходцы приняли участие в нескольких экспедициях: ольвийской (Николаевская область), нижнеднепровской новостроечной (Николаевская область), первобытной правобережной (Черкасская область), нижнетарасовской скифо-сарматской (Запорожская область), северо-донецкой (Ворошиловградская область). В ходе экспедиций были исследованы археологические памятники эпохи бронзы, трипольской культуры, железного века. К концу 1970-х гг. археологическая практика проводилась ежегодно в составе нескольких экспедиций, в том числе, – института археологии АН УССР [13].

В 1978 г. на первом курсе филологического факультета была проведена двухнедельная фольклорно-филологическая практика. Она проходила в населенных пунктах Новопсковского, Славяносербского и Краснодонского районов.

Производственные и педагогические практики, занимавшие значительную часть учебного процесса, давали студентам возможность не только получить необходимые знания и отработать умения и навыки, но и пройти настоящую школу жизни, навсегда запомнившуюся массой ярких и поучительных историй.

Важную роль в профориентационной работе со студентами наряду с практикой играли созданные преподавателями кафедр объединения, выполняющие социально значимые функции и готовящие своих членов к будущей педагогической профессии. Например, в 1970 г. на

базе трех факультетов института – естественно-географического, физико-математического и филологического – был создан воспитательно-профилактический отряд в составе 17 человек. Его члены занимались профилактической и воспитательной работой в школах города с трудными подростками и юношами, склонными к правонарушениям. В 1974 г. преподаватели и студенты филологического факультета организовали шефство над школами Марковки и Беловодска. Через год по решению комсомольской организации вуза студенты всех факультетов взяли шефство над сельскими школами Беловодского, Марковского, Меловского, Новопокровского, Белокуракинского районов. В результате этого сотрудничества в 1976 г. на институтской любительской киностудии был снят документальный фильм, раскрывающий опыт работы сельских восьмилетних и средних школ Марковского района [14].

В 1973 г. под руководством К.К. Когонашвили. на историко-педагогическом факультете было создано Макаренковское общество. Его члены вели индивидуальную работу с трудными подростками, помогали ГК ЛКСМУ и городскому дворцу пионеров в обучении пионерского и комсомольского актива. Не отставали в работе с трудными подростками и другие факультеты. Например, студенты естественно-географического факультета в 1974 г. шефствовали над несколькими десятками трудновоспитуемых детей.

В конце 1970-х гг. появилась еще одна форма организации регулярной педагогической работы студентов со школьниками: так называемые «педотряды»,

действовавшие в составе историко-педагогического факультета. Существовали два вида педотрядов: постоянно действующие, в которые входили студенты разных факультетов, и подвижные отряды, создаваемые из студентов одного курса в период безотрывной педпрактики. Постоянно действующий отряд «Искра», состоявший из 35 человек, являлся составной частью оперативного комсомольского отряда института и специализировался на работе с педагогически запущенными детьми. Второй отряд, действующий под руководством факультетских штабов «Комсомолец, верни свой долг школе», объединял представителей структурных подразделений вуза. Под руководством доцента кафедры педагогики Э.П. Погребняка члены педагогических отрядов проходили специальное обучение. Подвижные отряды работали в школах, детских комнатах при домоуправлениях, следственных изоляторах [15].

Входившие в состав педагогических отрядов студенты первых курсов работали вожатыми в октябрятских «звёздочках», второго курса – в группах продленного дня, третьего курса – в детских комнатах милиции, профтехучилищах, в детских комнатах при домоуправлениях. Отряды действовали под руководством кафедры теории и методики комсомольской и пионерской работы.

Одним из наиболее важных направлений работы института была подготовка пионервожатых. В 1962 г. на заседании комитета комсомола института было принято решение привлечь студентов педагогического факультета в качестве вожатых для работы в детских комнатах при

домоуправлениях и отделах милиции. Инициатива была поддержана преподавателями, и к 1965 г. почти во всех комнатах города Луганска работали студенты ЛГПИ. Они организовывали клубную работу, вечера, утренники, новогодние елки.

В 1963 г. в институте была создана студенческая кафедра пионерского движения, которую возглавил студент специальности «Биология и химия» Анатолий Деркач, имевший опыт работы вожатым в пионерском лагере «Артек». Перспективной задачей кафедры стала деятельность по обеспечению будущих учителей знаниями и практикой пионерской работы, проведение педагогического исследования по проблемам воспитания пионеров, изучение опыта работы пионерских дружин и его пропаганда среди студентов. Учебная работа на кафедре осуществлялась через деятельность созданной в 1964 г. школы отрядного вожатого.

Цель школы отрядного вожатого состояла в формировании у студентов знаний методики и практических навыков осуществления пионерской работы в школе, детских оздоровительных лагерях, детских комнатах при домоуправлениях [16]. Сотрудники кафедры организовывали занятия с вожатыми города и области, готовили студентов к практике в летних лагерях.

По согласованию с Обкомом ЛКСМУ летом 1964 г. кафедра полностью взяла на себя руководство Ново-Павловским пионерским лагерем «Веселый улей», а все его сотрудники были представлены студентами института. Лагерь служил своеобразной экспериментально-исследовательской базой кафедры. При нем была открыта Малая академия естественных наук, по инициативе которой

коллективными вожатыми отрядов стали горняки шахт «Новопавловская», «Черкасская Северная», шахты имени Ленина.

Опыт работы сотрудников лагеря был обобщен Республиканским Советом Всесоюзной пионерской организации имени В.И. Ленина, а сама кафедра за хорошую организацию жизни детей в лагере «Веселый улей» награждена Красным знаменем обкома профсоюза горняков и обкома ЛКСМУ, Почетной грамотой ЦК ЛКСМУ. Студенческая кафедра пионерского движения стала своеобразной лабораторией пионерского опыта.

В начале 1970-х гг. работа вуза по подготовке пионервожатых для детских комнат и школ была активизирована и признана одной из важнейших задач комсомольской организации ВГПИ. С целью проведения научной работы по изучению новых форм пионерской работы и обучения студентов опыту работы с пионерами и комсомольцами была создана еще одна студенческая кафедра – кафедра комсомольской работы.

Благодаря слаженной работе педагогов, студенческих кафедр пионерской и комсомольской работы, комсомольских активистов – лидеров школы отрядного вожатого в течение десяти лет удалось наладить организованную подготовку студентов-пионервожатых. Благодаря этому количество студентов, работавших в пионерских лагерях, к 1979 г. достигло 1415 человек [17].

Важную часть студенческой жизни составлял общественно полезный труд. В послевоенные годы трудовое воспитание в вузе заключалось в приобщении студенческой молодежи к помощи колхозам и совхозам области в сборе

урожая, озеленению города, в частности, территории парка Горького, уходу за институтским садом и цветниками. Однако со временем трудовая жизнь студенчества приобрела свой колорит и разнообразие.

В значительной степени активизация общественно-полезной деятельности студентов, как и появление первых стройотрядов, стала следствием изменений в социально-политической и экономической жизни страны.

В начале 1960-х гг. силами студентов был построен спортивно-оздоровительный лагерь на р. Северский Донец, рассчитанный на 100 мест. В летнее время отдыхавшие в нем юноши и девушки работали в совхозах «Луганский», «Семеновод», «Тепличный».

Активное участие принимали студенты института в освоении целинных земель. В 1966 г. из 23 студентов, имеющих строительную специальность, был сформирован отряд для поездки на целину совместно с отрядом студентов машиностроительного института. В 1967 г. стройотряд из 20 студентов участвовал в строительстве объектов Тюменской области, 240 – осуществляли трудовую деятельность во время пребывания в спортивно-оздоровительном лагере труда и отдыха «Романтика» на базе совхоза «Украина», 254 человек участвовали в строительстве объектов инфраструктур Луганской области [18].

В 1973 г. вышло в свет Постановление ЦК КПУ и Совета Министров УССР «О привлечении студентов вузов и учащихся средних специальных учебных заведений и профтехучилищ на уборку урожая в 1973 году», которое значительно активизировало и разнообразило трудовое воспитание в институте [19]. Документ стал серьезным

стимулом для развития стройотрядовского движения. В 1974 г. были созданы отряды «Глобус-74» и «Крымчанка» в составе 180 студентов, которые работали в Тюменской области и на уборке урожая в Крымской области, а на следующий год стройотряд «Зодиак-75» занял 1 место в соцсоревновании Крымской зоны студенческих стройотрядов. В 1977 г. при вузе уже действовало три стройотряда – «Глобус-77», «Пламя-77», «Градиент».

В первой половине 1980-х гг. сотни студентов вуза регулярно участвовали в работе стройотрядов и сельхозотрядов («Пламя», «Эфа», «Атлант», «ОСиП», «Каскад») в колхозах «Радянська Украина», «Дружба», «Рассвет», «Старобельский», колхозе им. С.М. Кирова, колхозе им. В.И. Ленина, совхозе «Бондаревский», совхозе им. Суворова и др. Около 500 человек ежегодно принимали участие в сборе урожая, собирая более 9 тонн сельскохозяйственных культур [20]. Работа в стройотрядах становилась важной частью жизни студентов, давая им возможность проявить свои лучшие качества, получить трудовую закалку, расширить кругозор.

Одним из важнейших направлений деятельности института в 1950-х–1980-х гг. являлась научно-исследовательская работа преподавателей и студентов, база которой была заложена в послевоенные годы. В этот период началось приобщение студентов к работе над комплексными научными темами кафедр под руководством опытных педагогов и ученых В.Г. Мотренко, И.М. Подгаецкой, М.П. Диченкова, Б.А. Шарпило, А.А. Моткова, Л.М. Евтушенко [21]. Так, в 1966 г. под руководством В.Л. Зайцевой группа студентов исследовала проблему

влияния на учащихся киноискусства и художественной литературы, а группа студентов под руководством К.Д. Кротовой занималась выявлением причин педагогической запущенности и поиском путей ее преодоления.

В 1961 г. кафедрой педагогики была основана традиция проведения в марте «Педагогических чтений», в которых принимали участие не только преподаватели, но и студенты. Особенностью чтений являлось то, что доклады студентов строились на основе анализа собственного опыта, а также опыта учителей и отдельных педагогических коллективов школ. Ежегодно в чтениях принимали участие несколько сотен студентов и десятки преподавателей различных кафедр института.

В 1968 г. в институте действовало 29 научных кружков, студенческая кафедра пионерской работы под руководством В.И. Пилипенко, студенческая кафедра комсомольской работы под руководством В.Л. Тихомировой, группа социолого-педагогических исследований под руководством В.Л. Зайцевой, группа по исследованию причин педагогической запущенности детей и путей их преодоления под руководством К.Д. Кротовой [22].

К началу 1970-х гг. научной работой в вузе было охвачено 790 студентов (35%), занимавшихся в исследовательских группах, лабораториях, 37 научных кружках, а к 1974 г. это количество выросло до 1289 (51%) студентов стационара, которые работали в составе 46 научных кружков, пяти тематических научно-исследовательских групп, двух студенческих кафедр [23]. Студенты индивидуально занимались исследованием более

300 научных тем и участвовали в исследовании 15 комплексных тем кафедр.

В 1974 г. на областной тур V Всесоюзного конкурса студенческих работ по проблемам общественных наук и истории ВЛКСМ от института было подано 50 работ, 27 – вышли на республиканский уровень. В том же году на республиканский тур конкурса по общественным, техническим и гуманитарным наукам студенты подали 15 работ. Пятеро студентов стали победителями конкурса [24]. В этот период была начата работа по внедрению учебно-исследовательской работы студентов (УИРС) на естественно-географическом факультете и студенческих конструкторских бюро (СКБ) на физмате.

К концу 1970-х гг. общее руководство работой научного студенческого общества (далее – НСО) продолжал осуществлять Совет, в который входило 19 человек. Его возглавлял кандидат исторических наук А.А. Климов. На этот момент в научно-исследовательской деятельности вуза было задействовано более 2500 студентов; 950 из них были членами различных научных кружков [25].

Активное приобщение студентов к научно-исследовательской деятельности продолжалось и в 1980-е гг., когда научной работой было охвачено около 3200 человек [26]. В вузе ежегодно проводились Дни науки, институтский тур Всесоюзной олимпиады «Студент и научно-технический прогресс».

Популяризации науки среди студентов способствовали регулярно организуемые встречи с выдающимися учеными. Так, в 1970-е гг. перед студентами и преподавателями института выступал академик АН УССР К.М. Сытник;

профессор Киевского педагогического института В.А. Смаль читал лекции по проблеме педагогического наследия В.А. Сухомлинского, профессор Ленинградского университета Н.В. Кузьмин – по основам методологии и методики научного исследования, доктор физико-математических наук из Института математики АН УССР Ю.Ю. Трохимчук – спецкурс по теории функций комплексных переменных, член-корреспондент А.Н. УССР В.Г. Баряхтар – по проблемам физики проводников, член-корреспондент АН УССР Д.В. Затонский – по зарубежной литературе.

Неотъемлемой частью жизни института в советский период являлась общественно-политическая работа. С конца 1950-х гг. для студентов работал лекторий политических и научных знаний, в рамках которого проводились лекции по истории комсомола, международного положения, достижений советской науки и техники. Политическое воспитание студентов проводилось не только во время учебных занятий, но и во внеурочное время – в красных уголках студенческих общежитий.

Во второй половине 1970-х гг. идейно-воспитательная работа осуществлялась в таких формах, как сдача ленинского зачета, общественно-политические практики студентов, политчасы в группах, занятия на факультете общественных профессий, факультетские лектории, студенческие теоретические конференции, диспуты, тематические вечера.

Регулярно проводила общественно-политическую работу библиотека института: усилиями ее сотрудников организовывались как тематические («Ленинская гвардия планеты»), «С Лениным в сердце», «50 лет Советской

власти)), так и постоянные («Научные работы преподавателей института», «Прочти – это интересно», «Новые журналы», «Новинки библиографии») выставки книг [27]. В 1980 г. сотрудники библиотеки совместно с преподавателями русской и зарубежной литературы провели Шолоховские чтения, посвященные 75-летию со дня рождения М. Шолохова.

Студентами института выпускались настенные газеты – «Советский спортсмен», «Знание – сила», «Советский студент», сатирическая газета и др. Значимым событием в жизни вуза стал выход в свет 1 сентября 1967 г. возрожденного многотиражного периодического издания – газеты «Трибуна студента» под редакцией С.В. Ткаченко.

В начале 1970-х гг. силами студенческих общественных организаций был создан студенческий клуб [28]. На его базе в 1971 г. в институте был организован Клуб интернациональной дружбы (далее – КИД), который возглавил делегат комсомольской организации историко-педагогического факультета Владимир Архипов. Начало деятельности клуба совпало с проведением фестиваля дружбы с участием студентов педвузов многих союзных республик. Это был единственный в городе клуб интернациональной дружбы, участники которого вели переписку с учениками и студентами из ГДР и Польши, встречались с молодежной организацией из Бельгии. Совместно с областной группой «Поиск» члены клуба вели поиск захоронений земляков, погибших на фронтах Великой Отечественной войны, организовывали вечера дружбы. Клуб интернациональной дружбы поддерживал отношения со

студентами из ГДР, учителями Монгольской Народной Республики.

Помимо КИД в вузе действовал Клуб интересных встреч, организовывавший беседы с неординарными людьми, и Клуб молодого ученого «Эврика», проводившего студенческие конференции. Одной из форм его работы клуба стало проведение пресс-конференций, среди тем которых были такие, как «У истоков мышления», «Что день грядущий нам готовит (гены и старость)», «О чем говорят и спорят философы», «Генетика и поведение» и другие.

Для обеспечения разнообразного досуга студентов работал кинолекторий «По родной стране», кружки художественной самодеятельности – ансамбль «Ровесник», оркестр народных инструментов, ансамбль скрипачей, институтский хор, ансамбль баянистов, кружок художественного чтения, вокальный ансамбль «Мрія», танцевальный кружок, агиткультбригада, эстрадный оркестр, кружок сольного пения. В институте проводились тематические вечера интернациональной солидарности и дружбы народов, на которых выступали студенты разных национальностей.

В конце 1970-х гг. в институте функционировал уже целый ряд студенческих и отраслевых клубов, включая: клуб интернациональной дружбы, клуб молодого ученого «Эврика», клуб интересных встреч «Поиск», клуб любителей киноискусства «Кадр» [29].

В 1981 г. парткомом ВГПИ было разработано «Положение о наставниках академических групп», положившее начало современной практике кураторства в академгруппах и общежитиях [30].

Важное место в жизни студенческой молодежи вуза занимала культурно-массовая деятельность. В 1954–1955 уч. г. в институте работали хоровой, драматический, домровый, танцевальный кружки, кружок сольного пения, духовых инструментов, художественного слова, а уже через три года девять кружков насчитывали в своем составе более пятисот студентов.

Помимо выступлений хора, состоявшего из пятидесяти человек, популярностью пользовались концерты оркестра народных инструментов, капеллы бандуристов, драмкружка, хореографической группы, спортивные выступления участников художественной самодеятельности. В 1960 г. из студентов и сотрудников института была создана хоровая капелла. Среди творческих коллективов выделялись ансамбль баянистов под руководством В.И. Воеводина и ансамбль скрипачей под руководством И.М. Каганова [31]. На вечернем отделении института в эти года работали два хора – смешанный (под руководством В.И. Рукомойникова) и женский (под руководством Г.А. Демихова).

В мае 1960 г. в связи с проведением декады украинского искусства в Москве силами художественной самодеятельности ЛГПИ была поставлена опера Николая Аркаса «Катерина», в которой приняли участие сто человек.

1950-е–1960-е гг. стали периодом появления в советском обществе такого социокультурного явления, как «шестидесятничество», идейные корни которого лежали в деятельности нового поколения творческой молодежи. Наметившаяся в СССР либерализация духовной жизни отразилась и на культурной жизни студенчества – появилось разнообразие в деятельности художественной

самодеятельности института. Традиционным стало проведение литературных вечеров при участии луганских писателей, культурное шефство студентов над рабочей молодежью предприятий области, периодическое проведение смотров и фестивалей художественной самодеятельности.

Тематика смотров и фестивалей определялась той или иной годовщиной важных для советского государства политических событий. Так, 26–30 октября 1967 г. в институте состоялся фестиваль художественной самодеятельности, посвященный 50-летию Великого Октября «Советская молодежь славит Родину», а в 1970 г. – смотр студенческих групп, посвященный 100-летию со дня рождения В. Ленина.

В 1979 г. в институте уже существовало шесть хоровых коллективов, оркестр баянистов, духовой оркестр, студия чтецов, вокально-инструментальный ансамбль, танцевальный коллектив, драмкружок и др. – всего двадцать коллективов художественной самодеятельности. В них занималось около 800 студентов [32].

В 1977 г. в вузе впервые был проведен конкурс на лучшее общежитие, этаж, комнату, который проходил в два этапа. С целью эстетического воспитания студентов и преподавателей в институте действовали: лекторий «Третьяковские среды» под руководством доцента кафедры философии Г.А. Образцова, «Музыкальные среды» под руководством старшего преподавателя В.В. Голеванова, а также кружок зарубежной литературы (руководитель – доцент Г.С. Слободкин). Лучшим участникам работы лекториев в конце года вручался билет общества «Знание» [33].

В 1980-е гг. начала работу театральная студия «Энтузиаст». Именно тогда была заложена традиция проведения отдельными факультетами тематических культурно-массовых мероприятий («Алло, мы ищем таланты!», «Посвящение в историки», «День стажера», «А, ну-ка парни!» и др.), а со сцены большого актового зала стала выступать агитбригада института. Из ее представителей, отличавшихся искрометным юмором, вышли участники известной в начале 1990-х гг. в команды КВН «Ворошиловские стрелки», занявшей третье место на фестивале команд СНГ в финале игры Клуба веселых и находчивых.

Отдельной яркой страницей в истории вуза стала спортивная деятельность его студентов и преподавателей. Начиная с 1950-х гг., все большей популярностью пользовались студенты, занимавшиеся в спортивных секциях и выполнявшие нормативы на спортивный разряд, или значок ГТО. В 1954 г. в вузе действовало 13 секций, охватывавших различными видами спорта более 600 студентов. Постоянно действовали гимнастическая, шахматная, атлетическая, стрелковая, велосипедная секции, секция художественной гимнастики, тяжелой атлетики, бокса, борьбы, фехтования, плавания, спортивных игр и туризма.

В начале 1960-х гг. увеличился охват студентов спортивной работой, о чем свидетельствуют цифры: в соревнованиях на первенство института 1961 г. приняли участие 100% студентов. Спортивная работа со студентами продолжалась и в каникулярный период. 3 июля 1960 г. был открыт спортивный студенческий лагерь Луганского

педагогического института имени Т.Г. Шевченко, рассчитанный на оздоровление 100 человек за поток. Под него было отведено место недалеко от р. Северский Донец в пос. Счастье Верхнее-Тепловского района Луганской области. Возглавил лагерь преподаватель факультета физического воспитания В.П. Шовгур [34].

К середине 1980-х гг. в институте регулярно проводились занятия по 15 видам спорта. В этот период команды вузовских спортсменов по вольной борьбе, ручному мячу, плаванию, спортивной и художественной гимнастике, легкой атлетике, акробатике, фехтованию и баскетболу принимали участие и побеждали в соревнованиях, проводившихся в Виннице, Днепропетровске, Киеве, Луцке, Одессе, Николаеве, Кировограде, Харькове, Полтаве, Львове и других городах СССР [35].

1970-е гг. стали периодом наиболее активного развития вуза. Несмотря на высокий конкурс при поступлении в институт – в этот период он был одним из самых высоких в СССР – все больше абитуриентов стремились стать его студентами.

В 1982 г. был создан факультет подготовки и повышения квалификации организаторов народного образования, а в 1983 г. – кафедра научных основ управления школой. С целью координации учебной, научной и воспитательной работы в вузе функционировал Совет кафедр общественных наук и Совет кафедр психолого-педагогических наук.

К концу 1980-х гг. заметно увеличилось не только количество кафедр – качественно усилился профессорско-преподавательский состав. В 1987 г. образовательный

процесс в институте обеспечивали 428 преподавателей, работавших на 37 кафедрах, из которых 10 имели степень доктора наук, 203 – кандидата наук [36]. В то же время, при внешнем росте количественных показателей, характеризующих динамику учебной и научной деятельности вуза, к концу 1980-х гг. наметилось ее качественное ухудшение. Оно было вызвано сложной и противоречивой общественно-политической ситуацией, наблюдавшейся в союзных республиках в годы «перестройки», а также с каждым днем обострявшимися социально-экономическими проблемами. Несмотря на то, что к 1989 г. вуз по количеству работавших в нем остепененных ученых занимал 7 место в УССР, существенно снизилась его издательская и научная активность.

Новая веха в истории вуза началась в 1991 году в связи с распадом СССР и провозглашением государственной независимости Украины. Несмотря на социокультурный и духовных кризис, охвативший страну в девяностые годы, институт выстоял и смог выжить в сложных условиях перехода к рыночной экономике и становления новой государственности.

Таким образом, 1950-е – 1980-е гг. в истории Луганского государственного педагогического института стали периодом активных преобразований и расширения сфер студенческой деятельности. Благодаря введению обучения основам медицинских знаний и военно-технической подготовке, организации занятий на факультете общественных профессий, общенаучном факультете, школе отрядного вожака и т.д. были созданы условия для расширения кругозора студентов, получения ими

дополнительной специальности. Введение в учебные планы целого ряда новых практик позволило улучшить отработку обучаемыми навыков практической деятельности, ускорить их приобщение к условиям реальной работы по профессии.

Значимое место в жизни студенческой молодежи института занимал культурный досуг, который обеспечивался посредством занятий в многочисленных кружках и клубах, спортивных секциях, организации культурно-массовой, общественно-политической и научно-исследовательской работы.

### Список литературы

1. Государственная архивная служба Луганской Народной Республики (далее – Госархив ЛНР). Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 265. Л. 23; Д. 626. Л. 21.
2. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 245. Л. 88.
3. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 319. Л. 161.
4. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 475. Л. 251.
5. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1473. Л. 144; Д. 1618. Л. 44.
6. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 444. Л. 3.
7. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 685. Л. 77–79.
8. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 685. Л. 107.
9. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1089. Л. 12.
10. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1473. Л. 18.
11. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1503. Л. 11; Д. 1395. Л. 5.
12. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 475. Л. 203.
13. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1160. Л. 99; Д. 1314. Л. 128.

14. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1089. Л. 11.
15. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1314. Л. 108.
16. Госархив ЛНР. Ф. Р-6336. Оп. 1. Д. 115. Л. 6.
17. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1473. Л. 91.
18. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 685. Л. 105.
19. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 980. Л. 96, 99.
20. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1618. Л. 46.
21. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 432. Л. 79.
22. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 698. Л. 99–100.
23. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 876. Л. 75;  
Д. 1032. Л. 107.
24. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1032. Л. 108.
25. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1239. Л. 60, 155.
26. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 2284. Л. 31.
27. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 685. Л. 130.
28. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 980. Л. 99.
29. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1233. Л. 177.
30. Госархив ЛНР. Ф. Р-416. Оп. 2. Д. 1503. Л. 92.
31. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 626. Л. 61.
32. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 1473. Л. 74.
33. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 698. Л. 133.
34. Госархив ЛНР. Р-2251. Оп. 2. Д. 104. Л. 215.
35. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 2282. Л. 57; Д. 2283.  
Л. 14; Д. 2284. Л. 21, 64, 82.
36. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 2004. Л. 27.

## **1.2. Становление и развитие профессионального педагогического образования в Донбассе: исторический аспект**

*Краснякова Юлия Игоревна  
Луганск, Луганская Народная Республика*

В рамках исследования вопроса становления профессиональной подготовки будущих учителей стоит отметить общие тенденции, которые оказывали влияние на развитие высшего педагогического образования в Донбассе.

Периоду становления педагогического образования посвящены исследования И.В. Богинской «Педагогические кадры Донбасса и политика украинизации (1920-30-е гг.)», И.И. Николиной «Формирование учительских кадров общеобразовательных школ Украины в условиях общественно-политической жизни 20-х – начала 30-х гг. XX в.», А.А. Климова «Из истории высшего педагогического образования на Луганщине в 30-е года XX в.», а также исследование Н.А. Романоф «Организация заочного педагогического образования на Донбассе в 20–30-е гг.». Разработкой проблемы становления заочного образования, а также организации самостоятельной работы студентов-заочников в советский период занимались такие исследователи, как С.И. Зиновьев, В.Ф. Тельцов, Т.М. Шашло, В.М. Юшков, Б.А. Грицюк, Т.М. Громкова, Б.И. Сандин, М.И. Богуславская.

В начале 20-х гг. XX в. процесс строительства советской системы образования и науки сопровождался рядом инновационных преобразований. Вплоть до 30-х гг.

XX в. в Центральном педологическом институте СССР осуществляла свою деятельность Комиссия по изучению труда учителя под руководством Т.Г. Маркарьян, который ввел в научный оборот понятие «дидаскология» как комплексной науки об учителе, ставшей одним из ответвлений педологии. Уже в 1920-е гг. Н.Д. Левитов и Г.С. Прозоров сформулировали основные требования к профессии учителя, в том числе постоянное саморазвитие личности педагога. В соответствии с разработанными требованиями Т.Г. Маркарьяном была предложена система ситуационных испытаний для абитуриентов педагогических вузов в виде описания случая из жизни о контакте с детьми или составлении характеристики ребенка, которые бы позволили отобрать лучших абитуриентов, обладающих как знаниями, так и педагогическими способностями [2, с. 6–8].

В то время, как в РСФСР и УССР с 1918 г. постепенно начинает создаваться сеть педагогических учреждений, на Донбассе этот процесс затягивается в связи с особыми историческими процессами: активное противостояние белого и красного движений, создание и распад Донецко-Криворожской Республики в 1918–1919 гг. В начале 20-х гг. XX в. Донецкий губернский отдел народного образования принял решение об основании первого высшего учебного заведения по подготовке педагогических кадров, которое положило начало дальнейшему развитию системы педагогического образования в Донбассе. В 1923 г. был создан Институт Народного образования в Луганске, торжественное открытие которого состоялось 1 января 1924 г. (с ноября 1924 г. переименован в Донецкий Институт Народного Образования – ДИНО).

В рамках культурной революции 1920–30-х гг. советская власть пыталась воплотить в жизнь идею общедоступности народного образования. Значительный рост количества учебных заведений вызвал острую нехватку педагогических кадров. Большинство работающих в советских школах учителей (около 67 %) не имели не только высшего, но и среднего образования. Незначительная пропускная способность стационарных институтов и нецелесообразность отрыва учителей от процесса ликвидации безграмотности, побудили советское руководство на организацию в 1920-е гг. вечернего и заочного педагогического образования [1; 12, с. 188].

Вслед за организацией в РСФСР в 1927 г. Бюро заочного обучения, в следующем году был образован Всеукраинский заочный институт народного образования (ВЗИНО). Возникла необходимость в организации вспомогательных пунктов на отдельных территориях. По инициативе ректора О.Г. Воробьева, при Донецком институте народного образования (с 1934 г. – Луганский государственный педагогический институт, а с 1935 г. – Ворошиловградский государственный педагогический институт) был основан Донецкий филиал ВЗИНО.

В постановлении СНК РСФСР от 1934 г. «О повышении квалификации учительства» особое внимание уделялось развитию заочного образования. Постановление правительства РСФСР от 1936 г. «О персональных званиях учителей начальных и средних школ» обязывало всех учителей VIII–X классов получить диплом педагогического института. В 1936 г. около 40% учителей в СССР были моложе 28 лет. Высокая нагрузка преподавателя (1,5–

2 ставки), возраст, наличие детей и отдаленность учебного заведения зачастую препятствовали получению профессионального образования на дневной основе. В скором времени заочная форма обучения приобрела большую популярность, особенно среди учителей сельской местности [11, с. 135–136].

Организация образовательного процесса усложнялась еще и тем, что в 1936–38 гг. от политических репрессий пострадало более 250 сотрудников и студентов Ворошиловградского государственного педагогического института, в том числе, и его директор Е.Г. Ажажа. Осталось всего 62 преподавателя, в числе которых только шестеро имели ученую степень [9, с. 122].

На этапе становления системы подготовки учителей Донбасса имелись следующие проблемы, которые отмечали как студенты, так и преподаватели:

- недостаточная приспособленность лекционного материала к практической деятельности учителя;
- большое количество опечаток в учебных материалах;
- слабое материально-техническое обеспечение;
- неравномерное распределение учебной нагрузки;
- свободный набор заочников в любое время года и непостоянство состава академических групп;
- нехватка материальных средств, учебников и пособий;
- погодные и бытовые условия (особенно в период зимних сессий);
- недостаточное количество учебного времени для проведения лабораторных работ [6, л. 39].

В протоколе совещания при Ворошиловградском областном отделе народного образования за 1939 г. отмечено, что в районах области насчитывалось много учителей, которые не были охвачены заочным образованием и не имели должной квалификации. В школах Донбасса не хватало более тысячи учителей, а те преподаватели при плановой проверке на уроках допускали значительное количество ошибок по собственным предметам. Многие учителя, получая отпуск по месту работы, в итоге не приезжали на сессию. Несмотря на обозначенные проблемы, в сравнении с предыдущими годами, к 1939 г. общая посещаемость заочников все же выросла с 50% до 70% и составила около 2-х тыс. человек [9, с. 114; 5, л. 19].

Тем не менее, как отмечает А.А. Климов, в 1938 г. в Донбассе была нехватка более тысячи учителей, связанная с рядом различных факторов, в том числе с репрессиями части преподавательского состава педвузов [9].

И.Н. Кравчук в статье «Высшее образование Донбасса в годы войны (1941–1945 гг.)» отмечает, что в начале 1940-х гг. среди 13 вузов Донбасса педагогическое образование обеспечивали Сталинский и Ворошиловградский педвузы, а также учительские институты в Артемовске, Славянске и Старобельске [10].

В период оккупации учреждения эвакуировали в тыловые районы. Но уже в 1943–44 гг. учреждения вернулись и возобновили деятельность, хотя, на фоне нехватки материального обеспечения и массовой занятости населения в восстановительных работах, не могли в полной мере решить проблему полноценной подготовки педагогических кадров. В результате СНК УССР в 1944 г.

приняло постановление «О возобновлении системы заочного педагогического образования и о мероприятиях по её укреплению», а также был установлен план набора в 1650 чел., что повлекло существенное снижение уровня подготовки зачисляемых студентов, а также катастрофическую нехватку профессорско-преподавательского состава [12, с. 109–110].

В послевоенный период наблюдается процесс возобновления не только экономической, но и профессионально-образовательной сферы. В 1960–70-е гг. проблему профессиональной подготовки педагога затронули такие известные ученые как А.И. Щербаков («Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки») и В.А. Сластенин, который провёл профессиографическое исследование большинства педагогических вузов СССР, на основе которого была разработана профессиограмма квалификационных характеристик учителя (гражданская активность, интеллигентность, профессионализм, инновационный стиль, педагогическая направленность личности). Полученные данные позволили обновить базу методологической документации, создать новые учебные планы и систему стажировки специалистов в советских педагогических вузах. Данные нововведения были проведены и в педагогических вузах Донбасса.

В 1950–70-е гг. на территории Донбасса подготовку педагогических кадров осуществляли три вуза: Луганский государственный педагогический институт имени Т.Г. Шевченко, Сталинский государственный педагогический институт (с 1961 г. – Донецкий

государственный педагогический институт) и Славянский государственный педагогический институт (с 1954 г. получивший статус высшего учебного заведения).

Данному периоду развития педагогического образования посвящены работы таких исследователей как: А.А. Саржана («Развитие образования в Донбассе в 60–80-е года XX в.»), Е.В. Стяжкиной («Культурные процессы в Донбассе в 1960-е – в начале 90-х годов»), А.В. Троцко и Л.А. Голубничей («Правительственная политика по вопросам высшего образования и её влияние на историографию дидактики высшей школы восточного региона Украины (70–80-е гг. XX в.)»), которые затронули проблему изменения содержания и качества профессионального педагогического образования.

Система педагогической подготовки в Донбассе в 1950–70-е гг. предполагала непрерывную связь вуза и школы. Поэтому практическая подготовка студентов (с I по V курсы), предполагала введение новых видов практик (общественно-полезная, летняя в пионерских лагерях, стажерская).

Педагогическая практика будущих учителей начиналась уже со второго семестра I курса. Студенты I–II курсов проходили педпрактику в III–IV классах в качестве помощников учителей или вожатых пионерских отрядов. На II курсе практика проходила на протяжении года без отрыва от занятий. Она была направлена на изучение школьного коллектива и на изучение работы ученической и пионерской организаций школ. Под руководством кафедры педагогики, классных руководителей и комсомольской организации школы студенты приобретали опыт организации

тематических вечеров, культпоходов и экскурсий. Третьекурсники направлялись для работы в школу в V–VIII классы в качестве помощников классных руководителей, вожатых отрядов и руководителей кружков в том числе в летнее время.

Педпрактика студентов IV курса носила обучающий характер и предусматривала проведение пробных уроков по предметам широкого профиля. Вместе с тем, обязательным условием было выполнение студентом всесторонней воспитательной работы среди школьников [7, л. 23–25]

В 1960-е гг. началось массовое открытие новых школ, повлекшее нехватку учителей. Этот факт обусловил введение в педвузах нового вида педагогической практики – стажерской. Студенты V курса проходили стажерскую практику, в период которой выполняли всю работу учителя в течение целого семестра. Анализ и оценка стажерской практики возлагалась на школу, в которую были направлены студенты. Для контроля за ходом практики и оказания методической помощи работникам школ пединституты направляли наиболее опытных преподавателей профильных кафедр [7, л. 284].

В учебных планах пединституты Донбасса было предусмотрено проведение студентами-практикантами экспериментальных работ в школе, например, апробировалась авторская методика составления психологической характеристики учащихся. Параллельно с этим, студентов со II-го курса привлекали к лекционной работе среди родителей и населения по общественно-политической и педагогической тематике [7, л. 286].

В связи с возросшими требованиями общества и государства к профессионально-педагогической подготовке будущего учителя, в институтах Донбасса в 1970-е гг. была разработана новая модель подготовки специалиста и система требований, в которых отмечалось, что студент должен был:

а) глубоко овладеть марксистско-ленинской теорией для пропаганды идей коммунизма среди учащихся и населения;

б) научиться логически мыслить и быть убежденным в силе научных знаний;

в) глубоко усвоить педагогическую науку и специальные дисциплины, научиться применять свои знания в практической работе в школе;

г) овладеть суммой необходимых умений и навыков работы с детьми;

д) научиться решать творческие задачи в процессе практических и лабораторных работ, а также на педагогической практике;

е) научиться самостоятельно работать с научной, научно-методической и справочной литературой;

ж) выработать в себе потребность систематически следить за достижениями советской науки и популяризировать их среди населения [7, л. 32].

Дополнительно к учебным программам в вузах Донбасса были разработаны детальные перечни необходимых умений и навыков. С целью овладения студентами данными навыками и умениями, в процессе учебной работы делался акцент на развитие творческого мышления. Например, при изучении математических дисциплин использовали задачи логического характера, методы предположения, устного решения. При преподавании

исторических дисциплин студенты приобщались к творческому поиску информации по родному краю. Студенты естественно-географических факультетов изучали заповедную флору Провальской степи в процессе полевых практик и лабораторных занятий. Будущие учителя принимали активное участие в разработке карт, отражающих размещение и развитие производительных сил Ворошиловградской и Донецкой областей, в обязательном порядке учились изготавливать наглядные пособия: таблицы, схемы, карты, муляжи, собирали коллекции минералов, гербария [8, л. 35].

С целью повышения готовности будущего учителя к педагогической деятельности, руководство педагогических институтов расширяло использование технических средств в учебном процессе. В процессе чтения лекций по истории КПСС, литературе, методике преподавания физики, математики, географии систематически использовались фрагменты из учебных кинофильмов. Активно применялись такие формы: обсуждение текстов лекций, взаимное посещение преподавателями занятий, проведение научно-методических конференций. Большое внимание уделялось занятиям по педагогике, возрастной психологии и обобщению опыта работы школ Донбасса [8, л. 68].

А.А. Саржан отмечает, что уже в 1980-е гг. структура высших учебных заведений в Донбассе строилась с учетом удовлетворения экономических интересов государства и важнейшую роль в системе вузов играли технические институты. Тем не менее, из 15 вузов данного региона подготовкой педагогических кадров занимались целых пять: Луганский, Горловский, Донецкий, Славянский

педагогические институты и Донецкий государственный музыкально-педагогический институт. Благодаря их деятельности, количество учителей в Донбассе было достаточно стабильное: 55 тыс. в 1960 г. и 56 тыс. в 1985 г., соответственно [15].

Кризисные явления, проявляющиеся в экономике страны не могли не отразиться на состоянии сферы образования. Одной из проблем был неоднородный состав студентов (в Луганской области 53% абитуриентов составляли дети рабочих, 40% – дети чиновников и лишь 7% – выходцы из сельской местности). С другой стороны, продолжался активный процесс политизации и русификации высшего образования, с обязательным изучением партийных документов и решений съездов ЦК КПСС. Это привело к тому, что при относительно равном соотношении русских и украинцев, среди числа студентов и преподавателей, в Луганском и Донецком педагогическом институтах все предметы, кроме украинского языка и литературы, преподавались на русском языке [14].

В свою очередь, Е.В. Стяжкина утверждает, что проблема развития региона в 1960–90-е гг. возникла вне контекста единой демократической украинской национальной культуры. В этот период наблюдалась диспропорция обеспечения государственной кадровой политики. В 1985 г. около 100 учителей английского языка, выпускников педвузов Донецкой области, ожидали вакансий, а 16 тыс. выпускников устроились на должности, которые не требовали высшего и даже среднего образования [15, с. 4].

Эти тенденции периода Перестройки не могли не отразиться на престижности педагогической профессии и

качестве подготовки будущих учителей, так как профессиональная мотивация студентов значительно снизилась, а получение высшего педагогического образования стало приобретать чисто фиктивный характер.

После распада Советского Союза, исследования, посвященные проблеме подготовки будущих педагогов на фоне коренных изменений в сфере профессионального образования. Например, А.А. Вербицкий в своей работе «Активное обучение в высшей школе: контекстный подход» предложил отойти от академического изложения научного знания и перейти на имитационные методы обучения, используя деловые и дидактические игры, стажировки и практики в сочетании с традиционными методами как контекст для преподавания общепедагогических дисциплин [4].

Многие педагоги подхватили данную идею, хотя реализация данного подхода требовала наличие фундаментальной методологической материальной базы. В 1993 г., когда Донбасс стал частью независимой республики, Кабинет Министров Украины принял Государственную национальную программу «Образование» («Украина в XXI веке»), в которой были обозначены стратегические задачи и приоритетные направления реформирования данной отрасли. В данной программе отмечалось, что основными базовыми образовательными предметами являются: украинский и иностранный языки, история, литература, математика, естественные науки. Соответственно, в скором времени увеличился государственный заказ на подготовку учителей-предметников вышеперечисленных профилей. Так как в скором времени страна перешла на рыночную систему

экономических отношений, сфера профессионального педагогического образования вынуждена была подстраиваться к новым историческим условиям и предъявлять новые требования к будущим учителям.

Среди диссертационных работ, посвященных как общим, так и частным тенденциям образовательного процесса в Донбассе, стоит отметить исследования Г.Н. Васильчук («Становление и функционирование советской системы образования в УССР 1920–30-х гг.»), В.С. Курило («Становление и развитие образования и педагогической мысли Восточноукраинского региона в XX веке»), И.Н. Кравчук («Развитие высшего образования в Донбассе в XX веке»), Л.А. Голубничей («Развитие дидактики высшей школы Востока Украины (вторая половина XX – начало XXI века)»), В.И. Владимировой («Педагогические проблемы формирования правовой культуры учителя истории высшей педагогической школы Украины (1917–2002 гг.)»).

В последние годы наблюдается особый интерес к проблеме взаимосвязи профессиональной деятельности и непрерывности педагогического образования учителя. В.Н. Введенский отмечает, что до недавнего времени профессию учителя рассматривали с точки зрения результатов его труда, необходимых государству, а сейчас акцент исследований сместился в сторону системного подхода к изучению профессии педагога как социального института, что существенно меняет содержание программы подготовки будущих учителей [12, с. 27].

В соответствии с законом Донецкой Народной Республики «Об образовании» (2015 г.) и законом Луганской

Народной Республики «Об образовании» (2016 г.), современная система высшего профессионального образования подвергается существенным преобразованиям. В республиках взят ориентир на переход системы высшего профессионального образования в соответствие с образовательными стандартами Российской Федерации, как в сфере организации, так и в сфере методологии учебного процесса.

Таким образом, процесс становления и развития профессионального педагогического образования в Донбассе происходил в соответствии с общеисторическими тенденциями. Тем не менее, он также имел определенные характерные черты, обусловленные историко-культурными и экономическими особенностями данного региона.

### **Список литературы**

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.

2. Дубицкая Е.А. Развитие идей дидактики в современной профессиографии / Е.А. Дубицкая // Педагогика и психология образования : научный журнал. – М., 2016. – №1. – С. 5–14.

3. Введенский В.Н. Основные аспекты рассмотрения педагогической профессии / В.Н. Введенский // Учёные записки ЗабГГПУ. Серия: Педагогика и психология. – Чита, 2012. – №5 (46). – С. 23–32.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

5. Государственная архивная служба Луганской Народной Республики (далее – Госархив ЛНР). Р-416. Оп. 2. Д. 35.

6. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 1. Д. 94.

7. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 126.

8. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. Д. 930.

9. Климов АА. 3 історії вищої педагогічної освіти на Луганщині: 30-ті роки ХХ ст. / А.А. Климов // Краєзнавство: науковий журнал. – Луганськ, 2009. – № 1–2. – С. 228–234.

10. Кравчук І.М. Вища освіта Донбасу в роки війни (1941–1945) / І.М. Кравчук // Культура народів Причорномор'я. – Симферополь : Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского : Электронная библиотека Центра компьютерных технологий, 2006. – № 85. – С. 109–112.

11. Куршева Г.А. Общество, власть и образование в условиях модернизации в СССР: конец 1920-х – 1930-е гг. / Г.А. Куршева. – Саранск, 2007. – 368 с.

12. Медынский Е.Н. Народное образование в СССР / Е.Н. Медынский [2-е изд., доп. и перераб.]. – М : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – 260 с.

13. Никульников А.Н. Особенности педагогической практики студентов в СССР (1918–1991 гг.) / А.Н. Никульников // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2018. – № 4. – С. 94–101.

14. Саржан А.А. Развитие образования и науки в Донбассе в 60–80-е года XX в. [Электронный ресурс]. – Доступ к источнику: [http://www.iai.dn.ua/\\_u/iai/dtp/html](http://www.iai.dn.ua/_u/iai/dtp/html)

15. Стяжкина О.В. Культурні процеси в Донбасі у 1960-ті – на початку 90-х років: автореф. дис .... канд. іст. наук: 07.00.01 / Ольга Василівна Стяжкіна. – Донецьк, 1996. – 18 с.

### **1.3. Музыкально-педагогическое образование на Луганщине: исторический аспект**

*Лабинцева Лариса Павловна*  
*г. Луганск, Луганская Народная Республика*

История возникновения и становления музыкально-педагогического образования представляет собой сложный, внутренне противоречивый процесс, в котором эпизодичность взаимодействует с целостностью, фундаментальное с поверхностным, логичное с интуитивным, постоянное с изменчивостью.

Анализ музыкально-педагогических реалий позволяет выявить и диагностировать основные противоречия, существующие в процессе становления музыкально-педагогического образования. Вследствие данного факта появляется возможность не только прогнозировать, но и целенаправленно регулировать дальнейшее развитие «событий» в музыкально-педагогическом образовании [2].

Исторический опыт позволяет определить систему музыкально-педагогического образования как совокупность образовательных учреждений и реализуемых в них

образовательных программ в области музыкального искусства и педагогики, направленных на подготовку будущих учителей музыки к профессионально-педагогической работе с обучающимися в общеобразовательной школе, распространение в обществе знаний о музыкальном наследии человечества, развитие творческого потенциала и формирование целостной личности, ее духовности, интеллектуального и эмоционального богатства.

Новые возможности для совершенствования музыкально-педагогического образования, для подъема науки, культуры, искусства появились после проведения ряда реформ, касавшихся образовательной системы страны, а именно увеличение числа вузов, переход к всеобщему среднему образованию, реформирование общеобразовательной школы [23, с.175].

Постепенно начались позитивные изменения в решении и этой проблемы: база подготовки музыкально-педагогических кадров для общеобразовательных учебных заведений значительно расширилась за счет открытия в конце 60-х годов XX в. музыкально-педагогических факультетов при педагогических институтах. А точнее, в 1959 г. Министерством просвещения РСФСР было принято решение об открытии музыкально-педагогических факультетов в педагогических институтах ряда российских городов [26].

Таким образом, в 60-е гг. XX в. сложились реальные предпосылки для решения назревших задач, направленных на общекультурное, эстетическое, музыкальное развитие подрастающего поколения. Воплотить в жизнь эти идеи

удалось группе подвижников, которые инициировали открытие в 1959 г. сначала музыкального отделения, а потом и музыкального факультета в структуре Московского государственного педагогического института имени В.И. Ленина [23].

Организаторы и руководители музыкального факультета исходили из понимания того, что существовавшая в стране система музыкального образования была направлена преимущественно на подготовку профессионалов, специализирующихся по тем или иным музыкальным направлениям, исполнителей и педагогов учебных музыкальных заведений. К сожалению, в то время уроки музыки в общеобразовательной школе не играли заметной роли в развитии и воспитании личности. И, в связи с этим, больше внимания уделяли специальной подготовке учителей музыки для общеобразовательных школ, способных на профессиональном уровне вести художественно-просветительскую работу со всеми, без исключения, детьми. Такой музыкант-педагог должен был не только владеть навыками игры на музыкальном инструменте, пения, дирижирования, знать теорию и историю музыки, но и уметь так рассказать детям о музыке, чтобы увлечь, «заразить» их художественными эмоциями, помочь найти дорогу к миру искусства.

Организация такого уникального в своем роде, комплексного обучения, направленного на подготовку универсального специалиста, была сопряжена с решением ряда проблем. Само существование музыкального факультета в рамках педагогического института, где преобладающими были групповые и фронтальные формы

обучения, предусматривало большое количество индивидуальных занятий со студентами. Только такая форма обучения, сложившаяся на протяжении веков и традиционно присущая искусству музыкального исполнительства, может давать необходимые результаты [23]. Все это требовало значительных материальных затрат для обеспечения процесса обучения соответствующими кадрами высокой квалификации, обеспечивающие индивидуальные занятия по ряду дисциплин – инструментальное, вокальное исполнительство, дирижирование, концертмейстерский класс.

Данная возможность обучения была предопределена сложившейся системой непрерывного музыкально-педагогического образования, основанной на лучших традициях мирового музыкального искусства. Была создана широкая сеть музыкальных учебных заведений, воспитаны выдающиеся музыканты-педагоги, исполнители, композиторы, общественные деятели. Музыкальное просвещение стало носить массовый характер (обучение музыке в дошкольных учреждениях, общеобразовательных школах, Домах и Дворцах молодежи, клубах и др.). Все это способствовало эффективному развитию музыкально-педагогического образования в XX в.

Таким образом, на тот период, кроме музыкального факультета в МПГУ им. В.И. Ленина, были открыты и другие вузы: музыкально-педагогический факультет в Свердловском государственном педагогическом институте (1959 г.); музыкально-педагогический факультет Костромского педагогического института (1960 г.); музыкальный факультет в Казанском педагогическом

университете (1960 г.); музыкально-педагогический факультет в Самарском (Куйбышевском) государственном педагогическом институте (1970 г.); музыкально-педагогический факультет Таганрогского педагогического института (1963 г.), музыкальный факультет на базе Российского педагогического университета им. А.И. Герцена в Санкт-Петербурге (1988 г.).

Безусловно, 60-е гг. XX в. стали своеобразным культурным Ренессансом для нашей страны, и понятие «хрущевская оттепель» объединило успехи в культуре, искусстве, музыкальной педагогике. Именно с этим периодом связано рождение в Ворошиловградском педагогическом институте музыкально-педагогического факультета в 1962 г. Но обратимся к более ранним историческим предпосылкам возникновения музыкально-педагогического образования на Луганщине.

Высшее музыкально-педагогическое образование начинает свой путь с открытия специальности «Учитель пения» в Ворошиловградском государственном педагогическом институте. Основанный в 1921 г. как Донецкий институт народного образования (ДИНО), вуз решил главную гуманитарную проблему молодой советской республики – подготовка профессиональных педагогов для школ социального воспитания.

Однако, при изучении истории музыкально-педагогического факультета, как справедливо замечает Т.Ю. Анпилогова, «из фокуса внимания историков нередко выпадает один очень важный факт: своей музыкально-педагогической деятельностью вуз славился еще в 1920-е гг. – задолго до образования с факультета» [1].

Основная заслуга популярности института народного образования принадлежит Михаилу Александровичу Кушлину – музыканту, дирижеру, композитору, пианисту, педагогу, члену секции научных работников, организатору ряда детских музыкальных организаций, директору Луганской детской музыкальной школы №1, руководителю симфонического ансамбля клуба учителей [Там же].

Т.Ю. Анпилогова, изучив фонды Государственной архивной службы Луганской Народной Республики, указывает на рабочие планы по искусствоведческим дисциплинам, которые в 1925–1926 уч. г. читал М.А. Кушлин (фото 1):

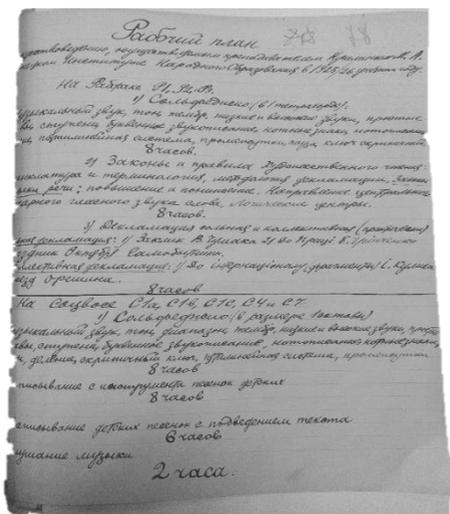


Фото 1. Рабочий план по искусствоведению, осуществляемым преподавателем Кушлиным М.А. при ДИНО в 1925–1926 учебном году

Согласно плану для изучения студентами рабочего факультета в курсе искусствоведения на сольфеджио выделялось 8 часов, на законы и правила художественного чтения – 8 часов, на сольную и коллективную декламацию – 8 часов; для изучения студентами факультета социального воспитания на сольфеджио отводилось 8 часов, на запись с инструмента детских песен – 8 часов, на запись детских песен с подведением текста – 6 часов, на слушание музыки – 2 часа [3].

Анализ учебной документации ДИНО позволяет утверждать, что изучение основ музыкальной грамоты было обязательным в учебном процессе. Как методист и основатель детских музыкальных коллективов, М.А. Кушлин неоднократно выступал на заседаниях Луганской окружной секции научных работников с докладами, в которых делился опытом организации творческих вечеров.

Творческая жизнь М.А. Кушлина не ограничивалась лишь его педагогической деятельностью; как активный общественный деятель, М.А. Кушлин являлся одним из активнейших популяризаторов музыкального творчества среди жителей города [1].

Мы предполагаем, что закономерности исторических предпосылок развития музыкально-педагогического образования раскрываются в следующих положениях: взаимосвязь всех уровней системы музыкального образования; направленность на решение цели и задач; научный подход к организации музыкально-педагогического образования; идеологическая направленность и влияние регионального компонента на характер музыкально-

педагогического образования; взаимосвязь с органами народного образования, школами различных типов.

В связи с этим, существование музыкально-педагогического факультета является очень важным фактором в свете одной из главных проблем нашего времени: формирования и развития художественно-эстетического воспитания детей и молодежи.

Открытие в 1962 г. музыкально-педагогического факультета, вначале вечерней, а в 1964 г. – дневной и заочной форм обучения, – решало проблему школьного музыкального воспитания.

По воспоминаниям А.А. Климова, «история музыкально-педагогического факультета уходит в далекие 60-е гг. В школах мы должны были обеспечить преподавание всех учебных предметов. Среди этих учебных предметов была и музыка. И необходимо было, чтобы она преподавалась учителем с соответствующим образованием. Часов на этот предмет в школе было мало (да и не только на этот предмет). Поэтому в 60-е гг. у нас в институте все специальности были двойными. И одной из таких специальностей была «Украинский язык, литература и пение». Для подготовки учителей пения была создана предметная комиссия. Вот это уже было начало, истоки... А затем эта предметная комиссия послужила основой для создания первой кафедры – кафедры музыки и пения... [21].

По Приказу Министерства просвещения УССР №143 от 7 июля 1962 года «О создании вечернего музыкально-педагогического факультета при отдельных педагогических институтах и был открыт музыкально-педагогический факультет в Ворошиловградском государственном

педагогическом институте. В этот период ректором института был *Всеволод Григорьевич Пичугин* (1962 – 1969 гг.) – участник Великой Отечественной войны, боевой офицер, историк по специальности, который уделял музыкально-эстетическому воспитанию студентов большое внимание.

В историю музыкально-педагогического факультета имя Всеволода Григорьевича Пичугина вошло навсегда. Период становления этого факультета невозможно представить себе без этого удивительного, мудрого, а самое главное – влюбленного в искусство человека.

По воспоминаниям В.Г. Харченко (выпускник музыкально-педагогического факультета и преподаватель по классу аккордеона с 1970 г.), «при содействии В.Г. Пичугина, несмотря на ограниченные финансовые и ресурсные возможности, в институте были созданы комфортные условия для развития музыкальной культуры и образования студентов. По распоряжению ректора, Институт из своих очень скромных возможностей выделил аудитории для занятий и репетиций, закупил музыкальные инструменты» [28].

Статус первого руководителя не предполагает того трепетного отношения к отдельному факультету, которое проявлял к музыкально-педагогическому факультету Всеволод Григорьевич. И, наверное, не случайно в послужном списке ректора значилось – «Заслуженный работник культуры УССР» (1968). А еще, зная репутацию Пичугина как человека, душой болеющего за дело, студенты в шутку расшифровывали аббревиатуру института (ВГПИ) – как «Всеволода Григорьевича Пичугина Институт».

В то время Ворошиловградский государственный педагогический институт им. Т.Г. Шевченко выполнял следующие функции:

а) подготовка высококвалифицированных специалистов в системе народного образования;

б) постоянное повышение качества подготовки специалистов с учетом требований современного производства, науки и техники, культуры и перспективы их развития;

в) выполнение научно-исследовательских работ;

г) создание высококачественных учебников и учебных пособий;

д) подготовка научно-педагогических кадров;

е) повышение квалификации учителей;

ж) распространение научных знаний [4].

Как мы видим, одной из составляющих деятельности вуза является подготовка научно-педагогических кадров, что способствовало активизации обучения в аспирантуре и повышения качества научно-исследовательских работ студентов.

Приоритетными для кафедры музыки и пения стали следующие направления музыкально-исследовательской деятельности: «Формирование диалектико-материалистического коммунистического мировоззрения у студентов музыкально-педагогических факультетов в процессе преподавания дисциплин специального цикла»; «Теория и методика музыкального образования школьников», «Теория и методика профессионального высшего и средне-специального музыкального образования».

Начало плодотворной работы факультета, ставшего впоследствии мощным центром музыкально-педагогического искусства Луганщины, было положено с момента работы кафедры музыки и пения под руководством неординарной личности и талантливого организатора – Николая Ивановича Карауловского.

*Николай Иванович Карауловский* – участник боевых действий (с 1943 по 1945 г.), награжден Орденом Отечественной войны II степени (6 апреля 1985 г.) [29], выпускник Уральской государственной консерватории (ныне – Уральская государственная консерватория имени М.П. Мусоргского) по классу фагота.

После учебы в аспирантуре на кафедре деревянных духовых инструментов Ленинградской ордена Ленина государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова (ныне – Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова), Н.И. Карауловский защищает кандидатскую диссертацию «Выразительные возможности фагота» на соискание ученой степени кандидата искусствоведения (17.00.00) в 1955 году [22]. За время работы Н.И. Карауловский в Луганске организовал коллектив талантливых педагогов, для которых развитие профессии музыканта-педагога стало главным делом профессиональной деятельности. Как отмечает Е.Н. Пономарева, Н.И. Карауловский привлекал для работы на кафедре «не только маститых педагогов-музыкантов, но и творческую молодежь – выпускников консерватории. Очень внимательно он относился к формированию штата концертмейстеров, к вопросам обеспечения хора исполнителями – студентами и преподавателями» [25].

В период становления кафедры решались вопросы, касающиеся репертуарной политики, корректировки учебных планов, вопросов воспитания студентов и трудовой дисциплины. В связи с этим остановимся несколько подробнее на первом заседании кафедры музыки и пения, первый протокол которого датирован 23 ноября 1962 года.

Повестка заседания кафедры включала вопросы о разработке единых требований к студентам по вокалу, специальному инструменту, дирижированию; о посещаемости студентов и дежурстве педагогов.

Прежде всего, Николай Иванович уделял внимание разработке единых требований к студентам по вокалу, основному инструменту, дирижированию; обсуждению нового учебного плана; структуре учебного процесса по индивидуальным дисциплинам, годового планирования экзаменов и зачетов, разрабатывались темы методических работ [6].

Кафедра утверждает план работы музыкального лектория: первая тема – «Мелодия наших дней» – популяризирует песенное творчество советских композиторов В.И. Мурадели, Э.С. Колмановского, А. Бабаджаняна, Я. Френкеля; вторая тема посвящена жизни и творчеству И.О. Дунаевского.

Кроме учебных задач, преподаватели кафедры уделяли значительное внимание воспитательной работе со студентами, осуществлялся контроль в общежитии, рассматривались проблемы посещаемости студентов [10].

Особое значение приобрела разработка концептуального подхода к высшему музыкально-педагогическому образованию, определяющему стратегию и

тактику подготовки специалистов нового типа. Традиционные для высшего музыкального образования музыкально-теоретические и исполнительские дисциплины корректировались в связи с педагогическим профилем специалистов для общеобразовательной школы.

Профессиональная подготовка будущих учителей музыки предусматривала как развитие исполнительских навыков (вокальных, инструментальных, навыков дирижирования хором), так и владение уже апробированными в педагогической практике методиками. В связи с этим, на протяжении учебного 1962–1963 гг. на заседании кафедры обсуждались методические доклады и работы, тематика которых раскрывала вопросы подготовки учителей музыки и пения. Представим план методической и исполнительской работы преподавателей кафедры:

1. Щербаченко В.Г. «Работа над художественным образом в вокальных произведениях».

2. Луговенко В.П. «Сборник пьес для слушания музыки в школе (переложение для баяна)».

3. Барышникова О.Я. «Программа факультативного курса «Методика преподавания игры на фортепиано в фортепианном кружке общеобразовательной школы».

4. Костромитина В.В. «Постановка рук в классе фортепиано».

5. Антонов А.В. «Воспитание вокально-хоровых навыков».

6. Яровая М.В. «О певческом дыхании» [11].

Таким образом, уже с первых шагов работы кафедры музыки и пения творческий коллектив проводит активную учебную и методическую деятельность, что в обязательном

порядке взаимосвязано с работой по оказанию помощи в работе учителей музыки согласно плану работы Ворошилоградского государственного педагогического института им. Т.Г. Шевченко (присвоено с 1939 г.).

И уже с тех пор обязательным была организация и проведение творческих конференций по обмену опытом. Так, 28–29 марта 1963 г. на творческой конференции в вузе среди секций по различным дисциплинам принимала участие и кафедра музыки и пения, не только с методическими докладами, но и с концертными номерами.

Содержание протоколов заседаний кафедры музыки и пения на протяжении всего 1962–1963 уч. г. раскрывает всю палитру творческой деятельности преподавателей и студентов; обсуждаются открытые уроки, методические доклады, воспитательные мероприятия.

Особо хочется отметить достаточно многочисленный состав кафедры музыки и пения, учитывая, что набор студентов на 1963–1964 гг. составлял 50 человек. Согласно протоколу №1 от 6 сентября 1963 года присутствовали следующие преподаватели: Н.И. Карауловский (заведующий кафедрой), В.И. Воеводин, Е.Ф. Перовская, В.И. Рукомойников, О.Я. Барышникова, Г.А. Делихова, Е.И. Новодережкина, В.В. Костромитина, В.П. Луговенко, Т.В. Брагина, Л.А. Голованова, В.В. Голованов, М.В. Агопов, В.Я. Горячих, С.Я. Иоффе, Д.Ф. Пиронко, Г.П. Пергеклип, В.А. Беззабава, Ю.И. Трофимов, С.М. Осокина [13].

На кафедре уже в то время существовали секции: вокала, фортепиано, дирижирования и народных инструментов, за каждой из которых был закреплен ответственный преподаватель: В.И. Воеводин (секция

баянистов), Е.Ф. Перовская (секция вокалистов), В.И. Рукомойников (секция дирижеров), Л.А. Голованова (секция теоретиков), О.Я. Барышникова (секция фортепиано).

Стратегия развития факультета, бесспорно, связана с решением ректора В.Г. Пичугина, пригласившего в институт лучших педагогов в области музыкального искусства. Так, дирижирование преподавал *Натан Григорьевич Рахлин* (выпускник Киевской консерватории); хоровое дирижирование вели *Татьяна Алексеевна Топунова*, *Гарри Юрьевич Козаченко* (выпускники Московской консерватории); оркестровое дирижирование – *Николай Иванович Карауловский* (выпускник Уральской консерватории), хормейстер – *Зинаида Павловна Киселева* и баянист – *Николай Васильевич Бондарь* (выпускники Донецкой консерватории), хормейстер *Владимир Иванович Кем* (выпускник Одесской консерватории); баянист – *Юрий Иванович Трофимов*, теоретик-музыковед – *Михаил Лазаревич Воль* (выпускники Львовской консерватории); теоретики-музыковеды – *Владимир Владимирович Голованов* и *Людмила Алексеевна Голованова* (выпускники Саратовской консерватории).

Таким образом, закладываются основы для будущего роста и масштаба музыкально-педагогического факультета.

В числе первых выдающихся преподавателей музыкально-педагогического факультета был совершенно особенный человек – *Исидор Михайлович Каганов*, профессионал с большой буквы, получивший блестящее образование в Болонской музыкальной академии и в Берлинской высшей музыкальной школе. Однако ему, в силу

сложных обстоятельств, пришлось пройти непростой жизненный путь. Именно Исидор Михайлович в 1965 году возглавил кафедру музыки и пения, приняв её после Николая Ивановича Карауловского, который переезжает в Одессу, где снова открывает новый факультет и новую кафедру. Кстати, Н.И. Карауловский вновь становится первым деканом музыкально-педагогического факультета Одесского государственного педагогического института имени К.Д. Ушинского, где снова занимает должность заведующего кафедрой музыки и пения [25, с.69].

По воспоминаниям коллег, И.М. Каганов был человек, необычайно одаренный, высоко образованный музыкант, обладающий от природы абсолютной памятью, блестяще читал ноты. При его появлении была создана первая группа скрипачей (5 человек). И, таким образом, на кафедре образовался струнный ансамбль, позже состав ансамбля дополнился виолончелистами.

Важной составляющей деятельности преподавателей кафедры музыки и пения была работа по оказанию помощи учителям музыки, согласно плану Ворошиловградского педагогического института им. Т.Г. Шевченко взаимодействия со школами. С целью повышения идейно-теоретического уровня и научно-методической квалификации учителей музыки и ознакомления их с современными достижениями науки, прочитано 292 лекции, 49 семинаров, 116 консультаций [12].

В связи с этим, в 1968 г. преподавателями кафедры (заведующий К.П. Староскольцев) для учителей музыки и пения Луганщины были проведены следующие мероприятия:

– для учителей Старобельского района старшим преподавателем В.В. Головановым прочитана лекция «Музыка в жизни В.И. Ленина»;

– для учителей г. Кадиевка старшими преподавателями Г.Ю. Козаченко и В.В. Рукомойниковым проведен методический семинар по организации внеклассной работы;

– для руководителей хоровых коллективов старшим преподавателем В.В. Рукомойниковым прочитаны лекции.

Следует указать на тот момент, что взаимосвязь кафедры музыки и пения со школой могла бы быть более действенной при наличии оборудованных кабинетов музыки, где можно использовать наглядные и технические средства.

И все-таки, основной задачей музыкально-педагогического факультета была подготовка учителей музыки и пения в школе, руководителей детских хоровых коллективов, поэтому особое внимание уделялось хоровым дисциплинам [27].

Первым заведующим хоровой секции (весьма условно) был *Валентин Иванович Рукомойников* –одаренный музыкант, очень умный человек, с долей одесского юмора. Вместе с тем, его все боялись, но при этом очень любили. Он возглавлял первый хор (тогда еще – хор вечернего отделения). Именно с этого хора вечернего отделения все и началось. За годы развития на факультете сменилось множество руководителей хоровых коллективов, среди которых были *Гарри Юрьевич Козаченко* (Московская консерватория), *Лариса Григорьевна Шумакова* (Одесская консерватория).

Архив протоколов заседаний кафедры музыки и пения свидетельствует о разнообразных видах деятельности

преподавателей кафедры: утверждение нового учебного плана, подготовка студентов к педагогической практике, экзаменационные требования по предметам, результаты академического концерта по специальному инструменту, состояние документации, утверждение правил приема, о работе вокальных кружков, вопрос о трудовой дисциплине преподавателей, подготовка к весенней экзаменационной сессии, утверждение билетов на государственные экзамены. Кроме учебных вопросов, обязательным было обсуждение открытых уроков преподавателей, докладов, посвященных проблемам методики обучения вокалу, дирижированию, игре на музыкальных инструментах [8].

О качестве подготовки студентов более всего указывает запись о государственном экзамене первого выпуска в 1967 г. По мнению председателя государственной экзаменационной комиссии, Заслуженного деятеля искусств УССР – Сергея Артемьевича Васильева – сложилось общее положительное впечатление: «Выпускники музыкально-педагогического факультета приобрели необходимые знания, хорошую идейную и теоретическую подготовку, и, в дальнейшем, смогут принести большую пользу в деле эстетического воспитания подрастающего поколения» [9]. И в качестве недостатков С.А. Васильев отметил недостаточное включение в учебные планы произведений украинских авторов; необходимость педагогизации учебного процесса и повышение роли методики внешкольной и внеклассной работы, изучение школьного репертуара [Там же].

С 1969 г. в структуре вуза происходят значительные изменения и основу составляют исторический, филологический, физико-математический, естественно-

географический факультеты, факультет физического воспитания [7].

Деканом музыкально-педагогического факультета становится выпускник Харьковского института культуры и искусств, дирижер-хормейстер по специальности – *Валентин Евгеньевич Поляков*. Благодаря своим человеческим качествам, именно он в те годы является лидером факультета. В истории музыкально-педагогического факультета это был самый молодой декан (27 лет); творческий человек, удивительно мобильный, прекрасный организатор.

На кафедре работают выпускники Одесской школы, Свердловской консерватории, Московской консерватории, Львовской консерватории, Астраханской консерватории, Казанской консерватории, Кишиневской консерватории, в связи с чем, на кафедре царило своеобразное творческое соревнование.

С 1970 по 1976 год кафедрой заведовала *Татьяна Алексеевна Топунова*. Именно в это время музыкально-педагогический факультет переименоуют в факультет музыки и пения.

Традиции кафедры, заложенные выдающимися музыкантами, развивались все последующие годы, в том числе, и *Виктором Григорьевичем Тришневым* (выпускник Кишиневской консерватории), занимавшим этот пост долгое время и запомнившимся многим преподавателям как спокойный и уравновешенный человек. Кроме того, В.Г. Тришевский – вокалист, обладающий красивым баритоном. В то время на кафедре существовал ансамбль преподавателей, где он был солистом.

Чуть позже, в 70-е гг., пришла новая плеяда молодых хормейстеров. Они также талантливо и увлеченно, вместе со своими студентами создавали настоящие шедевры хорового искусства: *Юрий Семенович Чернов* (выпускник Харьковского института искусств), *Нина Романовна Зубкова* (Астраханская консерватория), *Наталья Александровна Князева* (Киевская консерватория), *Ольга Александровна Александрова* (представительница Симферопольской хоровой школы), под руководством которой, гораздо позже, студенческий хор выезжал на гастроли в Австрию.

Профессия учителя музыки и пения всегда предполагала хорошее владение музыкальными инструментами. Поэтому с первых лет существования на факультете работали преподаватели-инструменталисты, в том числе и народники. В 70-е годы XX в. на музыкально-педагогическом факультете существовал оркестр народных инструментов из 120 человек, капелла бандуристов, ансамбль баянистов, и другие инструментальные составы.

Именно в советский период очень активно развивалась художественная самодеятельность. Не стал исключением и Ворошилоградский государственный педагогический институт, где каждый преподаватель музыкально-педагогического факультета был закреплен за одним из общих факультетов. На каждом факультете был свой хор, каждый факультет имел свои коллективы: музыкально-театральный (руководитель М.Л. Воль), вокально-инструментальный ансамбль «Ровесник» (руководитель В.Е. Поляков); ансамбль гитаристов (руководитель А.П. Балык); хор «Интеграл» физико-математического факультета (руководитель А.З. Хамишон); хореографический

ансамбль народного танца «Кобзарь» (руководитель В.И. Вакуленко); эстрадный ансамбль факультета физического воспитания (руководитель А.Г. Коган), оркестр народных инструментов (руководители А.Ф. Петченко, В.П. Луговенко); оркестр баянистов (руководители А.П. Макогонов, А.Н. Литвинов) [24].

В истории факультета были разные периоды, и один из них очень непростой. В 1975 г. факультет музыки и пения вновь переименовывают в музыкально-педагогический. И теперь он готовит учителей по двум специальностям: «учитель музыки и пения» и «педагогика и методика начального обучения».

Новым деканом становится кандидат филологических наук, доцент *Борис Петрович Коротков*, а с 1978 г. более десяти лет факультетом руководит кандидат филологических наук, доцент *Лилия Алексеевна Буторева*, о которой все говорят, как об интеллигентном и очень отзывчивом человеке.

Факультет в тот период готовил специалистов, для которых «музыка» стала дополнительной специальностью, что нашло соответствующее отражение в учебных планах и учебных дисциплинах, поэтому музыкально-исполнительское мастерство и творческие достижения студентов сложно охарактеризовать. Исключением можно назвать успешные выступления хоровых коллективов факультета в смотрах студенческой художественной самодеятельности.

В связи с недостаточным аудиторным фондом для контингента начальных классов руководство освобождает библиотеку и комнату, где хранились инструменты. К

сожалению, музыкальные инструменты (народные, струнные и духовые) были списаны, ликвидированы, частично переданы в институтский студенческий клуб.

Таким образом, была уничтожена годами накопленная инструментальная база для существования оркестров и инструментальных ансамблей.

Середина 70-х годов XX в. для музыкально-педагогического факультета стали периодом реорганизации. Ректором Ворошилоградского государственного педагогического института имени Т.Г. Шевченко назначен Дмитрий Александрович Жданов (1975 г.), философ по специальности, депутат Верховного Совета СССР. Будучи доктором философских наук, Д.А. Жданов интенсивно занимается научной деятельностью и ставит необходимым условием обучение в аспирантуре и защиту кандидатских диссертаций преподавателей педагогического института [20].

В последующие годы факультет развивается, а вместе с ним расширяет свои творческие границы кафедра музыки и пения. На музыкально-педагогическом факультете в тот период работает *Виктория Константиновна Суханцева* (1976–1994 г.).

С назначением В.К. Суханцевой в 1976 г. на должность заведующей кафедрой музыки и пения преподаватели начинают обучение в аспирантуре и работают над написанием кандидатской диссертации: А.Ф. Петченко, Л.П. Воеводина, Н.А. Иванова, Э.А. Заровская, Н.П. Гвоздева и др.

И это неудивительно, ведь В.К. Суханцева обладает особой энергетикой, умеет располагать к себе и заряжать окружающих необыкновенной мудростью и желанием

познания. Все, кто защищается по близким темам сегодня, ссылаются на её монографии. Немецкий писатель Лион Фейхтвангер утверждал, что человек талантливый – талантлив во всех областях. Виктория Константиновна на собственном примере подтвердила правдивость этого изречения.

В рассматриваемый период 70–80-е гг. XX в. на музыкально-педагогическом факультете педагоги исследовали коллективную тему «Совершенствование методов и форм музыкального воспитания учащихся 1–7 классов» [17].

В плане работы кафедры музыки и пения на 1978–1979 уч. г. в пункте о научно-исследовательской деятельности были указаны следующие темы:

1. Вокальная подготовка учителя пения.
2. Эстетические свойства ритма в музыке и поэзии.
3. Развитие профессиональных качеств учителя музыки и пения общеобразовательной школы у студентов музыкально педагогического факультета в процессе их обучения в институте.
4. Индивидуальный подход к развитию профессиональных педагогических навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов.
5. Психолого-педагогические аспекты обучения игре на дополнительном инструменте студентов музыкально-педагогических факультетов педвузов [Там же].

К тому же, в документах прошлых лет, в частности, в плане идейно-воспитательной, учебно-методической и научной работы кафедры музыки и пения (1977–1978 гг.), кроме пунктов о научных исследованиях и проведении

научных конференциях, обращалось внимание на необходимости использования всех форм повышения научно-педагогической квалификации преподавателей:

а) направление на ФПК (факультет повышения квалификации);

б) занятия в вечернем университет марксизма-ленинизма;

в) сдача экзаменов кандидатского минимума;

г) активное участие в работе методологического семинара по марксистко-ленинской эстетике

Обязательным в научной работе было обсуждение и подготовка докладов, тематика которых отражала профессиональные вопросы педагогов-музыкантов:

а) украинские баянисты-лауреаты и их вклад в дело эстетического воспитания молодёжи (А.Ф. Петченко);

б) основные проблемы воспитания навыков самостоятельности в работе студентов в классе фортепиано (Л.П. Воеводина);

в) основные методические положения начального периода обучения на фортепиано;

г) развитие навыков аккомпанемента с листа (А.З. Фафурдинова);

д) стихийность и сознательность в исполнительском искусстве;

е) музыкально-эстетические вопросы в письмах Б.Л. Яворскому (Н.И. Кружилина);

ж) развитие профессиональных качеств педагога у студентов музыкально-педагогического факультета (А.С. Муратов);

з) формирование музыкально-хоровых представлений в работе над хоровой партитурой (Т.Н. Сиренко);

и) вокально-эстетическая подготовка учителя музыки и её роль в развитии певческого голоса школьников (В.Г. Тришневский);

к) эстетические свойства ритма в музыке и поэзии (В.К. Суханцева) [5].

Как указывается в Отчете о научно-исследовательской работе за 1979 г., «кафедра музыки и пения планировала и осуществляла научно-исследовательскую работу в соответствии с решениями XXV съезда КПСС, положениями Конституции СССР и постановлениями ЦК КПСС и Совета Министров СССР» «О дальнейшем повышении эффективности научных исследований в вузах», «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов» от 6 мая 1979 г.»

На заседаниях кафедры систематически обсуждались следующие вопросы научной работы:

1. Улучшение качества профессиональной подготовки и идейно-политического воспитания студентов в свете решений и Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов».

2. Решение Коллегий МП СССР и Министерства Просвещения УССР по вопросам научно-исследовательской работы.

3. Отчет преподавателей кафедры – Л.В. Петченко, В.Г. Тришневского о прохождении ФПК (факультета повышения квалификации).

4. Обсуждение статей О.А. Апраксиной «О праве учителя-музыканта на эксперимент»; О.П. Соколовой «Формирование навыков многоголосного пения в процессе хоровых занятий у студентов первого курса»; В.И. Козлова «Формирование познавательной активности студентов музыкально-педагогического факультета в процессе спецсеминара по методике музыкального воспитания»; обзор сборника «Музыкальное воспитание в школе», выпуск 13.

5. Планирование научно-исследовательской работы со студентами [14].

Проанализировав темы кандидатских диссертаций, мы убедились, что актуальность исследований представлена достаточно широко:

1. Петченко А.Ф. «Психолого-педагогические основы обучения игре на дополнительном инструменте».

2. Суханцева В.К. «Эстетические свойства ритма в искусстве».

3. Фафурдинова А.З. «Индивидуальный подход к развитию профессиональных навыков у студентов музыкально-педагогических факультетов».

4. Воеводина Л.П. «Педагогические условия формирования адекватного музыкального образа при восприятии музыкального произведения студентами музыкально-педагогического факультета».

5. Тришневский В.Г. «Музыкальное воспитание детей шестилетнего возраста».

6. Князева Н.А. «Проблема воспитания детей в общеобразовательной школе на основе современной музыки».

Работа музыкально-педагогического факультета, решение повседневных задач музыкально-педагогического образования способствовали интенсивному развитию теории и методики профессионального музыкального образования детей.

Установлены прочные связи с кабинетом музыкально-эстетического воспитания общеобразовательных школ; все научные мероприятия – семинары, совещания, курсы по повышению квалификации, обобщение и внедрение передового педагогического опыта – проводились совместно с кафедрой музыки и пения.

Более конкретно в протоколах заседания кафедры музыки и пения данный факт отображен в представленной информации:

а) обобщение и внедрение передового педагогического опыта преподавателя СШ№20 С.Ф. Запорожченко;

б) привлечение учителей музыки С.Ф. Запорожченко и В.И. Белостоцкого к проведению педагогической практики студентов III и IV курсов музыкального отделения;

в) привлечение учителей музыки к проведению лабораторных занятий по методике музыки на III и IV курсах;

г) привлечение учителей музыки к совместной работе над изучением комплексной темы кафедры [15].

Поддерживая тесную связь со школами, преподаватели кафедры оказывают им квалифицированную методическую помощь. Работа по созданию учебно-методических материалов в помощь школе, дошкольным учреждениям, средним специальным учреждениям, является для

музыкально-педагогического факультета приоритетным направлением в научно-исследовательской деятельности.

Плодотворным было и руководство научно-исследовательской работой студентов, которая является важной составляющей научно-исследовательской деятельности коллектива. В связи с чем, на кафедре были созданы, так называемые, проблемные группы студентов, изучающие специфические аспекты своей будущей профессиональной деятельности:

1. Методика обучения игре на баяне. Научный руководитель А.Ф. Петченко (8 студентов).

2. Музыка в младших классах. Научный руководитель Ю.С. Чернов (18 студентов).

3. Музыка в старших классах. Научный руководитель В.Г. Тришневский (16 студентов).

4. Совершенствование форм преподавания фортепиано в педучилищах. Научный руководитель В.К. Суханцева (10 студентов).

5. Совершенствование форм учебной работы в концертмейстерском классе. Научный руководитель Л.П. Воеводина (10 студентов) [16].

Перспективами направлений научной работы кафедры музыки и пения были определены задачи по дальнейшему изучению комплексной темы кафедры «Совершенствование форм организации учебной работы по музыке в школе и в вузе» и усиление роли музыкального воспитания детей в подготовительных классах (шестилетние дети).

В дальнейший период активной творческой деятельности кафедры все более отчетливо дисциплины разделяются на хоровые и связанные с игрой на

музыкальных инструментах. К 1980 г. возникает необходимость создания второй кафедры – теории, истории музыки и игры на музыкальных инструментах, заведующей которой стала В.К. Суханцева (1976–1994 гг.). Кафедру методики музыкального воспитания, пения и хорового дирижирования также возглавлял В.Г. Тришневский.

В то время также продолжают работать многие музыкальные коллективы, приходят новые преподаватели, среди которых выпускница Харьковского института культуры и искусств, будущий директор Института культуры и искусств – *Надежда Павловна Гвоздева*.

Появляется новое поколение талантливых преподавателей, многие из которых – это вчерашние выпускники факультета. Именно они в дальнейшем составят его научное ядро.

Образовалась прекрасная команда молодых ассистентов, преподавателей, каждый из которых сумел найти свою дорогу в научной сфере и относительно за небольшой период защитилось порядка десяти диссертаций по философии и педагогике: Анатолий Федорович Петченко, Юрий Семенович Чернов, Татьяна Александровна Аникина, Леонид Леонидович Мальцев, Александр Николаевич Литвинов, Галина Петровна Нестеренко. Именно эта команда старалась интегрировать учебный процесс и науку.

Преподавание обязательных и факультативных дисциплин в вузе осуществлялось по учебным программам, которые являются основным методическим документом, отражающим профессиональную и мировоззренческую направленность дисциплины, ее цели и задачи в процессе подготовки будущего специалиста, содержание с разбивкой

по темам, соответствующей количеству занятий. И, как утверждала В.К. Суханцева, «в качестве обязательного компонента рабочая программа должна содержать раздел, предусматривающий самостоятельную работу студентов над освоением материала и различные формы контроля над уровнем их знаний» [18].

На кафедре обсуждалась разработка квалификационной модели специалиста – учителя музыки – как один из важных составляющих 5-летнего плана научно-исследовательской и научно-методической работы кафедры.

Важно указать на некоторый разрыв в совместных действиях с кафедрой методики музыкального воспитания, пения и хорового дирижирования.

По мнению В.К. Суханцевой, «одним из значительных процессов демократизации учебного процесса представляется изменение роли преподавателя. Из носителя «единственного толкователя знаний» он превращается в руководителя учебного познания, т.е., происходит переосмысление диалектики субъекта и объекта образования. В процессах учебного познания, благодаря руководству со стороны преподавателя, осуществляется восхождение студента от объекта обучения к субъекту образования [19].

Таким образом, в основе образовательного процесса полагается «двойной субъект» – преподаватель и студент в единстве их совместной обучающе-познавательной деятельности. Данная ситуация в корне изменяет задачи и цели вузовского преподавания, определяя конкретные изменения в методиках дисциплин.

Целью образовательного процесса становится профессионализация студенческой молодежи через

сотрудничество, взаимодействие с преподавателем в процессе обучения.

Новое рождение факультета пришлось на непростые 90-е гг., в период политических и экономических преобразований. Распад советской империи и обретение Украиной независимости – значимые события, которые не могли не затронуть и сферу высшего образования, и жизнь каждого человека.

Для выпускников школ вопрос выбора профессии, который и так всегда сложен, становится достаточно проблемным.

Луганский педагогический институт им. Т.Г. Шевченко в сложнейших экономических условиях продолжает работать, делать наборы, и, более того, музыкально-педагогический вновь обретает статус самостоятельного факультета.

В 1993 г. ректор вуза *Анатолий Алексеевич Климов* открывает факультет музыки, а специальность, которую получают выпускники, приобретает квалификацию «учитель музыки и мировой художественной культуры». Деканом факультета назначили В.К. Суханцеву.

Открытие этой специальности было общей целью факультета, коллектив которого мечтал о тех студентах, которые сознательно придут на новое, неизведанное поле художественной культуры. Именно в тот период художественная культура становилась объектом исследования, её начинали изучать в общеобразовательных школах. И здесь был огромный потенциал для преломления творческих интересов как педагогов, так и студентов.

Как показал последующий опыт, идея создания специальности «музыка и мировая художественная культура» была воплощена очень успешно. Новое направление давало возможность получать знания искусствоведческого характера, что было необычно для нашего региона.

Факультет стремительно развивается. Музыкальные специальности проходят высший уровень аккредитации и практически приравниваются к консерваторским. За небольшой период времени факультет музыки заявляет о себе не только в регионе, но и далеко за его пределами.

Факультет музыки повлиял на становление не только педагогов-практиков, но и многих известных ученых, среди которых: доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» *Елена Филипповна Командышко*, член-корреспондент Академии наук Украины, доктор педагогических наук, профессор *Галина Павловна Шевченко*, доктор философских наук, профессор *Алексей Петрович Воеводин*, доктор философских наук, профессор *Юрий Львович Афанасьев*.

Жизнь стремительно набирала обороты, и факультет музыки стал расширяться за счет новых специальностей. Так, рядом со специальностями традиционного музыкально-педагогического профиля появляются новые: музыкальное искусство, хореография, кино-, телеискусство, культурология, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, парикмахерское искусство и декоративная

косметика. Понятно, что такое количество разных специальностей не могло поместиться в рамки одного факультета. Поэтому на его базе в 2000 г. была создана новая структура – Институт культуры и искусств Луганского государственного педагогического университета имени Тараса Шевченко.

Институт культуры и искусств достаточно плодотворно сотрудничает с различными творческими организациями и университетами Украины и зарубежных стран. Такая деятельность позволила осуществить несколько серьезных международных проектов: поездка смешанного хора и академического симфонического оркестра Луганской областной филармонии в Австрию, где с успехом были исполнены в 2005 г. «Симфония №9» Л. Бетховена; в 2006 г. – «Реквием» В. Моцарта, и в 2008 г. состоялась гастрольная поездка солистов Института культуры и искусств в Японию, а затем в шесть европейских стран.

Примечательно, что в те годы в Институте культуры и искусств обучались 1275 студентов, из которых более 100 иностранных студентов из России, Китая, Туркменистана, Китая, Ирака, Ирана, Сирии, Нигерии, Иордании и Израиля.

Структура Института культуры и искусств (2000–2020 гг.) представлена содружеством таких кафедр:

- кафедра музыкознания и инструментального исполнительства

- кафедра изобразительного и декоративно-прикладного искусства

- кафедра хореографии

- кафедра профессионального мастерства, дизайна имиджа и стиля

- кафедра пения и дирижирования
- кафедра культурологии и кино-, телеискусства.

Кроме успешной учебно-образовательной деятельности, активно действуют научно-образовательный центр художественно-эстетического воспитания, творческие лаборатории, студия художественно-эстетического развития личности, учебная телестудия, оперная студия, детская педагогическая филармония, салон парикмахерского искусства и декоративной косметики, учебная студия звукозаписи, библиотека, учебно-методические кабинеты.

За время существования музыкально-педагогического факультета, а впоследствии и Института культуры и искусств, вышло немало высококвалифицированных специалистов, которые работают во многих отраслях образования, науки и культуры в разных странах мирового сообщества.

События последних лет внесли коррективы в систему высшего образования на Луганщине, в силу которых произошла трансформация структурных подразделений Луганского государственного педагогического университета и возникновение факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович (с 2020 г.).

Присвоение факультету имени народной артистки Украины, почетного гражданина города Луганск, профессора кафедры музыкального образования – Джульетты Якубович – стало символом высокой культуры, профессионального мастерства и творческого вдохновения для студентов и преподавателей факультета.

Время требует перемен, поиска новых путей улучшения качества подготовки специалистов, усиления их

конкурентоспособности и востребованности. Изменения, произошедшие в музыкально-педагогической науке и практике, указывают на необходимость педагогам высшей школы применять аналитический подход и поистине универсальную осведомленность во многих областях музыкально-педагогического образования.

### Список литературы

1. Анпилогова Т.Ю. У истоков музыкально-педагогического образования ДИНО: творческая деятельность М.А. Кушлина / Т.Ю. Анпилогова // Музыкально-педагогический факультет: годы, события, люди: сборник научных и публицистических работ / Ред.-сост. Л.П. Лабинцева ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2022. – С. 7–15.

2. Горлинский В.И. Музыкальное образование как процесс: реалии времени, тенденции, прогнозы, перспективы : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Горлинский Вячеслав Иванович. – М., 2003. – 300 с.

3. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 1. Д. 87. Л. 78.

4. Госархив. ЛНР. Р-416. Оп.1. №367. Л.3.

5. Госархив ЛНР. Р-416. Оп.1. №1296. Л.7.

6. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. №315. Л. 3.

7. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. №315. Л. 11.

8. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. №324. Л.15.

9. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. №366. Л.24.

10. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. №368. Л. 27.

11. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. №368. Л. 51.

12. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. №693. Л. 6.

13. Госархив ЛНР. Р-416. Оп. 2. №695. Л. 3.
14. Госархив. ЛНР. Р-416. Оп.2. №1461. Л.2.
15. Госархив. ЛНР. Р-416. Оп.2. №1461. Л.8.
16. Госархив. ЛНР. Р-416. Оп.2. №1461. Л.9.
17. Госархив. ЛНР. Р-416. Оп.2. №1461. Л.10.
18. Госархив. ЛНР. Р-416. Оп.2. №2256. Л.10.
19. Госархив. ЛНР. Р-416. Оп.2. №2256. Л.12.
20. Жданов Дмитрий Александрович. – [Электронный ресурс]. – Доступ к источнику: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения 13.10.2021).
21. История Луганского края. Монография / А.А. Климов, В.С. Курило, И.Ю. Бровченко. – Луганск, 2008. – 400 с.
22. Карауловский Н.И. Выразительные возможности фагота : автореф. дисс. канд. искусствоведения : 17.00.02 / Карауловский Николай Иванович. – Ленинград, 1955. – 12 с.
23. Мариупольская Т.Г. Подготовка педагога-музыканта для общеобразовательной школы: прошлое и настоящее (из истории музыкального факультета МПГУ / Т.Г. Мариупольская // Наука и школа. – М.. 2015. – Вып. 3. – С.174 – 179.
24. Петченко А.Ф. История высшего музыкального образования Луганщины: факты. события. Личности / А.Ф. Петченко // Проблемы и перспективы развития науки в университете в условиях Луганской Народной Республики : сб. матер.Науч. форума, посвященного 95-летию Луган. гос. ун-та имени Тараса Шевченко и Дню российской науки (г. Луганск, 09 февраля 2016 г. / отв. за вып. Р.В. Евдокимова. – Луганск : «Альма матер», 2016. – С. 242–254.

25. Пономарева Е.Н. Николай Иванович Карауловский – первый заведующий кафедрой музыки и пения / Е.Н. Пономарева // Музыкально-педагогический факультет: годы, события, люди: сборник научных и публицистических работ / Ред.-сост. Л.П. Лабинцева ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2022. – С. 82–90.

26. Собрание постановлений правительства СССР. – М., 1960. – № 7. – С. 225.

27. Факультет музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович. – [Электронный ресурс]. – Доступ к источнику : <https://lgpu.org/fakultet-mho> (дата обращения 19.12.2021).

28. Харченко В.Г. Высшее музыкальное образование исполнителей на народных инструментах на Луганщине / В.Г. Харченко, А.Ф. Петченко // Музыкально-педагогический факультет: годы, события, люди: сборник научных и публицистических работ / Ред.-сост. Л.П. Лабинцева, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2022. – С.105–110.

29. Юбилейная награда Николая Карауловского / Память народа. – [Электронный ресурс]. – Доступ к источнику : <https://pamyat-naroda.su/awards/anniversaries> (дата обращения 15.12.2021).

#### **1.4. Профессиональное мировоззрение будущего концертного исполнителя: ретроспективный анализ подходов, методик, программ**

*Стачинский Владимир Иванович  
г. Петрозаводск, Республика Карелия,  
Российская Федерация*

Представить историческую ретроспективу развития подходов к формированию профессионального мировоззрения у концертных исполнителей представляется важным, поскольку только так можно сформировать целостную картину содержания и особенностей реализации подобных подходов в современной музыкальной педагогике, являющейся результатом сотен лет сложной, противоречивой методической и художественной эволюции.

Истоки системы профессионального музыкального образования в России следует искать в церковной православной традиции хорового пения, привнесенной в отечественную культуру на рубеже IX–X ст. При всем незначительном количестве исторических документов и находок, исследователи истории русской музыкальной культуры, едины во мнении: к XII–XIII вв. на Руси уже существовало несколько центров профессионального музыкального искусства, представленного хоровыми коллективами крупнейших монастырей. Историк, хормейстер и музыковед В.И. Краснощекоев отмечает, что в «XII веке очагами хоровой культуры были стольные города удельных княжеств: Новгород, Владимир, Суздаль, Псков,

Рязань, Чернигов. При соборах этих городов создавались хоры и певческие школы...» [10, с.32].

Позднее хоровое пение станет одной из обязательных дисциплин в начавшейся строиться в XV ст. огромной сети церковно-приходских школ. «К XVII в. каждое православное братство имело свою школу и свой певческий хор, художественное пение которого должно было противостоять «звукам мусикийских органов, увлекавших на свою сторону слабых сынов православной церкви» ... Песнопения изучались в этих школах по учебникам и руководствам, среди которых древнейшей была «Наука вся мусикии, аще хочещи разумети киевское знамя и пение согласно и чинно сочиненное»» – пишет Н.Б. Буянова [4].

Здесь следует выделить два важнейших нюанса.

Первый самоочевиден. Системная профессиональная подготовка музыканта, осуществляемая в рамках социального института, одной из главнейших целей которого является утверждение совершенно определенного миропонимания, являющегося идейной основой точно также определенного паттерна социального взаимодействия, предполагает предельно глубокую (частично осознаваемую, частично неосознаваемую) работу над выработкой у него на окружающий мир и себя в нем.

Необходимо подчеркнуть, что профессиональное музыкальное исполнительство в социокультурных условиях того времени имело ряд существенных особенностей, отличающих ее современного аналога. Если рассматривать динамику ее функций ретроспективно, то с позиций современности профессиональное музыкальное искусство и процесс обучения ему в Средневековой России представляли

собой в каком-то смысле промежуточную форму. В первобытном обществе музыкальное искусство в подавляющем большинстве случаев являлось неотделимым от общей совокупности видов ритуально-художественной деятельности компонентом, т.е., ей было свойственно «быть синкретичным. Оно творилось как нечто неразрывное и в этой своей целостности выполняло определенные функции, являлось средством миропонимания» [5, с. 636].

В современном мире музыкальное концертное исполнительство при сохранении части функций, в частности, оставаясь средством формирования миропонимания (мировоззрения), представляет собой абсолютно самостоятельный, не прикрепленный ни к какому другому основному процессу, вид деятельности.

Музыкальные же исполнительство и педагогика Средневековой России представляли собой нечто среднее между двумя указанными полярными состояниями. С одной стороны, практика музицирования была неотделима от богослужебного процесса, являлась мощным катализатором приведения верующих прихожан в надлежащее для общения с Богом психоэмоциональное состояние. С другой стороны, к тому моменту при дворе русских царей существуют несколько хоровых коллективов, как бы «отделившихся» от церковно-богослужебного исполнительства и используемых для удовлетворения эстетических и эмоционально-релаксационных потребностей двора («элитарной аудитории»), в частности, хор государевых певчих дьяков.

С точки зрения мировоззренческого аспекта музыкальное исполнительство и педагогика находились также в переходном состоянии. С одной стороны,

формирование профессионального хорового певца осуществлялось в полном соответствии с конфессиональной догматикой, определяющей миропонимание музыканта и его осмысление своего искусства как составляющей службы Богу. С другой стороны, наличие возможности осуществления светских музыкальных исполнительских практик открывало новое, пока еще абсолютно не осознаваемое на теоретическом уровне «окно» в профессии, из которого открывался совершенно иной «вид» на место этой профессии в мироздании.

Главным же способом формирования профессионального мировоззрения певца церковного хора, а также диакона, которого условно можно охарактеризовать как «солиста», являлось изучение Закона Божьего в условиях строгого дисциплинарного режима (послушания), в рамках которого осуществлялся также и учебно-репетиционный процесс – мировоззренческой догматикой определялась не только совокупность поведенческих паттернов, но и, безусловно, эстетика, а, следовательно, и техника певческого процесса.

Конечно, в таких условиях метод показа, являющийся базовым для реализации педагогического процесса в условиях только начинающегося теоретико-методологического сопровождения, приобретал более широкое значение, становясь инструментом практической демонстрации не только вокально-технической, но и поведенческой модели, обусловленной мировоззрением воцерковленного человека.

Второй нюанс, который следует из статьи Н.Б. Буяновой, где весьма удачно оказывается

процитированным фрагмент из очерка истории православного пения Д.А. Разумовского о звуках «музыкальных органов» (*музыкальные органы – музыкальные инструменты – прим. В.С.*). Речь идет о непреложности позиции Русской Православной Церкви относительно запрета на инструментальное исполнительство в богослужебных практиках.

Это важнейший момент с точки зрения оценки рефлексии профессиональных хоровых певцов того времени относительно связи их исполнительского искусства с истинностью мировоззренческой позиции в русле православной веры. Сообразно этому замечанию тип музыкального исполнительства рассматривался как способ укрепления веры, но также (если вдруг в исполнительстве начинали использоваться «музыкальные органы» «от лукавого») и как способ увода личности в сторону ересиархического миропонимания. И показательны то, что этой задачей мировоззренческого порядка в итоге определяются изменения в методологии преподавания: «... Песнопения изучались в этих школах по учебникам и руководствам, среди которых древнейшей была «Наука всяя музыки, аще хочещи разумети киевское знамя и пение согласно и чинно сочиненное» [4].

Было бы несправедливым не отметить и еще один тип профессионального музыкального образования в России в допетровскую эпоху, который также был весьма показателен с точки зрения акцентирования процесса формирования профессионального мировоззрения – речь идет о военных духовых протооркестрах. Сопровождение военных мероприятий самого широкого спектра является одной из

древнейших функций музыкального исполнительства как рода деятельности, и отечественные военные практики не были исключением.

Исторические свидетельства об участии исполнителей на духовых и ударных инструментах в княжеских войсках и войсках первых русских царей в полной мере подтверждают это.

Но именно в XVII ст., в канун глобальных социокультурных преобразований в России начинает складываться система профессиональной подготовки военных музыкантов: «В первой половине XVII века складывается система подготовки военных музыкантов. Система эта была достаточно сложной. В центре – в Москве – этим вопросом ведали приказ Большого дворца и отчасти Разрядный приказы... Разрядный же приказ, руководивший войском, распределял обученных музыкантов между войсковыми частями. Из сохранившейся челобитной потешника иностранца Ивана Ермиса, датированный 1638 годом, видно, что ему было поручено обучение 20 государевых трубников из Дворца и 19 трубников Иноземного приказа...» – отмечает В.И. Тутунов [14, с. 37].

Несмотря на разницу между эстетической сущностью церковного хорового и военного инструментального музицирования, они были в значительной степени схожи в своем мировоззренческой основе: и та, и другая категория исполнителей пестовалась в условиях очень строгих в отношении дисциплины иерархических взаимоотношений и определения содержания взглядов на окружающую действительность режима. Обе категории исполнителей образовывали структуры, дополнявшие социальные

институты, реализовывавшие наиболее сложные типы социальной службы – в значении деятельности, требовавшей от исполнителя максимальной самоотдачи, вплоть до жертвования собственной жизнью.

В этом плане и способ формирования профессионального мировоззрения в армейских подразделениях, готовивших военных музыкантов, был очень схож с церковным – освоение нормативов, целей и задач военного дела в ракурсе музыкального исполнительства, строящихся на идейном комплексе служения (Царю, Богу, Отечеству – как высшим категориям бытия) в условиях предельно жесткого регламента иерархического взаимодействия в их социальной среде. При этом, конечно, теоретические основы формирования профессионального мировоззрения военных музыкантов были несравнимо проще для усвоения, чем догматика Закона Божьего.

И точно так же, как и в сфере хоровых богослужебных практик, в это время в сфере военного музицирования все более открытым становится новое «окно» творческих возможностей. Исследуя репертуар протооркестров того времени, В.И. Тутунов выявляет явную тенденцию к усложнению музыкального материала и постепенный выход функционала данного вида музицирования за рамки сопровождения военных церемоний и прочих действий: «В 1674 году, в связи с объявлением царевича Федора наследником престола, царь Алексей Михайлович устроил большой пир, «а после кушанья изволил великий государь себя тешить всякими игры, и го великого государя тешили, и в органы играли, а играл в органы немчин, и в суржи, в трубы

трубили, и в суренки играли, и по накрам и по литаврам били»» – цитирует В.И. Тутунов аутентичные тексты «дворцовых разрядов» [14, с. 48].

Так, на основе постепенного расширения функционала музыкального исполнительства, становления предпосылок к оформлению его в отдельный, самоценный вид деятельности, закладываются и предпосылки к будущим изменениям в становлении и содержании профессионального мировоззрения музыкантов-исполнителей – изменений, которые начнутся с эпохи правления Петра I и приведут к формированию нового пространства в отечественной музыкальной культуре – академического музыкального искусства.

В качестве промежуточного итога зададимся принципиальным вопросом – можно ли считать, что формирование мировоззрения на минимально рефлексивном образе у концертных исполнителей совершенно не имеет никакого отношения к современности?

Безусловно, нет. Во-первых, важно понимать, что системы профессиональной подготовки военных и церковных музыкантов в петровскую и послепетровскую эпохи являлись полноправными правопреемницами созданных ранее систем. Военная реформа Петра I действительно очень сильно повлияла на военно-оркестровую службу на административном, методологическом, инструментальном и репертуарном уровнях. Однако вряд ли можно найти существенные отличия между различными состояниями одной и той же системы («до» и «после» Петра I) на мировоззренческом уровне. В новой системе лишь продолжила свою

интенсификацию вышеуказанная тенденция к внецеремониальному концертному исполнительству при сохранении церемониального музицирования как базового.

Сущность и процесс формирования профессионального мировоззрения музыканта в XVIII–XIX вв. в России представляют собой важнейший источник подходов к формированию профессионального мировоззрения на современном этапе. И в то же время, эти сущность и процесс являют крайне сложный с точки зрения реализации системно-структурного подхода предмет исследования. Эта сложность обусловлена несколькими причинами.

Во-первых, следует выделить наличие нескольких мировоззренческих доминант, определяемых взаимодействием нескольких мировоззренческих парадигм, то сосуществующих во взаимодействии, то конкурирующих. Как будет показано ниже, среди этих парадигм, формируемых вполне конкретными социальными институтами, можно выделить три основных, сосуществование которых и определяло вариативность профессионального мировоззрения, его изменчивость.

Совершенно справедливо отмечает Г.А. Праслова в своем диссертационном исследовании «Взаимодействие традиций и инноваций в эволюции музыкального образования России: XI – начало XXI века», в котором утверждается и доказывается следующая мысль: «Соотношение педагогических традиций и инноваций в эволюции отечественного музыкального образования не было однозначным. Это положение позволяет выделить в историческом развитии отечественного музыкального образования три типа их взаимодействия, а именно -

взаимодействие, основанное: а) на доминировании традиций, б) на доминировании инноваций, в) на интеграции традиций и инноваций. Основанием типологии выступает смена доминант в соотношении традиций и инноваций в культурно-историческом развитии отечественного музыкального образования» [11, с.15].

Именно эта переменность и обуславливает вариативность профессионального мировоззрения.

Во-вторых, мировоззренческий аспект модернизации современной системы музыкального образования, в частности, в российском музыкознании, исследован в недостаточной степени. Характеристика «традиций» и «инноваций» осуществляется главным образом, на уровне анализа методов преподавания, композиторских и исполнительских стилей и эстетических категорий. Категории же мировоззрения подавляющее большинство исследователей затрагивает как бы вскользь.

Поэтому реконструкция содержания вариантов профессионального мировоззрения и методов его формирования может быть осуществлена на основании суждений, выстроенных по результатам анализа данных о структуре систем профессионального музыкального образования в то время, содержании учебного процесса концертного исполнителя и методах его реализации, включая, в том числе, и множество разрозненных данных об обстоятельствах жизни и творчества в учебный период знаковых с точки зрения развития профессионального музыкального искусства в России музыкантов.

Итак, прежде всего, необходимо подчеркнуть, что «главенствующим в музыкальном образовании становится

светское направление, ориентированное на музыкально-педагогические воззрения, педагогические концепции и технологии, сформировавшиеся к этому времени в странах Западной Европы» [там же, с.22]. Импульс к этому дают радикальные реформы, начатые Петром I, направленные не только на модернизацию, но и на вестернизацию целого ряда отечественных социальных институтов, в числе которых оказываются и разнообразные образовательные системы.

«В XVIII веке учебные заведения стали представлять собой центры культуры, выполнять не только образовательные и научные функции, но и духовно-просветительские, так как в их стенах зарождается и формируется разночинная интеллигенция, сыгравшая важную роль в отечественной культуре XIX века» – пишет В.В. Гетьман [6, с.161].

В статье «Начало музыкального образования в России» Е.Э. Бахтиярова проводит комплексный анализ существовавших в разные исторические периоды музыкально-образовательных практик и на основании его результатов делает ряд важнейших замечаний:

1. Процесс развития системы музыкального образования в России XVIII в. можно представить как постепенное изменение соотношений двух абсолютно разных методически и концептуально сегментов музыкальной педагогики: аутентичной и адаптировано для музыкального воспитания городского населения церковной музыкальной традиции и практик, основанных на западных (итальянских, французских, немецких и др.) жанрово-стилевых системах и методиках в пользу последних, хотя этот процесс и не был равномерным и всеохватным:

«основная музыкально-педагогическая деятельность, направленная на воспитание музыкантов-профессионалов, велась в школах при Придворной капелле, оркестрах и театре, где ученики выступали не только в роли слушателей, но являлись также исполнителями. Придворный оркестр, который, несмотря на то, что долгое время был оплотом иностранных музыкантов, постепенно пополнялся русскими, обучавшимися при нем, открылась музыкальная школа при придворном ведомстве. Эта школа, однако, просуществовала недолго. По предположению И. Ямпольского, одной из причин ее ликвидации стали «чрезмерные» успехи и продвижение русских музыкантов, которые вызывали явное негодование имевших влияние при дворе иностранцев» [3, с. 50]. Тем не менее, попытки создания учреждений, готовивших профессиональных музыкантов европейского типа, имели системный характер и количество таких заведений неуклонно расширялось.

2. Интеграция зарубежных методик и педагогических практик осуществлялась через два основных «канала»:

а) магистральный (государственное управление образовательными системами);

б) частная педагогическая практика (приглашение для осуществления музыкального воспитания или профессиональной подготовки частных педагогов).

В отношении второго «канала» Е.Э. Бахтиярова делает весьма интересное замечание, что он до сих пор остается неизученным в полной мере. Следует подчеркнуть, что подобная ситуация в науке касается не только XVIII столетия, но и XIX века, и даже современности. Это обусловлено тем, что процесс развития систем музыкального

образования в России (и это является важнейшей чертой отечественной музыкальной культуры) в большей своей части был определяем огромной государственной машиной. И это всегда оказывало огромное влияние на содержание мировоззренческой парадигмы обучающихся в данной системе музыкантов.

Однако частный сектор музыкальной педагогики, каким бы малым в разные исторические периоды он ни был, всегда являлся источником значимых инноваций (стилевых, методических и др.), многие из которых впоследствии принимались государственной системой. Незнание же этого сектора, в том числе и на его современном этапе, является причиной невозможности формирования полного представления о существовавших и существующих мировоззренческих парадигмах профессиональных музыкантов в России.

Следует привести и еще одно значимое, на наш взгляд, суждение Е.Э. Бахтияровой применительно к педагогике XVIII столетия: «Очевидно, что в деле национального музыкального образования русской народной музыке должна была отводиться такая же значимая роль, как и языку. Тем не менее, эта область образования в России была развита менее остальных. Обучение музыке было по-прежнему связано с церковно-приходскими певческими школами» [3, с. 49].

Подобное положение вещей следует считать абсолютно естественным: общей тенденцией для музыкальных культур Европы, России и США в условиях становления городского индустриального общества было все большее отдаление от фольклорных музыкальных практик в сфере профессионального музицирования. Впоследствии этот

процесс будет «компенсирован» на рубеже XIX – XX вв. появлением направлений («фольклорных волн»), предполагающих интеграцию разнообразных элементов фольклора, как уже сферы глубоко чуждой непривычной, для городского слушателя, в сферу академического музицирования.

Но в XVIII в. процесс размежевания профессионального музыкального искусства и народного только набирает обороты. Однако это абсолютно не означает утраты влияния на интонационный тезаурус русской музыкальной культуры как целостной системы народных музыкотворческих практик. Даже чрезвычайно закрытая и весьма медленно реагирующая на изменения церковная музыкальная традиция уже на начальном этапе своего развития, по совершенно-справедливому замечанию В.И. Краснощекова, подверглась сильнейшему интонационно-смысловому влиянию народного музыкального искусства.

Слуховой опыт городского жителя формировался под сильнейшим воздействием народных песен и танцев, представленных уличным и ярмарочным музицированием, исполнением крепостных крестьян и множеством других его форм. Именно поэтому Е.Э. Бахтиярова и говорит об «очевидности» представления в образовательном процессе народной музыки.

Следовательно, из содержания результатов ее исследования мы можем сделать выводы относительно факторов, определяющих профессиональное мировоззрение музыкантов в то время:

- народная музыкальная традиция;

– церковная музыкальная педагогическая традиция, как базовая на протяжении всего XVIII в.;

– западные профессиональные педагогические и музыкально-исполнительские практики.

Но этот перечень не будет полным без еще одного фактора, который является ключевым для понимания сущности профессионального мировоззрения концертного исполнителя в России и по сей день – *государства как социокультурной системы, нацеленной на преобразование музыкальной культуры через интеграцию и взаимодействие разных в идейном, эстетическом и стилевом и деятельностном отношениях компонентов.*

Конечно, этот процесс не мог не сопровождаться выраженными противоречиями в реализации образовательных практик и «конфликтами систем».

В своей публицистической работе, посвященной творческому пути Д.С. Бортнянского, К.П. Ковалев делает ряд очень важных замечаний (здесь позволим себе обширное цитирование):

1. «Юный Бортнянский появился на ниве российской музыки в самый разгар наступательного шествия так называемой в народе «итальянщины». При дворе господствовали итальянские маэстро. В восприятии публики итальянские вкусы. В манере исполнения – итальянская техника. В музыкальном языке – итальянский же язык» [8, с. 39].

2. «Само понятие «итальянщина» возникло в народе не как желание полностью отрицать прекрасно разработанную и чрезвычайно усовершенствованную музыкальную традицию, а, скорее, как стремление защититься от неуклонного

проникновения ее в сам строй и лад древнерусского мелоса, в хоровое пение, основы которого уходили корнями на семь столетий в глубь времен. Многие русские мыслители боялись «облегчения» в музыке, дальнейшей поверхностности и духовной преемственности, опрощения смысла сокровенного наследия, без чего никогда не существовала и не могла бы существовать отечественная музыкальная культура» [там же, с.40].

3. «Итальянская традиция внедряла в подавляющем большинстве те начала, которые не были свойственны ни русскому духовному пению, ни народной песенной традиции: экспрессивно-выразительные, эмоциональные, виртуозно-исполнительские... Их легко можно было освоить, к ним без труда можно было приобщиться. Но поверхностное их восприятие, их не столько даже закрывало, сколько напрочь зачеркивало более глубинное, истинное, духовное истинное, национальное» [там же, с. 40].

Подобные суждения можно встретить во множестве жизнеописаний и аналитических работ, посвященных ученичеству и зрелой творческой деятельности практически всех ведущих русских музыкантов XVIII – начала XIX вв.: Е.И. Фомина, И.Е. Хандошкина, Д.А. Кашина и многих других. Антагонизм систем, предполагающий преодоление дистанции в личностном и социальном восприятии западной и русской парадигм в музыкальном искусстве, фактически в отечественной исторической науке стал неотъемлемым компонентом в аксиоматике понимания сущности творчества профессионального музыканта того периода.

В.В. Гетьман, указывая, что в XVIII в. социальный статус музыканта-исполнителя в России в сравнении с XVII

в. фактически был низведен в общественном сознании до уровня обычного ремесленника, тем не менее, указывает, что, несмотря на это, социальная успешность многих музыкантов, огромная часть которых была выходцами из низших сословий, была детерминирована тем, что «именно творческие способности, талант, европейские взгляды и внутренняя подвижническая потребность обусловили их созидательный труд» [6, с.161].

Реплику В.В. Гетьман о «европейских взглядах» мы считаем очень важной, поскольку здесь речь явно идет об указании на характеристику определенной мировоззренческой черты концертного исполнителя.

Нет никаких оснований отрицать все более возрастающую роль индивидуализма (стиля, музыкального языка, драматургии, трактовки формы и т.д.) и частной инициативы в музыкальном искусстве Европы и России в конце XVIII – начале XIX ст., обуславливающую все большее жанрово-стилевое многообразие культуры. Если музыкант-исполнитель и воспринимался обществом как ремесленник, то это было совершенно особое ремесло, ремесло, основанное на все более свободном поиске средств реализации художественного замысла, определяемого и устремлениями самого «художника», и изменчивыми потребностями публики.

На содержании же учебного процесса это отразилось, прежде всего, в двух аспектах – усилении значимости индивидуального формата обучения и расширении комплекса изучаемых будущими концертными исполнителями учебных дисциплин, что позволяло формировать у них гораздо более целостное представление о

сущности и положении их будущей профессиональной деятельности: «Д. Бортнянский, став после М.Ф. Полторацкого её (*Придворной капеллы – В.С.*) директором, поставил перед собой очень амбициозную и трудную задачу, а именно: «преобразовать Придворную капеллу в центр профессиональной подготовки оперных певцов и учителей музыки»... Для этого им была разработана целая система обучения в Придворном хоре, где изучали музыкально-теоретические (сольфеджио, композиция) дисциплины, а также обучались игре на различных инструментах, театральному и танцевальному искусству. Помимо музыкальных предметов, обязательным компонентом образования было изучение языков (итальянский, французский, немецкий, греческий, латынь), а также общих дисциплин (арифметика, литература и т.д.). При этом, безусловно, главным оставалась вокально-хоровая подготовка, которой, по сути, подчинялось всё остальное. Приобретение вокально-хорового мастерства — это главная задача, стоящая как перед учащимися, так и перед педагогами. Для её достижения использовались индивидуальные и групповые формы работы. В частности, «к каждому малолетнему певцу прикреплялся взрослый певец, который учил своего питомца «мирскому», то есть светскому, пению» – пишет В.В. Гетьман [6, с.162–163].

В XIX ст., когда система российская образования вошла в интенсивную фазу своего становления и постепенно формировала свой вполне современный облик, ключевым с точки зрения определения множества ее сущностных черт стал процесс поиска в академическом музыкальном искусстве своей национальной самобытности. Через этот

процесс в течение XVI–XX вв. прошли практически все европейские страны, и в каждом случае речь шла об адаптации фольклорного музыкального наследия к условно «общеевропейским» стандартизированным жанрово-стилевым системам и педагогическим практикам. Представляется самоочевидным, что становление национального самосознания как «совокупности представлений, традиций и понятий представителей нации или этноса, позволяющих воспроизводить эту общность людей как целое и причислять каждого индивида к данной социальной целостности» [9] является мощнейшим фактором понимания мировоззрения профессионального.

В российском академическом профессиональном искусстве и педагогике XIX в. этот процесс приводит к кластеру новых идей, многие из которых определяют мировоззрение профессиональных музыкантов и по сей день. Центральную идею, возможно, наиболее полно сформулировал Б.В. Асафьев. Рассуждая о содержании дискурса между различными группировками (школами) в музыкальном профессиональном сообществе XIX ст. о пути развития отечественной музыкальной культуры, он отмечал, что суть его была в «в борьбе за разное понимание дела взращивания музыкальной культуры в России, в степени ее противопоставления западной культуре и степени зависимости от последней, затем в способах усвоения европеизма и в характере оценки тамошних достижений» [1, с. 246].

Поиск национальной идентичности в социальном пространстве отразился в музыкальной культуре в обретении представления о ней как о целостном, отдельном (хотя и

сосуществующем во взаимодействии с европейскими аналогами) образовании, предполагающем наличие в ней определенных идейных, эстетических, жанрово-стилевых констант, воплощаемых в творчестве каждого из его представителей, носителей музыкальной культуры.

Одним из главных выразителей этой идеи стал Михаил Иванович Глинка, которого и в научной, и в публицистической литературе часто называют основателем русской классической музыки. Не углубляясь в рассуждения относительно правомерности подобного статуса, отметим лишь, что М.И. Глинке действительно принадлежит разработка одной из главных идей в парадигме национальной самобытности русской музыкальной культуры и музыкальной педагогики, в частности. Примечательно, что она обнаруживается в вокально-педагогическом наследии композитора.

Ю.А. Барсов указывал, что взгляды «Глинки на вокальное искусство отличались оригинальностью, во многом не совпадали с общепринятыми установками итальянских и французских певцов и педагогов. Они складывались из детального и глубокого изучения классического наследия, а также под влиянием традиций домашнего вокального музицирования и народно-песенного исполнительства, под впечатлением от посещения русского театра, концертов... Впечатления, которые Глинка выносит от посещения оперных театров за границей, говорят о его неослабевающим внимании к драматической стороне исполнения. В актёрской игре выше всего и там оценивается естественность, которую он привык видеть в сценическом поведении русских артистов» [2].

По мнению Ю.М. Барсова, важнейшим принципом вокального исполнительского процесса, М.И. Глинка видел, прежде всего, полное подчинение всех вокальных выразительных средств воплощения художественного замысла, идейно-образного содержания музыкального материала. Не идея, но форма, не «внешняя красота», но искренность и «правдивость» исполнения возводятся им на высшую позицию в иерархии ценностей концертного исполнительства. Именно в этом М.И. Глинка видел ту грань, которая пролегает между итальянской вокальной педагогикой и той школой, у истоков которой стоял он сам.

Конечно, М.И. Глинка не особенно глубоко в своей педагогической практической и исследовательской деятельности прояснял ту границу, которая проходит между «итоговым» идейно-образным содержанием, формируемым из изначального художественного замысла композитора и его же интерпретацией исполнителем, поскольку последний может «искренне» и «правдиво» излагать в своем исполнении исключительно свои чувства и эмоции, возбужденные музыкальным материалом. Тем не менее, главная идея о приоритете содержания над формой становится центральной не только для отечественной вокальной педагогики, но и для музыкальной педагогики в России.

Учитывая сказанное об идейном базисе педагогической деятельности М.И. Глинки, необходимо отметить, что в его творчестве формируется и первая практически осознанная методическая модель формирования профессионального мировоззрения концертного исполнителя. Сам композитор имел обширную педагогическую практику, осуществляемую

частным образом, преимущественно вне стен каких-либо императорских (государственных) концертно-учебных учреждений. Согласно воспоминаниям современников, М.И. Глинка сыграл решающую роль в профессиональном становлении целой плеяды выдающихся русских оперных певцов, в числе которых: О.А. Петров, С.С. Гулак-Артемовский, А.Я. Петрова-Воробьева, Н.К. Иванов, Д.М. Леонова и др. Его работа в вокальном классе по их свидетельству, в частности, по свидетельству Н.К. Иванова отличалась кропотливостью и системностью. В то же время самими учениками его вклад оценивался очень по-разному. Многие, и в том числе упомянутый Н.К. Иванов, отмечали огромное значение для них авторской методики постановки и развития вокальных навыков М.И. Глинки, получившей название концентрического метода.

Иными словами, суть методической модели формирования профессионального мировоззрения будущего концертного исполнителя (певца в данном случае) сводится к тому, что главным «проводником» исполнителя к заданной парадигме становится педагог по специальности, который предлагает освоить ему относительно целостный комплекс знаний, умений и навыков, посредством метода показа, объяснений, и практических занятий с инструктивным и художественным материалом. *Теоретические компоненты* этого комплекса содержат разъяснения о сущности и цели профессиональной концертной деятельности и определяют ее конкретно-практическую направленность. *Методические компоненты* позволяют сформировать необходимые исполнительские навыки для реализации деятельности в адекватном с точки зрения цели ключе.

Это стержень формирования профессионального мировоззрения. Остальная же совокупность дисциплин о музыке дополняет полученные на специальности знания и умения и, в том числе, усвоенную мировоззренческую парадигму.

Завершая наши рассуждения о М.И. Глинке, вновь отметим то, насколько явной является связь между сменой мировоззренческой парадигмы и изменениями в содержании и направленности исполнительской интерпретации, влекущие внедрение в педагогическую практику новых методических моделей.

В этот же период (2-я пол. XIX в.) в контексте общего развития педагогической мысли в России утверждается все более в качестве базового в организации образовательного процесса интегративный подход. Исследуя эволюцию взглядов на формирование профессионального мировоззрения у музыкантов, С.Ю. Рыбин указывал, что «интегративный подход к обучению нашел отражение и в сочинениях выдающихся русских педагогов [13].

В.Ф. Одоевский утверждал, что «факты должны объединяться какой-то общей идеей, вскрывающей смысл и значение каждого события, рассматриваемого с разных сторон. Только в процессе такого обучения их накапливаемых знаний образуется система» [Там же].

К.Д. Ушинский не только неоднократно высказывался за формирование межпредметных связей в обучении, но и первым в России вскрыл психолого-педагогические закономерности формирования этих связей. В основе их формирования, по Ушинскому, лежит разветвленная система ассоциативных связей. К.Д. Ушинский выделял (семь видов

ассоциативных связей. Критикуя неумение применять ассоциативные связи, К.Д. Ушинский писал: «Как лежат по преданию I оцепенелые от стужи ласточки, не зная о существовании друг друга, так две идеи, самые близкие и родственные между собой, могут прожить в такой по истине темной голове и не увидеть друг друга» [13].

Огромный вклад в развитие педагогической науки, оказавший огромное влияние и на становление музыкальной педагогики концертного исполнительства, осуществлен В.В. Розановым, определившим три основных принципа организации эффективного образовательного процесса:

1) принцип индивидуальности, согласно которому в обучении за счет чередования индивидуального и группового форматов работы, должны быть сохранены те индивидуальные личностные особенности каждого учащегося, которыми определяется его творческий потенциал;

2) принцип целостности, при котором совокупность приобретаемых знаний и умений должна формировать целостную иерархическую систему;

3) принцип единства, «предполагающий, что все знания, приобретаемые школьником «должны идти из источника одной какой-нибудь исторической культуры, где все они развились (как факты, сведения, воззрения и т.д.), а не против друг друга или подле друг друга» [12].

С точки зрения профессионального мировоззрения концертного исполнителя реализация подобных принципов предполагала расширение охвата образовательного процесса, формирования в нем множественных межпредметных связей,

наполнения его множеством дополнительных дисциплин общегуманитарного характера.

Полагаем, что именно в этот период окончательно складывается методическая модель формирования профессионального мировоззрения, наследуемая затем советской и постсоветской системами музыкального образования. Суть этой модели в следующем – основным «проводником» к мировоззренческой парадигме учащегося остается его преподаватель по основной исполнительской специальности, своим личным примером, своими пояснениями определяющий отношение учащегося и окружающего мира через призму концертного исполнительства. В то же время, через огромную совокупность общегуманитарных и музыкально-теоретических дисциплин учащийся получает значительный объем данных об окружающей действительности в ракурсе телеологии и задач музыкального искусства, которые он фактически «нанизывает» или, вернее сказать, выстраивает вокруг того стержневого мировоззренческого конструкта, который он обретает на занятиях по специальности

Вариативность мировоззренческих парадигм, которые учащийся обретал в специальном классе, весьма высока. Базовые идеи, как, например, принятие в качестве эстетико-смыслового источника творчества – русской народной традиции или же идея необходимости максимально глубокого чувственно-эмоционального погружения в идейное содержание музыкального текста, в той или иной степени являлись константными, однако в каждом конкретном случае направленность парадигмы могла быть очень разной.

Так, например, выдающийся пианист и педагог, один из наиболее ярких директоров Московской консерватории В.И. Сафонов считал одной из важнейших своих задач приведение учащегося средствами музыкальной культуры к принятию православной веры.

Советский период в истории русской музыкальной педагогики и, в частности, проблемы формирования профессионального мировоззрения концертного исполнительства, абсолютно уникален, если сравнивать с процессами развития образовательных систем в других странах.

Состоявшееся, по мнению философа Х. Ортеги-и-Гассета, «восстание масс» отразилось на музыкальном профессиональном искусстве и педагогике, прежде всего, в дополнении их целым рядом ранее абсолютно немислимых исполнительских специальностей, таких как, например, искусство игры на народных инструментах, эстрадно-джазовое вокальное исполнительство и т.д.

Этой же причиной обусловлен стремительный рост и перманентное методологическое совершенствование образовательных систем. Представляется абсолютно закономерным, что тенденция к усилению межпредметных связей и расширение объема музыкально-теоретических и общегуманитарных дисциплин, начавшаяся в XIX в., в XX в. оказывается еще более востребованной. В результате, в России в XX ст. формируется грандиозная в своих масштабах и сложности, централизованно управляемая, многоуровневая динамическая (в методическом отношении) система профессиональной подготовки концертных исполнителей.

Методическая модель становления профессионального мировоззрения и вариативность ее идейной направленности остаются формально неизменными. Однако, принципиально иным становится характер государственного управления музыкальным образованием, оказывающего прямое и очень мощное влияние на мировоззренческую парадигму обучающегося.

Близость по духу, структуре, эстетике и способам продвижения коммунистической идеологии в ее советском варианте абсолютистским религиозным доктринам к настоящему моменту подчеркивается очень большим числом социологов и культурологов. В частности, К.С. Гипп анализируя проблематику подобного рода сходств, отмечает, что в широком смысле понятия коммунизм можно считать квазирелигией, и автор указывает на то, что советская идеология – «полное подпадание советской идеологии под его широкое определение «мировоззрений» (*или квазирелигий – по Тиллиху*). Она имела свою доктрину в виде учения марксизма-ленинизма, который считался истиной в последней инстанции и представлял собой вульгаризированную версию учения К. Маркса» [7, с.119].

В новых социокультурных условиях, возникших в России на рубеже XX–XXI вв., определяемых внешними и внутренними процессами, происходит не просто изменение подхода к формированию профессионального мировоззрения, а оформление этого процесса в фактически новое направление в музыкальной педагогике.

На новую реальность, определяющую требования к профессиональному мастерству концертных исполнителей на современном этапе, в России отреагировали органы

государственного управления образовательными системами, сформировав новый пакет документов, определяющий порядок реализации профессиональной подготовки музыкантов.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт по специальности 53.05.01 в настоящее время является главным нормативным документом, определяющим совокупность компетенций, образующих многоуровневый целостный комплекс, которым должен овладеть в ходе профессиональной подготовки студент высшего музыкального учебного заведения, осваивающий искусство игры на оркестровых духовых, струнных инструментах, ударных инструментах, арфе, фортепиано, органе, инструментах народного оркестра и гитаре, искусство игры на исторических музыкальных инструментах, различных исторических периодов прошлого и др.

Содержание документа является административным обоснованием реализации образовательного процесса концертного исполнителя на современном этапе. В нем перечислены цели, условия, основные задачи обучения, даны ключевые характеристики используемых совокупностей методов.

Главным в этом документе является раздел, в котором перечислены все компетенции, относящиеся к разным, расположенным в иерархическом порядке, уровням знания и деятельности: универсальные компетенции (УК), общепрофессиональные компетенции (ОК), профессиональные компетенции (ПК), профессионально-специализированные компетенции (ПСК). Отметим, что подобное структурирование компетенций, равно как и их

объем, не имели аналогов в истории российской музыкальной педагогики. Подобный Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) является целиком и полностью результатом современных процессов, определяющих стремительную изменчивость концертного исполнительства и перманентный рост требований к уровню его реализации [15].

Суммируя вышесказанное, можно сказать, что концертный исполнитель на современном этапе согласно официальной документации – это полностью интегрированная в современное глобальное общество личность, оперирующая современными информационно-коммуникативными технологиями, находящаяся в курсе социальной, культурной и политической повестки дня, обладающая широкой совокупностью связей со множеством социальных институтов.

Профессиональное мировоззрение не выделено в Документе в отдельное направление работы, равно, как и не выделены в отдельную категорию характеристики, которые должно иметь уже сформированное профессиональное мировоззрение концертного исполнителя по завершении обучения.

Таким образом, структура и содержание современной мировоззренческой парадигмы профессионального концертного исполнителя, определяется социальным контекстом, представляющим его (*концертного исполнителя* – В.С.) как художника, артиста, включенного в процесс перманентных социокультурных изменений, обладающего ярко выраженным индивидуализмом.

В этом плане, концертный исполнитель на современном этапе в рамках своей профессиональной подготовки оказывается целиком и полностью погруженным в многоуровневое теоретическое и практическое освоение окружающей действительности в ракурсе целей, задач и содержания своей будущей профессии.

Исследуя столетний педагогический опыт подготовки концертных исполнителей в России и за рубежом, сравнивая различные философские и педагогические концепции профессионального мировоззрения, С.Ю. Рыбин приходит к совершенно справедливому мнению, что на современном этапе профессиональное мировоззрение музыканта следует понимать «как целостную и открытую систему знаний, представлений, взглядов, убеждений, идеалов, практических компонентов определяющих отношение музыканта к его профессии и к самому себе как субъекту профессиональной деятельности, понимание и эмоциональная оценка смысла музыкального искусства и своего творчества в его сфере». И далее исследователь отмечает, что наиболее эффективным подходом определен интегративный подход, при котором «интеграция знаний в области онтологии и феноменологии музыки, ее гносеологической ценности, социальных функций, особенностей музыкального мышления, пространственно-временной организации музыки, а также знаний в сфере музыкальных стилей, теории музыки и практических знаний в рамках дисциплины «Философия музыки» в значительной степени позволяет преодолеть автономный и обособленный характер отдельных дисциплин, препятствующий формированию целостного и

систематичного профессионального мировоззрения у студентов музыкальных специализаций» [13].

Таким образом, история музыкальной педагогики демонстрирует сложную эволюцию содержания профессионального мировоззрения концертных исполнителей и подходов к его формированию. Идея служения как системообразующая в профессиональном музицировании присуща педагогическим системам в рамках церковной певческой традиции и военно-оркестровой службы как первым сферам профессионального музицирования в России. Формирование системы профессиональной подготовки, последовавшей после реформ Петра I, строилось на интеграции западно-европейских музыкотворческих практик в отечественную культуру. XIX ст. привнесло еще одну важнейшую идею в мировоззренческую парадигму концертного исполнителя, заключающуюся в осознании им самобытности музыкальной культуры, представителем которой он является и которой определяются его характерные эстетические и стилевые черты как исполнителя.

Важным компонентом мировоззрения концертного исполнителя становится принятие в качестве важнейшей эстетической и смысловой детерминанты русского фольклорного интонационного тезауруса и характерной народной эмоционально-певческой манеры.

Уникальной чертой советского периода становится сочетание практически идентичного схоластическому метода формирования профессионального мировоззрения с огромным многообразием индивидуальных педагогических подходов.

Центральным изменением является степень свободы (социальной, художественной, идейной) в творчестве концертного исполнителя, определяющая характер его восприятия главного предмета своей деятельности – идейно-образного содержания музыкального текста. В контексте общеевропейских тенденций в России происходит все большее социальное раскрепощение концертного исполнителя, обуславливающее все большую его свободу как художника-интерпретатора.

В контексте реалий современного общества, характеризуемого стремительной изменчивостью процессов в музыкальной культуре, профессиональная деятельность концертного исполнителя, существующего в мировоззренческой парадигме, интегрированного в глобальное информационное пространство и вынужденного постоянно совершенствовать собственные универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В подобной ситуации абсолютно уместным становится заложенный отечественными специалистами поиск наилучшего воплощения интегративного подхода в методиках формирования профессионального мировоззрения концертного исполнителя.

### **Список литературы:**

1. Асафьев Б.В. Русская музыка. XIX и начало XX века. – 2-е изд. – Ленинград : Музыка, 1979. – 341 с.

2. Барсов Ю.А. Вокально-методические принципы М.И. Глинки / Ю.А. Барсов // Эклектика. – Режим электронного доступа : URL : <https://avdouhina.ru/vokal-no-metodicheskie-printsipy-m-i-glinki>.

3. Бахтиярова Е.Э. Начало музыкального образования в России / Е.Э. Бахтиярова // Южно-российский музыкальный альманах : научное периодическое издание. – Ростов-на-Дону, 2012. – № 2 (11). – С. 48–54.

4. Буянова Н.Б. Становление и развитие методики профессионального обучения хоровых дирижеров в дореволюционной России / Н.Б. Буянова // Преподаватель XXI век : общероссийский журнал о мире образования. – М. : МПГУ, 2010. – № 3. – С. 141–142.

5. Васякин Е.Н. Цели и задачи первобытного искусства / Е.Н. Васякин, А.И. Виноградова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики : научный журнал. – Красноярск, 2015. – Т 2. – С. 636–637.

6. Гетьман В.В. Музыкальная культура и образование в России XVIII века / В.В. Гетьман // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств : научный журнал. – М., 2010. – №. 6 (38). – С. 160–165.

7. Гипп К.С. Диалектика секулярного и сакрального в советской действительности / К.С. Гипп // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – Серия 1 : Богословие. Философия. Религиоведение. 2020 – С. 114–134.

8. Ковалев К.П. Бортнянский / К.П. Ковалев. – 2-е изд., испр. – М. : Молодая гвардия : Рус. слово, 1998. – 268 с.

9. Коротец И.Д. Политология : краткий энциклопедический словарь / И.Д. Коротец. – М. : Зевс, 1997. – 908 с.

10. Краснощеков В.И. Вопросы хороведения : Учеб. пособие для дирижерско-хоровых факультетов

консерваторий / В.И. Краснощеков. – М. : Музыка, 1969. – 300 с.

11. Праслова Г.А. Взаимодействие традиций и инноваций в эволюции музыкального образования в России : (XI – начало XXI века) / Г.А. Праслова. – СПб. : Астерион, 2006. – 200 с.

12. Розанов В.В. Три главных принципа образования (по поводу замечаний Д.И. Иловайского) – Режим электронного доступа : URL : <http://varvarin.ru/filesRozanov.Tri.Glavnue.pdf>

13. Рыбин С.Ю. Формирование профессионального мировоззрения студентов музыкальных специализаций в вузах культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Моск. гос. ун-т культуры и искусств / Рыбин Сергей Юрьевич. – М., 2001. – 25 с.

14. Тутунов В.И. История военной музыки России : учеб. для студентов учеб. заведений по специальности 051100 «Дирижирование» (История исполн. искусства) / В.И. Тутунов ; под общ. ред. Е.С. Аксёнова. – М. : Музыка, 2005. – 489 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 53.03.02 Музыкально-инструментальное искусство – Режим электронного доступа : URL <https://fgosvo.ru/uploadfiles>

## **ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Теоретические основы формирования умений транспонирования музыкальных произведений в процессе концертмейстерской подготовки педагога-музыканта**

*Карнаухова Татьяна Ивановна  
г. Таганрог, Российская Федерация*

Важным разделом профессионального обучения будущих педагогов-музыкантов является концертмейстерская подготовка, которая самым непосредственным образом направлена на формирование компетенций, необходимых учителю музыки общеобразовательной школы. В процессе своей педагогической деятельности педагог-музыкант часто сталкивается с необходимостью транспонирования для обучающихся хоровых, вокальных аккомпанементов в удобную для голоса тональность.

Овладение умениями транспонирования позволяет учителю значительно расширить возможности ведения урока музыки: быстрее освоить широкий песенный репертуар, подкрепить словесные пояснения необходимыми музыкальными примерами. Умение транспонирования позволяет учителю увеличить объем разучиваемого песенного репертуара за счет произведений, написанных в неудобных для детей тональностях, избегая при этом форсирования детских голосов.

Кроме того, учитель музыки участвует во внеклассной работе, в ходе которой ему приходится аккомпанировать хору, работать с солистами, вокальными и инструментальными ансамблями, участвовать в качестве аккомпаниатора в подготовке и проведении детских праздников, спектаклей, концертов художественной самодеятельности.

В ходе этих многочисленных внеклассных занятий учитель часто сталкивается с необходимостью транспонирования, исполнения музыкальных произведений в удобных для каждого учащегося тональностях. В работе с оркестровыми, ансамблевыми коллективами возникает необходимость исполнения на инструменте партитур и отдельных партий симфонического, духового, народного оркестров, немалое место в которых принадлежит транспонирующим инструментам. Все это потребует от учителя музыки знаний основ транспонирования и особенностей применения его на практике.

В музыкально-педагогической литературе транспонирование определяется и как навык, и как умение. Это обусловлено тем, что среди ученых нет единого мнения в определении понятия навыка и умения. Однако большинство исследователей считает, что существенной особенностью навыка является автоматизированность действий.

В настоящей работе процесс транспонирования рассматривается как творческий, то есть такой, который нельзя полностью автоматизировать, так как он, во-первых, направлен на создание художественного образа, что требует творческой деятельности; во-вторых, предполагает создание собственного варианта изложения музыкального материала.

Исходя из этого, транспонирование мы определяем, как умения.

Обратимся к проблеме транспонирования и попытаемся сформулировать основные положения, определяющие успешность формирования этого умения.

Процесс транспонирования определяется как перенесение музыкального произведения или его части в новую тональность. Необходимость транспонирования возникает в определенных ситуациях:

1) в ситуациях, когда необходимо изменение тональности музыкального произведения в связи с тем, что его первоначальная тональность высока или низка для вокалиста, хора или данного музыкального инструмента;

2) в процессе чтения с листа, с педагогической целью, если первоначальная тональность музыкального произведения имеет большое количество ключевых знаков и затрудняет этот процесс;

3) при необходимости работы с партитурами, включающими транспонирующие музыкальные инструменты;

4) в том случае, когда необходимо изменение тональности с целью преодоления технических трудностей (аппликатура в различных тональностях остается прежней, что является эффективной тренировкой двигательных умений);

5) если композитор переносит в другую тональность целые части музыкального произведения, пользуясь транспонированием как средством музыкальной выразительности.

В существующей методической литературе встречается несколько способов транспонирования.

1. Транспонирование на хроматический полутон, при котором все ноты сохраняют свое положение на нотном стане. Мысленно выставляются новые ключевые знаки, обдумываются случайные знаки.

2. Транспонирование при помощи изменения ключей. Этот способ применяется в настоящее время довольно редко. Положение нот на нотном стане при этом способе сохраняется. Тоника оригинальной тональности уступает место тонике тональности, в которую транспонируется произведение. Из имеющихся ключей выбирается тот, при котором новая тоника сохраняет свое положение на нотном стане. Мысленно выставляются ключевые и случайные знаки новой тональности.

3. Интервальный способ транспонирования: каждый звук, интервал, аккорд переносятся на определенный интервал вверх или вниз. Мысленно выставляются ключевые и случайные знаки новой тональности. Этот способ транспонирования механистичен, так как внимание музыканта полностью обращено на механический подсчет интервалов во время игры и не требует слуховой активности.

4. Способ переноса произведения как цельной структуры в новую тональность на основе тщательного анализа строения произведения и музыкально-слуховых представлений. И. Гофман писал об этом способе: «Техника транспонирования состоит в процессе слушания посредством глаз. Это значит, что пьесу вы должны изучать до тех пор, пока не научитесь воображать напечатанные ноты как звуки и звуковые группы, но не как рисунки ключа. Затем переместите звуковую картину в другую тональность, как будто вы переносите ноты из одного этажа в другой, и

поставьте на новом месте в том же порядке. Чтобы транспонировать, нужно мысленно перенестись в новую тональность и затем следить за ходом интервалов [1, с. 77].

Все описанные способы транспонирования имеют право на существование, но первые три не лишены недостатков. Самым серьезным из них является осуществление транспонирования вне опоры на внутренние слуховые представления, которые должны быть основой всякой подлинно художественной деятельности. В данных же случаях получаем действие по схеме: вижу – играю – слышу. Применение четвертого способа транспонирования позволяет музыканту действовать по схеме: вижу – слышу – играю – контролирую, что дает возможность осуществления процесса транспонирования на основе музыкально-слуховых представлений, которые, в свою очередь, стимулируют работу слухового контроля. В результате создаются условия для осуществления транспонирования как подлинно художественного процесса.

В современной методической литературе встречаются два вида транспонирования: транспонирование по слуху и транспонирование по нотам.

*Транспонирование по слуху* – это транспонирование, осуществляемое на инструменте вне зрительного восприятия нотного текста. Транспонирование по слуху может основываться на воспринятом по слуху материале, то есть на материале, подобранном по слуху, а может осуществляться на основе материала, усвоенного ранее по нотному тексту. Практика показывает, что в первом случае транспонирование осуществляется успешнее, чем во втором. Это объясняется тем, что произведение, подобранное по слуху в одной

тональности, может легко быть подобрано и в других тональностях. В том случае, когда пьеса сначала усваивается по нотному тексту, а затем транспонируется по слуху, могут возникнуть сложности в транспонировании, связанные с тем, что произведение выучивалось с недостаточной слуховой активностью, на основе двигательных методов. Следствием такой работы является отсутствие четких, содержательных, произвольных музыкально-слуховых представлений, что и становится причиной затруднений при транспонировании по слуху.

Таким образом, транспонирование по слуху – это умение подбирать по слуху музыкальные произведения в различных тональностях.

*Транспонирование по нотам* – это транспозиция (перестановка, перемещение), осуществляемая в процессе зрительного восприятия нотного текста.

Ранее было показано, что способ транспонирования, осуществляющийся путем переноса произведения как цельной структуры в новую тональность, является наиболее эффективным. Суть такого транспонирования состоит в том, что в результате прочтения нотной записи музыкального произведения формируется музыкально-слуховое представление, звуковой образ произведения, который затем переносится в новую тональность путем подбора по слуху.

Для успешного осуществления подбора по слуху необходимо наличие ясных, четких, содержательных и произвольных музыкально-слуховых представлений, включающих в себя элементы творчества. Эти представления должны быть осознаны в звуковысотном, метро-ритмическом, структурном, художественно-образном отношении.

Следовательно, основная проблема транспонирования по нотам состоит в умении воссоздать на основе зрительного восприятия нотной записи музыкально-слуховые представления, обладающие названными качествами.

Рассмотрим особенности формирования музыкально-слуховых и двигательных представлений на I этапе транспонирования.

О способности ассоциировать зрительные образы нотного текста с музыкально-слуховыми представлениями пишет Б.М. Теплов, называя ее «сплавом» музыкально-слуховых представлений со зрительными образами нотного текста, в результате которого человек приобретает способность «слышать» читаемые глазами ноты и «видеть» нотную запись слышимой музыки [3, с. 94]. Говоря об этой способности, Р. Шуман подчеркивал, что ученик должен настолько себя развить, чтобы понимать музыку, читая ее глазами [5, с. 273]. Отмечая необходимость этой способности для дирижеров, Ш. Мюнш говорил: «Меня часто спрашивают, слышу ли я ноты, которые читаю, и слышится ли мне оркестр, когда я пробегаю глазами страницу партитуры. Мне кажется, что любому мало-мальски квалифицированному дирижеру не составляет абсолютно никакого труда внутренним слухом услышать то, что читается в классических партитурах» [2, с. 45].

Каким же образом формируется способность к созданию музыкально-слуховых представлений в процессе зрительного восприятия нотного текста? Становление музыкально-слуховых представлений обеспечивается усилением роли мышления в процессе восприятия. Осознанность значительно ускоряет процесс формирования

музыкально-слуховых представлений. Функционирование процессов мышления при восприятии нотного текста проявляется в тщательном анализе нотного текста: звуковысотного строения, структуры, художественно-образных характеристик, особенностей фактуры и т.д.

Исходя из того, что гармония играет важную роль в осознании звуковысотного строения мелодии, так как подчеркивает, обостряет функциональные связи между звуками, мы считаем, что анализ звуковысотного строения нотного текста следует начинать с анализа гармонии, с построения гармонической схемы произведения. Осознание гармонических функций способствует воссозданию во внутреннем слухе мелодического рисунка. Осознанная гармоническая схема облегчает анализ мелодии: осознается движение по звукам аккордов, гаммообразность, секвентность движения, опевание устойчивых тонов, скачки на устойчивые или устойчивые ступени и т.д.

Необходимо отметить, что важным фактором, способствующим успешному формированию музыкально-слуховых представлений на этом этапе, является наличие достаточного объема теоретических знаний. Сюда относятся знания о закономерностях гармонического строения, об особенностях метро-ритма и мелодического развития и т.д.

Важное значение в процессе анализа звуковысотного строения произведения приобретает умение ориентироваться по контурным очертаниям нотных структур. «Схватывая с единого взгляда общую конфигурацию мелодических рисунков, направленность их движения в звуковом пространстве, – пишет Г.М. Цыпин о процессе чтения с листа, – узнавая в тексте различные аккордовые стереотипы

(трезвучия, доминантсептаккорды, их обращения и т.д.) по характерному внешнему облику, квалифицированный «чтец» не испытывает необходимости в абсолютной расшифровке каждого звука на нотоносце» [4, с. 50]. Так, уточнив нижний звук какой-либо сложной аккордовой вертикали, он без особого труда разгадает остальные по относительному расстоянию между ними, или, другими словами, воспримет аккордовую вертикаль как единую и цельную «звуковую картину». Так же комплексно воспринимаются гаммообразное, арпеджированное движения, тремоло, опевание тонов и т.д.

Эти умения чрезвычайно важны не только в процессе игры с листа, но и в ходе создания музыкально-слуховых представлений транспонируемого произведения. Осознание гармонических и мелодических комплексов помогает в «незнакомом» видеть «знакомое», способствует быстрому и качественному анализу звуковысотного строения нотного текста, так как отпадает необходимость трудоемкого «опознания» каждой отдельной ноты.

Таким образом, подробный анализ звуковысотного и ритмического строения нотного текста транспонируемого произведения способствует формированию музыкально-слухового представления.

Известно, что музыкально-слуховые представления музыканта тесно связаны с двигательными: движениями голосового аппарата и зачаточными движениями пальцев, рук, соответствующими способам и приемам воплощения звукового образа. Важна роль этих движений в формировании, укреплении и осознании музыкально-слуховых представлений. Это позволяет сделать вывод о том,

что использование в процессе формирования слуховых представлений транспонируемого произведения пения – внешне выраженного и внутреннего, а также движений рук и пальцев, модулирующих звуковысотное строение (беззвучная игра), или представлений об этих движениях способствует становлению и укреплению музыкально-слуховых представлений. «...Налаживание и закрепление связи нотного знака с соответствующим слуховым представлением (связи «вижу – слышу»), крепнущей в процессе мысленного пропевания – проигрывания музыки, ...построение специфического и весьма важного для исполнителя путепровода «представление – движение» – все это, будучи умело, настойчиво и последовательно ... ведет обучающегося кратчайшим путем к формированию – развитию способности внутренне слышать музыку», – утверждает Г.М. Цыпин [4, с. 76].

Важным моментом в формировании четких и содержательных музыкально-слуховых представлений в процессе зрительного восприятия нотного текста является осознание художественно-образных, жанровых, стилевых особенностей произведения, осмысление средств воплощения конкретного образа на инструменте. Этому способствует тщательный анализ гармонической структуры, мелодико-ритмического, интонационного строения произведения, осознание особенностей фактуры изложения музыкального материала, его структуры, то есть – тщательный анализ нотного текста и авторских указаний. Итак, анализ нотного текста в ходе транспонирования должен осуществляться в следующем порядке:

- 1) определение гармонического плана;

2) анализ мелодии с точки зрения ее функционального строения;

3) осознание особенностей метро-ритма;

4) анализ структуры произведения;

5) определение типа фактуры;

6) определение стиливых, жанровых, художественно-образных характеристик произведения;

7) конкретизация средств воплощения внутреннего слухового образа на инструменте.

Таким образом, тщательная аналитическая работа, достаточный уровень теоретических знаний, а также использование слухо-двигательных связей способствуют созданию четких, содержательных и произвольных музыкально-слуховых представлений транспонируемого произведения. Высокая степень произвольности и осознанности представлений позволяет осуществить процесс самоконтроля, в ходе которого оцениваются и корректируются музыкально-исполнительские представления с точки зрения соответствия их музыкально-слуховым.

Способность к созданию музыкально-слуховых представлений в процессе восприятия нотного текста в своем формировании проходит несколько этапов (подчиняясь основным положениям теории поэтапного формирования умственных действий).

На начальном этапе все действия необходимо выполнять в материализованной форме: проигрывается на инструменте гармоническая схема, мелодия, фактура произведения, отмечаются выразительные особенности.

На следующем этапе все действия выполняются во внутреннем плане. Затем, постепенно свертываясь и

автоматизируясь, по мере совершенствования, действия принимают симультанную форму. То есть, вырабатывается способность непосредственного слышания нотного текста музыкального произведения в процессе его зрительного восприятия.

Таковы основные положения первого этапа транспонирования – формирования содержательных, произвольных музыкально-слуховых представлений транспонируемого произведения.

На следующем этапе транспонирования происходит осмысление слухо-двигательных представлений в новой тональности: музыкально-слуховые представления конкретизируются в звуковысотном отношении применительно к новой тональности. Осознаются художественно-образные, структурные особенности произведения, гармония, мелодия применительно к новой тональности, уточняется фактура изложения, конкретизируются двигательные представления, способы воплощения художественного образа в новой тональности.

Что касается фактуры изложения, то в этом вопросе многие музыканты придерживаются мнения о возможности упрощения фактуры при неизменной гармонической схеме и фактурных особенностях, отражающих жанр, стиль, характер произведения. Текстуальным сокращениям и облегчениям подлежат, в первую очередь, фоновые гармонические звукообразования (фигурационные орнаменты, аккордовые комплексы и т.д.); напротив, мелодические рисунки, равно как и басы, требуют к себе особо бережного отношения.

Важную роль в осознании звуковысотного строения музыкально-слуховых представлений и способов их

воплощения в новой тональности играет знание всех тональностей и умение хорошо в них ориентироваться.

Для пианиста важно, что каждая тональность не только по-своему звучит, но и по-своему играется. Представление тональности у пианиста связывается с присущей ей пианистической «топографией» – распределением белых и черных клавиш – и своей аппликатурой. Каждая тональность имеет свои игровые ощущения и представления. Формированию теоретических и практических знаний тональностей (типичных аппликатур, основных технических формул), умению быстро находить на клавиатуре аккорды, ступени тональности, их функциональные сочетания, арпеджио и т.д. способствуют специальные упражнения. Упражнения эти могут строиться на проигрывании гамм, арпеджио, основных гармонических функций, гармонических и мелодических комплексов, различных хроматических секвенций и т.д.

Таким образом, второй этап процесса транспонирования – это конкретизация музыкально-слуховых и двигательных представлений относительно новой тональности. На начальных этапах развития умения транспонирования теоретический анализ необходимо осуществлять во внешней форме (с проигрыванием гармонической схемы и мелодии). Затем действия переносятся во внутренний план и осуществляются на основе музыкально-слуховых и двигательных представлений. И, наконец, по мере совершенствования умений наступает возможность быстрого осознания и четкого представления нотного текста, выразительных особенностей перенесенного в новую тональность произведения. Успешность осуществления

действий при этом (так же, как и в основной тональности) определяется активностью музыкально-слухового самоконтроля музыканта.

И последний этап транспонирования – это воспроизведение на инструменте музыкально-слуховых и двигательных представлений, осознанных и конкретизировавшихся в результате аналитической работы. Успешность действий, составляющих содержание этого этапа, во многом зависит от активности музыкально-слухового самоконтроля, в процессе которого каждый параметр звукового результата сравнивается с внутренне-слуховыми и двигательными представлениями. В случае несовпадения отыскиваются причины его, и исполнение корректируется в соответствии с уточненной программой действий.

Очевидно, что и этот этап транспонирования может быть осуществлен лишь при условии активного функционирования слухового самоконтроля.

Анализ процесса транспонирования позволяет определить основные условия его осуществления, которые в то же время являются педагогическими условиями формирования умений транспонирования. Это:

1) создание четкого слухового представления о звучании произведения, умение осознать его на уровне представления нотного текста;

2) умение сравнивать звуковой результат со слуховым представлением, оценивать его в результате сравнения и, находя ошибки, уточнять слуховое представление;

3) умение корректировать звуковой результат в соответствии с новой программой действий.

Теоретический анализ процесса транспонирования позволяет констатировать, что способ транспонирования, в основе которого лежит перенос музыкального произведения как цельной структуры из одной тональной сферы в другую и который осуществляется в тесной связи с музыкально-слуховыми представлениями, является оптимальным, отвечающим требованиям подлинно художественной деятельности. В основе методов развития транспонирования по слуху (то есть умения подбирать по слуху произведения в различных тональностях) лежат те же теоретические положения, что и в основе методов развития умения подбора по слуху. Процесс транспонирования по нотам включает в себя три этапа:

*Первый этап:* формирование четких, содержательных, произвольных музыкально-слуховых и двигательных представлений на основе зрительно восприятия нотного текста.

*Второй этап:* перенос и звуковысотная конкретизация музыкально-слуховых и двигательных представлений применительно к новой тональности;

*Третий этап:* исполнение произведения в новой тональности.

Тщательная аналитическая работа, достаточный уровень теоретических знаний, а также использование слухо-двигательных связей способствуют созданию произвольных и содержательных музыкально-слуховых и двигательных представлений в процессе зрительного восприятия нотного текста. Способность к воссозданию слуховых и двигательных представлений в процессе зрительного восприятия нотного текста развивается на основе поэтапного формирования.

Анализ нотного текста с целью создания музыкально-слуховых и двигательных представлений (в основной тональности) осуществляется в определенном порядке, описанном ранее. Несомненно, большое значение играет качество музыкального материала, предлагаемого для транспонирования.

При выборе музыкальных произведений следует руководствоваться принципами доступности, художественной значимости, интонационной яркости и выразительности. Произведение должно быть знакомо студенту по звучанию, в техническом отношении не должно представлять значительной трудности, что даст возможность сосредоточиться на слуховой и мыслительной деятельности.

На начальном этапе формирования умений транспонирования предпочтительно использовать небольшие по объему произведения. Студенту должен быть известен необходимый для гармонизации данного произведения объем знаний. В качестве материала для транспонирования целесообразно использовать народные песни и танцы, несложные произведения школьного репертуара, с которыми работает учитель музыки. Работу над музыкальными произведениями следует осуществлять по принципу нарастания функционально-гармонической и фактурной сложности.

Таким образом, успешность осуществления умений транспонирования определяется активным функционированием слухового самоконтроля на всех этапах этого процесса. На стадии создания музыкально-слуховых представлений и осознания их во всех деталях действия слухового самоконтроля помогают воссоздать максимально

ясные и четкие представления. Реализация представлений в ходе игры на инструменте осуществляется на основе самооценки, являющейся центральным звеном самоконтроля. Умение находить причины ошибок и исправлять их непосредственно по ходу транспонирования – это также результат функционирования слухового самоконтроля. Следовательно, такой вид музыкальной деятельности, как транспонирование может быть осуществлен только при активном действии слухового самоконтроля.

### Список литературы

1. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре / И. Гофман; [Пер. с англ. Г. Павлов]. – М. : Классика-XXI, 2002. – 188 с.
2. Мюнш Ш. Я – дирижер : [Пер. с англ.] / Ш Мюнш. – М. : Музыка, 1965. – 84 с.
3. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий: Избранные работы / Б.М Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
4. Цыпин Г.М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано : Учеб. пособие / Г.М. Цыпин ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М. : МГПИ, 1975. – 106 с.
5. Шуман Р. Избранные статьи о музыке : [Пер. с нем.] / [Ред., вступ. статья и примеч. Д.В. Житомирского]. – М. : Музгиз, 1956. – 400 с.

## **2.2. Теория формирования навыков самостоятельной деятельности обучающихся в процессе освоения искусства эстрадного пения**

*Курдина Евгения Сергеевна*  
*г. Екатеринбург, Российская Федерация*

### **1. Понятие «самостоятельная деятельность» в педагогике музыкального образования**

Проблема самостоятельной деятельности обучающихся в образовательном процессе имеет свою богатую историю как в теории, так и в реализации ее основных положений в педагогической практике. Уже в эпоху Просвещения на страницах педагогических трудов французского философа и мыслителя Ж.-Ж. Руссо обращалось внимание на повышение роли самостоятельной познавательной деятельности в учебном процессе. По его мнению, самостоятельной является такая деятельность, которую обучающиеся совершают по внутренним побуждениям, находя средства для решения интеллектуальной задачи самостоятельно [14].

Идея о самостоятельности учащихся получила дальнейшее развитие в трудах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци и А. Дистерверга, которые подчеркивали необходимость формирования у обучающихся самостоятельного мышления.

В российской педагогике становление и развитие идей самостоятельности и активности обучающихся началось с середины XIX в. Русский педагог, писатель К.Д. Ушинский сформулировал ценные предложения и идеи по вопросам, касающимся самостоятельности и активности учащихся [15].

Он обосновал пути и средства организации самостоятельной деятельности обучающихся на уроке с учётом возрастных периодов обучения. По мнению К. Д. Ушинского, дети должны по возможности трудиться самостоятельно, а учитель – «руководить этим самостоятельным трудом и давать для него материал» [15, с. 226].

Идеи К. Д. Ушинского продолжали развивать представители советской педагогики Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др. Они подходили к решению проблемы самостоятельности и активности школьников в единстве ее социально-политического и психолого-методического аспектов.

В 30–40-х гг. XX ст. о проблеме самостоятельной работы обучающихся при выполнении домашних заданий писал Р. М. Микельсон. В инструктивно-методических указаниях он указывал на то, что самостоятельную работу обучающихся на уроке, во внеклассной и внешкольной работе следует рассматривать не только как средство закрепления материала, но и как средство приобретения новых знаний [11].

В отечественной педагогике понятие «самостоятельность» в обучении школьников часто рассматривалось в связи с таким понятием, «как самостоятельная работа». Например, Б.П. Есипов дал следующее определение самостоятельной работе обучающихся: «Это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических

действий» [6, с. 15].

В 60–80 гг. XX в. проведены важные исследования для решения проблемы самостоятельной работы (Е. Я. Голант, М. А. Данилов, Н. Д. Левитов и др.), в соответствии с которыми она определяется:

- 1) мотивами деятельности;
- 2) творческим характером деятельности;
- 3) формами организации обучения.

Н.Д. Левитов подчеркивает, что в процессе самостоятельной работы приобретает что-то новое, оригинальное, в той или иной мере выражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика [9]. Данное положение нам представляется одним из важных признаков активной самостоятельной работы обучающихся, так как творческая деятельность является неотъемлемой чертой для формирования личности.

Проблема формирования навыков самостоятельной деятельности обучающихся рассматривалась и в русле педагогики музыкального образования. Основными предпосылками сформированности навыков самостоятельной деятельности у музыкантов-исполнителей выступают развитие самостоятельности мышления личности, воспитания инициативного и творческого подхода к разучиванию музыкальных произведений, самостоятельного совершенствования техники исполнения.

В научно-методической литературе употребляются понятия «самостоятельное музыкальное мышление», «творческая самостоятельность», «самостоятельная работа на музыкальном инструменте», которые все трактуются

авторами по-разному. Отсюда и понятие самостоятельности в обучении музыкальному исполнительству является неоднородным по своей структуре. По мнению Г. М. Цыпина «в собственно педагогическом аспекте проблема воспитания самостоятельности учащегося-музыканта затрагивает и методы преподавания, и приемы (способы) обучения, и формы организации учебной деятельности в музыкально-исполнительском классе» [16, с. 356–357].

Проблема самостоятельной деятельности в музыкальной педагогике соотносится с проблемой формирования самостоятельности как качества личности. Признаком сформированности самостоятельности музыканта является наличие творческих качеств личности, проявляющихся активностью в решении творческих задач, критическим мышлением, умением высказать свою позицию.

В ряде работ педагогов-музыкантов (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев, Л. Г. Арчажникова, Л. А. Баренбойм, Л. А. Рахимбаева, Г. М. Цыпин и др.) самостоятельная деятельность обучающихся связывается с творческим характером процесса овладения музыкальным мастерством, его сущностью и направленностью [1; 2; 3]. В связи с тем, что формирование самостоятельности музыканта происходит в условиях творческой деятельности и целью имеет творческие достижения. В музыкальной педагогике утвердилась точка зрения, которая определяет самостоятельность как «творческую самостоятельность».

Интерес к певческой *самостоятельной* деятельности обучающихся активно стал проявляться у исследователей с конца XX в. В конце 70–90-х гг. XX ст. проблему самостоятельной деятельности вокалистов затрагивали

педагоги-методисты: П. В. Голубев, В. В. Емельянов, А. Г. Менабени и др.

Например, В. В. Емельянов создал методику координационно-тренировочного этапа вокальной подготовки будущих учителей музыки, в которой самостоятельная внеаудиторная работа студента является важнейшим компонентом. Он обратил внимание на необходимость алгоритма самостоятельной деятельности студента, поскольку неразвитый голосовой аппарат нуждается в постоянном тренинге. И этот алгоритм представлял собой систему целенаправленных действий обучающегося для достижения определенного результата [5].

В вокальной педагогике существуют разногласия между преподавателями в вопросах самостоятельности вокалиста и самостоятельной домашней работе, выполняемой без непосредственного участия педагога. Некоторые педагоги-вокалисты считают, что занятия без помощи учителя нередко нарушают приобретенные ранее навыки. На начальном этапе обучения сольному и ансамблевому пению у вокалистов самоконтроль еще не развит, ощущения собственного пения часто обманчивы, мышечные ощущения не подчинены полностью сознанию, резонаторные ощущения малознакомы.

Однако с развитием информационных компьютерных технологий, звукозаписи и появлением Интернета в XX в. обучение навыкам самостоятельной деятельности вокалистов стало возможным. Вследствие этого появились видео-уроки по вокалу, электронные самоучители, электронные курсы по эстраднему вокалу для взрослых, вокальные сайты, онлайн курсы (online course). Современные педагоги по эстраднему

вокалу стали дистанционно обучать своих учеников пению с использованием программы Skype. Поэтому сегодня в эстрадном вокальном обучении столь популярны идеи развития самостоятельности.

Профессор музыкального факультета МПГУ А. Г. Менабени в учебном пособии для студентов педагогических институтов «Методика обучения сольному пению» обращает внимание на то, что «успешное обучение сольному пению невозможно без активности учащегося, то есть волевого, целенаправленного и сознательного выполнения всех тех действий, которые необходимы для овладения вокальными навыками. Это качество в значительной степени зависит от самого учащегося, но его проявлению способствуют и условия занятия, и методика проведения урока, которые создаются педагогом. Самостоятельная деятельность способствует развитию высокой активности» [10, с. 25].

В музыкальной педагогике существуют диссертационные исследования, посвященные проблеме оптимизации самостоятельных занятий учащихся-музыкантов: О. В. Ощепковой и П. А. Хазанова. Самостоятельной работе студентов среднего профессионального и высшего профессионального образования по классу скрипки посвящены работы Т. И. Дмитриенко.

Самостоятельная деятельность в классе фортепиано – тема исследования С. Н. Гайдай, Н. А. Горлинско. Однако в вокальной педагогике вопросы организации самостоятельной деятельности начинающих вокалистов разработаны недостаточно. Данная проблема только отчасти

рассматривается в работах О. И. Поляковой, Д. В. Харичевой. Особенности обучения детей эстраднему пению и способам закрепления сформированных в ансамбле результатов в самостоятельной деятельности раскрывает О. С. Изюрова. О. И. Полякова на примере использования ТСО в процессе обучения пению подростков затрагивает вопрос самостоятельности обучения детей.

Однако никто из названных авторов не раскрывал понятие «самостоятельная деятельность» для начинающих вокалистов младшего школьного возраста в детской эстрадной студии. Отметим, что в студийной работе имеются свои специфические особенности, к одной из которых относится компьютерная технология.

О. Н. Пиксаева исследует схему организации самостоятельной работы студентов по подготовке к занятиям с педагогом в классе «Сольного пения». Автор отмечает, что связующим звеном в такой самостоятельной работе является компьютер, выступающий в качестве связующего звена между педагогом и студентом [13].

С появлением современных компьютерных технологий и цифровой записи раскрываются новые возможности использования более совершенных средств самоконтроля и организации самостоятельной деятельности обучающихся с помощью компьютера, аудио- и видеозаписи.

В работе И. М. Красильникова [7] описываются интересные факты: открытие электромагнетизма и создание на его основе устройств, воспроизводящих звук с помощью электричества (1832 г., П. Л. Шиллинг), записывающих звук (1877 г., Т. А. Эдисон и Ш. Кро) и передающих его на расстояние (1874 г., Э. Грэй), что во многом предопределило

ход развития музыкальной культуры и педагогики. С помощью этих устройств начинающий вокалист может записывать себя на диктофон и другие электронные цифровые носители и отслеживать звучание собственного голоса, контролировать изменения в голосе, качества звука (высоту, громкость, тембр, длительность).

Благодаря усовершенствованию цифровых устройств музыкальное звучание обрело новые коммуникативные, акустические возможности, связанные с его фиксацией, хранением, тиражированием и воспроизведением качественного звука в любой акустической среде. С помощью простейшей видеокамеры, которая имеется в современных электронных устройствах: фотоаппарате, сотовом телефоне, смартфоне, планшете, цифровой видеокамере, – учащийся может записывать собственное исполнение вокального произведения и самостоятельно анализировать его звучание. Профессор И.М. Красильников в книге «Электронное музыкальное творчество» обращает внимание на возрастающий интерес в художественном образовании к компьютерным технологиям: «Широкая востребованность в современном обществе музыки, связанной с электроакустикой и электроникой, распространение музыкального творчества на основе цифрового инструментария как в профессиональном искусстве, так и в среде музыкантов-любителей, в том числе детей, делает актуальной разработку теории и методики музыкального обучения на данной основе в системе художественного образования» [7, с. 262].

В настоящее время обучение начинающих вокалистов в детской школе искусств (ДШИ) ведется по традиционной

методике, основанной на методе подражания, передаче опыта с помощью голосового показа педагога. Сегодня педагоги еще недостаточно используют в своей профессиональной деятельности нестандартные методы обучения пению (метод «обратной акустической связи», метод импровизации, методы дистанционного обучения, и т. д.), а также музыкально-компьютерные технологии и технические средства обучения. В век современных компьютерных технологий целесообразно применять современные технические средства обучения: компьютер, мультимедийный проектор, мобильные технологии, электронные музыкальные инструменты, акустические системы, аппаратуру для студийной записи голоса и т. д.

Исходя из особенностей вокальных занятий, учитывая возможности использования методов развития голоса с помощью музыкально-компьютерных технологий и технических средств обучения, считаем необходимым такую организацию самостоятельной деятельности эстрадных вокалистов, которая позволит использовать современные образовательные ресурсы Интернета, музыкально-компьютерные и мультимедиа технологии, звуковую акустическую аппаратуру, что будет являться средством, способствующим эффективному обучению эстрадному искусству.

## **2. Содержательные компоненты самостоятельной деятельности обучающихся в процессе освоения искусства эстрадного пения**

Самостоятельные занятия при обучении вокальному искусству, в частности, искусству эстрадного пения, требуют

особых умений и навыков. Это связано с тем, что обучающийся должен самостоятельно контролировать процесс голосообразования. Контроль за процессом образования голоса, как и за любым действием осуществляется по принципу обратной связи. Особую роль корригирующая обратная акустическая связь (слуховой контроль) играет в механизмах вокальной речи, также, как и в других видах музыкального творчества. Точность звукового различия зависит в большей мере от многократности повторений, ширины интервала, тембровых особенностей голоса. Более успешно музыканты-инструменталисты ориентируются в звуках своих инструментов, а вокалисты – в звуках вокального голоса.

Ученый И. И. Левидов считает, что вокальный слух связан не только со «способностью различать в голосах малейшие оттенки, нюансы – краски», но и с возможностью «определить... движениями каких мышечных групп вызывается то или иное изменение в звуковой окраске» [8, с. 217].

Вследствие этого самоконтроль в процессе пения мы рассматриваем как способность к регуляции сенсорных процессов, включающих в действие сочетание тех или иных анализаторов.

*Первым содержательным компонентом самостоятельной деятельности обучающихся в процессе освоения искусства эстрадного пения являются разные способы вокально-сенсорного самоконтроля: слуховой, мышечный, вибрационный, зрительный. Владение этими способами необходимо в процессе самостоятельной деятельности обучающихся.*

Однако на начальном этапе освоения искусством эстрадного пения вокально-сенсорный самоконтроль у обучающихся еще не развит, слуховые ощущения собственного пения часто бывают обманчивы, мышечные ощущения не подчинены сознанию полностью, а резонаторные ощущения не знакомы начинающим вокалистам. Наиболее осознанными считаются слуховые ощущения, но на них оказывают большое влияние акустические условия.

Акустические факторы при пении в эстрадном хоре, ансамбле, дуэте, сольном исполнении различны. Кроме того, у начинающих эстрадных певцов могут быть не развиты слуховые представления звукового эталона. Следовательно, для освоения вокальных навыков и способов вокально-сенсорного самоконтроля обучающемуся необходим педагог, который будет координировать его самостоятельную деятельность.

Таким образом, проблема самостоятельной деятельности обучающихся искусству эстрадного пения непосредственно связывалась с вопросами саморегуляции и самоконтроля за процессом голосообразования с помощью обратных связей. Решение этих вопросов было представлено в ряде исследований Л. Б. Дмитриева, А. Н. Киселева, А. Г. Менабени, В. П. Морозова, М. А. Павловой, Г. П. Стуловой, Л. В. Черновой, Р. Юссона и др.). Как правило, основное внимание авторов обращалось на мышечно-слуховые обратные связи. В то же время, изучалась особенность слуховых и вибрационных ощущений при пении, а также взаимодействие слуха и зрения (Д. В. Люш, В. П. Морозов, Р. В. Панкевич, С. Д. Робэн,

Л. В. Чернова).

Ученые и педагоги-практики вели поиск использования разных видов самоконтроля в процессе обучения вокалистов. В диссертационном исследовании Л. В. Черновой рассмотрена возможность использования разных видов вокального самоконтроля (слухового, зрительного, вибрационного, мышечного) в процессе обучения пению детей [17].

В пении, как и в речи, участвует целая группа внутренних ощущений, идущих от движения мышц голосообразующего аппарата. Современная физиология объясняет, что управление речевым и певческим звукообразованием осуществляется под контролем, кроме слухового, еще и двигательным анализатором. Мышечный самоконтроль в самостоятельной деятельности начинающего вокалиста зависит от контроля расслабления и напряжения мышц голосового аппарата вокалиста (внутренняя и внешняя артикуляция, дыхание). Однако практика обучения детей пению показывает, что не всегда удается найти нужные мышечные движения даже при наличии отчетливого слухового представления вокального звука.

Одним из важнейших проявлений деятельности голосообразующего аппарата является интенсивная вибрация тканей голосового тракта, вызванная вибрационными колебаниями голосовых складок и деятельностью резонаторов. Вибрация, возникающая на уровне гортани человека, наиболее сильно выраженная в этой области, распространяется на более отдаленные участки голосового тракта (грудная клетка, точки черепа) [12].

Начинающий эстрадный вокалист может использовать

вибрационный анализатор грудного и головного резонирования при пении, выбрав соответствующую тесситуру для интонирования. *Вибрационный самоконтроль* в самостоятельной деятельности вокалистов может активно использоваться в пении в разных акустических условиях: в классе с микрофоном и без, на сцене, на улице, на открытом пространстве.

*Зрительный самоконтроль* активно используется в самостоятельной деятельности обучающихся искусству эстрадного пения по нотам, при работе с текстом вокального произведения, пении в караоке, анализе видеозаписей вокальных концертов известных отечественных и зарубежных исполнителей. *Зрительный самоконтроль* применяется в контролировании движений артикуляционного аппарата с помощью зеркала, видеосъёмки. В вокальной педагогике существует тесная взаимосвязь слуха и зрения, так как при разучивании вокальных произведений постоянно осуществляется перевод зрительных образов в слуховые.

Таким образом, использование различных *способов вокально-сенсорного самоконтроля* (слухового, мышечного, вибрационного, зрительного) обучающимися в процессе освоения искусству эстрадного пения может осуществляться в урочной, внеурочной и концертной деятельности.

*Второй содержательный компонент* самостоятельной деятельности эстрадных певцов характеризуется *по ее различным видам* в зависимости от места осуществления данной деятельности: на уроке вокала, в процессе домашней работы, при подготовке к концерту и выступлении на нем.

Самостоятельная деятельность студентов,

обучающихся искусству эстрадного пения *на дисциплинах* «Класс сольного пения», «Эстрадно-джазовое пение», «Эстрадно-джазовый ансамбль» в педагогических вузах проводится с использованием компьютера и технических средств обучения.

В процессе обучения эстрадному пению вокалистов с помощью компьютерных технологий формы традиционного взаимодействия «педагог – обучающийся» изменяются, так как вводится новое техническое средство обучения «компьютер», которое становится необходимым связующим звеном педагогического процесса. Соответственно получается новая схема взаимодействия на уроке «педагог – компьютер – обучающийся» [13]. Педагог мотивирует обучающегося самостоятельно добывать информацию, анализировать ее, подходить к решению задачи творчески. К тому же, педагог через информационный поток «педагог – компьютер» создает характер образовательной деятельности. Вектор этой схемы «компьютер – обучающийся» организует познавательные действия начинающего эстрадного вокалиста: компьютер транслирует информацию, а обучающийся воспринимает полученную информацию, реагирует на нее, решает поставленную задачу.

Самостоятельная деятельность студентов – эстрадных вокалистов *в процессе домашней работы* напрямую связана с компьютерными технологиями, электронными образовательными ресурсами. Эстрадные вокалисты самостоятельно стремятся приобрести необходимые знания с помощью компьютера об эстрадных вокальных приемах, эстрадных исполнителях, композиторах и продюсерах; расширить свои знания о певческом дыхании, дикции,

звукообразовании.

Информационные векторы «компьютер – обучающийся» и «обучающийся – компьютер» организуют операции и познавательные действия. В самостоятельной домашней деятельности по информационному вектору «обучающийся – педагог» обучающийся может сообщить педагогу о возникших проблемах и трудностях в решении задачи. Информационный вектор «компьютер – педагог» выдает результат самостоятельной деятельности обучающегося, что позволяет контролировать процесс обучения.

Самостоятельная деятельность эстрадных вокалистов *при подготовке к концертному выступлению* является самым сложным и творческим видом самостоятельной деятельности. Поскольку этот вид деятельности связан с самостоятельной настройкой голосового аппарата, эмоциональной настройкой перед выходом на сцену, преодолением сценического волнения.

*Самостоятельная настройка голосового аппарата* включает дыхательную и артикуляционную гимнастику, распевание. Распевание голоса вокалиста – это приведение мышечной системы в рабочее состояние. Для распевания эстрадные вокалисты используют знакомые для них распевочные упражнения и вокализы.

При подготовке к концертному выступлению эстрадные вокалисты вместо «компьютера» используют мобильные устройства и наушники. В мобильных устройствах записаны джазовые и эстрадные распевания, которые можно воспроизвести с помощью плеера.

В современной вокальной практике в репетиционной

деятельности эстрадными вокалистами используется новое устройство Roland VT-12 vocal trainer. Это – вокальный инновационный тренажер, который сочетает в себе световой индикатор тюнер, плеер, метроном, камертон, диктофон с качественным микрофоном. Roland тренажер помогает вокалисту тренировать умения, которые необходимы ему для исполнения песен – интонирование и чувство ритма, а также дает возможность записать свой собственный голос на диктофон и моментально прослушать только что исполненное вокальное произведение или распевку. В Roland VT-12 тренажер встроено большое количество вокальных распевочных упражнений.

При подготовке к концертному выступлению эстрадный певец разогревает не только голосовой аппарат, но и делает гимнастику, растяжку для организма, повторяет хореографические движения, так как концертный эстрадный номер включает помимо пения движения, мимику, жесты, в соответствии с художественным образом. Некоторые эстрадные вокальные номера включают игру на музыкальном инструменте, когда исполнитель сам себе аккомпанирует на гитаре, фортепиано или другом инструменте.

*Третий содержательный компонент* самостоятельной деятельности обучающихся искусству эстрадного пения характеризуется *по видам художественного творчества*, на которых базируется вокальное, инструментальное творчество (проигрывание мелодий песен на музыкальном инструменте, подбор аккомпанемента к песне), хореографическое (пластическое интонирование, подбор движений к песне), звукорежиссерское (работа за микшерным пультом, работа с

фонограммами, музыкально-компьютерными программами, запись песен на студии звукозаписи), театральное (работа над образом вокального произведения, подбор мимики и жестов к вокальному эстраднему произведению).

Творчество – это деятельность человека, направленная на создание какого-либо нового, оригинального продукта в сфере идей, искусства, а также производства и организации. Творческую активность обучающегося в процессе освоения певческого искусства мы понимаем, как самостоятельную певческую деятельность, которая определяется его психическими, физиологическими, умственными, эмоциональными, волевыми возможностями и которая проявляется в положительном отношении обучающегося к содержанию и процессу учения, к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели.

Пение требует большой активности, эмоционального подъема; степень этого подъема зависит от индивидуальных особенностей обучающегося, от его психического состояния и проявления эмоциональности. Степень эмоциональной отзывчивости у эстрадных вокалистов различна. Бывают недостаточно эмоциональные обучающиеся, которых педагогу нужно разбудить, эмоционально настроить на соответствующую музыку, и гиперактивные обучающиеся, которые эмоционально откликаются на музыкальные произведения. По мнению Л. Б. Дмитриева: «Творческая деятельность требует внутреннего горения, только тогда она будет воздействовать на публику. Трудно себе представить, чтобы равнодушный, сухой человек мог быть творцом» [4,

с. 122].

Инструментальное творчество эстрадных вокалистов проявляется в подыгрывании мелодии песни на музыкальном инструменте, аккомпанировании собственному исполнению. Аккомпанемент (фр. *accompagnement* – сопровождать) – сопровождение одним или несколькими инструментами сольной партии певца, ансамбля или хора. Сопровождение подразумевает опору мелодии – ритмическую и гармоническую.

Одной из главных задач музыкальных учреждений является обучение не только пению, но и практическому навыку аккомпанирования, как наиболее часто встречающемуся виду музицирования, самодеятельности. Эстрадные вокалисты часто дома музицируют, аккомпанируют себе знакомые песни.

Хореографическое творчество эстрадных вокалистов играет большую роль в постановке эстрадного номера. Хореография (в переводе с греч. *χορεία* – хороводная пляска, хоровод) – искусство сочинения и сценической постановки танца. Хореография – это мир красоты движения и пластики, костюмов и красок. Хореографические занятия способствуют физическому и духовному развитию обучающихся.

Выступление на эстраде требует от эстрадного вокалиста не только владение голосом, но и хореографическими навыками. Движения эстрадного вокалиста на сцене имеют ряд особенностей: они должны помогать вокалисту при пении, должны быть свободными, а не мешать ему. Также необходимо, чтобы движения не сбивали дыхание певца, соответствовали художественному образу песни и подчеркивали акценты в песне.

Хореографическое творчество в самостоятельной деятельности проявляется в сочинении движений и жестов к исполняемому вокальному произведению, в сочинении хореографических этюдов, пластическом интонировании. Результатом регулярных самостоятельных хореографических занятий становится умение обучающихся слышать и слушать музыку и передавать ее содержание в движении.

Обучение пению обучающихся искусству эстрадного пения в образовательных учреждениях различного уровня строится на внедрении в педагогический процесс компьютерных технологий. Современные музыкальные классы, оборудованные звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратурой, микрофонами, напоминают студию звукозаписи.

Звукорежиссерское творчество эстрадных вокалистов проявляется в звуковой режиссуре вокальных эстрадных произведений разных жанров, создании компьютерных аранжировок песен. Электронное музыкальное творчество эстрадных вокалистов как явление современной музыкальной культуры характеризуется интеграцией исторически сложившихся коммуникативных построений, связанных с импровизацией, композицией, звуковой режиссурой, обработкой музыки и программированием [7].

Звуковая режиссура и программирование качественно преобразовали музыкальное творчество, значительно обогатив его художественный потенциал и сделав общедоступным. В связи с этим приобщение к электронному музыкальному творчеству в системе художественного образования открывает широкие перспективы обновления содержания, форм и методов музыкальной учебной

деятельности, повышения эффективности художественно-творческого процесса и развития творчества обучающихся.

Вокалисты в концертных номерах используют не только вокальные навыки, но и навыки актерского мастерства, сценической речи. В песнях, ариях из мюзиклов часто встречаются речитативы, диалоги. Театральное творчество эстрадных вокалистов проявляется в самостоятельном продумывании вокального образа, подборе костюма, грима, прически к песне. Эмоции выражаются в речи, в мимике, в жестах, в характере движений. Эстрадный вокалист способен запоминать свои эмоциональные состояния, оживлять нужные эмоциональные воспоминания, включать их в творческий процесс. Важными являются задачи эмоционального развития начинающих вокалистов, формирования умений и навыков, связанных со сценическим воплощением музыкального образа исполняемых вокальных произведений.

*Четвертый содержательный компонент самостоятельной деятельности обучающихся искусству эстрадного пения характеризуется по формам работы.* Поскольку самостоятельная деятельность может включать не только одного участника, но и определенные коллективы, она может быть *фронтальной*, когда обучающийся участвует в вокальном эстрадном хоре, *групповой*, когда обучающийся участвует в ансамбле, в дуэтах и трио, *индивидуальной*, когда обучающийся исполняет произведение сольно.

В настоящее время большой популярностью у вокалистов в эстрадных студиях, ДШИ, колледжах и вузах пользуются сольное и ансамблевое пение, с помощью которых у обучающихся развиваются музыкально-

творческие способности. Вокальные занятия гибко сочетают индивидуальную и групповую формы работы в классе сольного пения и вокального ансамбля.

Пение в ансамбле вызывает особый интерес у начинающих вокалистов. Когда обучающиеся поют в дуэтах, трио или квартетах, они вовлечены во взаимодействие друг с другом, и это взаимодействие нередко становится более эффективным, чем взаимодействие «педагог – обучающийся». Самостоятельная работа в группах приобретает новые возможности общения и взаимодействия вокалистов. Групповая работа повышает уровень самостоятельности, объем, темп выполнения заданий. Взаимообучение и взаимопомощь эстрадных вокалистов стабилизирует положительную мотивацию обучения.

Пение в эстрадном хоре – достаточно популярная форма работы в музыкальных колледжах и вузах. В концертной и конкурсной деятельности в финале Гала-концерта участвуют все эстрадные вокалисты-конкурсанты, которые исполняют песню хором. Данные условия представляются крайне благоприятными для развития творческой активности обучающихся, которая необходима для овладения мастерством вокального искусства.

*Пятый содержательный компонент* характеризуется по дидактической цели. С учетом *дидактической цели* самостоятельная деятельность обучающегося искусству эстрадного пения может дифференцироваться как *познавательная* (поиск информации о композиторе, исполнителе, истории создания песни), *репетиционная* (самостоятельное освоение речевых и вокальных упражнений и распевания), *творческая* (принятие нестандартных решений:

создание собственного исполнительского имиджа), *контрольная* (тестирование, контрольные работы, создание портфолио).

Познавательная деятельность эстрадных вокалистов создает благоприятные условия для усвоения знаний, формирования вокальных умений и навыков. Обучающийся самостоятельно ведет поиск информации с помощью электронных образовательных ресурсов Интернета о музыкальном языке, композиторах, эстрадных российских и зарубежных исполнителях, продюсерах, произведениях вокального искусства.

Репетиционная деятельность обучающихся искусству эстрадного пения помогает усвоению, закреплению и развитию вокальных навыков. Это: домашние упражнения на развитие дыхания, дикции, артикуляции, техники, впевание произведений, разучивание литературного текста вокального произведения, пение мелодии или вокальной строчки песни.

Творческая деятельность предполагает освоение обучающимися заданий, имеющих нестандартные творческие решения. Творческой деятельности свойственны определенные этапы:

1. Накопление музыкальных впечатлений.
2. Спонтанное выражение творческого начала в зрительных, сенсорно-моторных, речевых направлениях.
3. Музыкальные импровизации (вокальные, инструментальные).
4. Создание собственных композиций, являющихся отражением какого-нибудь художественного впечатления. Преобладание индивидуального творчества.
5. Музыкальное творчество: досочинение мелодии,

написание песен, музыкальных пьес.

Творчество эстрадных вокалистов может быть музыкально ориентированным, полихудожественным (интерпретация музыки средствами других видов искусства – литературы, графики, рисунка, хореографии, звукорежиссуры и т. п.) и музыкально-исполнительским.

Контрольная деятельность эстрадных певцов важна для выявления вокальных навыков и знаний. Это – самостоятельная подготовка вокальных произведений обучающимися: слушание, разбор и разучивание вокального произведения. Концертное исполнение вокального произведения, его видеозапись и анализ; решение тестов и контрольных работ по изученным темам.

Таким образом, самостоятельную деятельность обучающихся искусство эстрадного пения мы определили, как систему действий обучающихся в соответствии с поставленной образовательной задачей при освоении искусства эстрадного пения с помощью компьютерных технологий, реализуемую без непосредственного участия педагога.

Для эффективного формирования навыков самостоятельной деятельности у обучающихся искусству эстрадного пения необходимо выявить ее содержательные компоненты, а также определить возможность применения современных технических средств обучения и компьютерных технологий, необходимых для творчества любого эстрадного исполнителя.

Содержательные компоненты самостоятельной деятельности обучающихся искусству эстрадного пения различаются по доминирующему способу вокально-

сенсорного самоконтроля (слухового, мышечного, зрительного, вибрационного) в процессе развития вокальных навыков, по видам деятельности (урочная, внеурочная, концертная); по виду художественного творчества (вокальному, инструментальному, хореографическому, звукорежиссерскому, актерскому); по формам работы (фронтальная – ансамблевая, групповая – в дуэтах и трио, индивидуальная – сольная); по дидактической цели (обучающие задания, репетиционные задания, творческие задания, контрольные задания).

### **Список литературы**

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. – М. : Гумант. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 336 с.
3. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 110 с.
4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 368 с.
5. Емельянов В.В. Развитие голоса, координация и тренаж / В.В. Емельянов. – СПб. : Лань, 1997. – 190 с.
6. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
7. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования /

И.М. Красильников. – Дубна : Феникс +, 2007. – 496 с.

8. Левидов И.И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии / И.И. Левидов. – Л. ; М. : Искусство, 1939. – 256 с.

9. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология : учеб. пособ / Н. Д. Левитов. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : ГУПИ МП РСФСР, 1960. – 427 с.

10. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А.Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 95 с.

11. Микельсон Р.М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения / Р.М. Микельсон. – М. : Учпедгиз, 1940. – 96 с.

12. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. – М. : Искусство и наука, 2002. – 496 с.

13. Пиксаева О.Н. Компьютерные технологии в процессе обучения музыке : на примере вокальной подготовки студентов педагогического факультета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пиксаева Ольга Николаевна. – М., 2008. – 21 с.

14. Руссо Ж.-Ж. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 656 с.

15. Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. / редкол.: А.М. Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский ; [сост. и подгот. к печати В.Я. Струминский] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. — М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Педагогика, 1949. – Т. 6. – 256 с.

16. Цыпин Г.М. Формирование активного, самостоятельного творческого мышления учащегося-

музыканта / Г.М. Цыпин // Психология музыкальной деятельности : учеб. пособие / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова ; под ред. Г.М. Цыпина. – М., 2003. – С. 356–357.

17. Чернова Л.В. Теория и практика развития речевой и вокальной культуры учителя музыки : монография / Л.В. Чернова ; Урал. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург, 2016. – 219 с.

### **2.3. Теоретические основы формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности**

*Слота Наталья Владимировна  
г. Донецк, Донецкая Народная Республика*

#### **1. Предпосылки исследования проблемы подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности**

Направленность современного образования на формирование творческой личности и практика развития современного школьного образования в республике, актуализирует проблему профессиональной подготовки учителей, которые имели бы высокий профессиональный уровень, проявляли творческую активность, ответственное отношение к результатам своего труда. Этим обусловлен значительный интерес многих ученых к проблемам педагогического образования, наполнением его современным содержанием.

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) особенно выделяются профессиональные убеждения учителя.

Гуманистическая направленность современного музыкального обучения и воспитания предполагает отказ от формального подхода к решению педагогических задач. Уроки музыки и внешкольная деятельность на современном этапе требует атмосферы доверия, творчества и уважения к личности учащихся, которую необходимо обеспечить педагогу [18]. Современный учитель музыки должен быть для учеников не только носителем знаний и умений в области музыкального искусства, но и яркой творческой личностью, обладающей компетенциями по педагогической коммуникации, организации коллективного музицирования школьников, оригинального профессионального исполнения музыкальных произведений, умением презентовать себя, что обуславливает эффективность процесса музыкального обучения учащихся.

Проблемы психолого-педагогического взаимодействия оратора с аудиторией были актуальны еще со времен Сократа и Платона. Философско-риторической основой формирования презентационных умений можно считать концепцию диалогического метода Сократа, который

выдвинул духовные ценности на первый план, считая их создание главной целью жизни людей.

По мнению Сократа, диалогичный метод вопроса-ответа является необходимым для поиска истины, причем, не самому, а совместно с кем-то. Этот метод предусматривает свободу человека и то, что он способен познать истину. С помощью иронии Сократ выводил на свет истинные знания людей, обличая тех, кто считал себя знатоками, но таковыми не являлись, а так же ложные авторитеты. Так же это учение Сократа о самопознании тесно связано с дискуссиями в философских и научных кругах вокруг проблем «человек-наука-техника», «наука-техника-гуманизм» [4, с. 34].

Отношения оратора и аудитории определяются тем, удалось ли говорящему завоевать и удержать внимание. Платон советовал ораторам: «Нужно рассматривать природу души и, определив, какой вид речи соответствует каждой натуре, так и располагать свою речь, то есть к сложной душе обращаться со сложными, охватывающими все лады речами, а к простой душе – с речами простыми. Без этого невозможно ни выбрать род речи, ни научить или убедить кого-либо» [16, с. 101].

В основных положениях дидактики развивающего обучения А.В. Дистервег подчеркивал важность профессиональных качеств учителя. Педагог выступал за повышение морального уровня, общей, специальной научной, педагогической культуры учителя, считая, что священный долг каждого учителя – постоянно работать над собой, заниматься самообразованием. Учителю необходимо стремиться, чтобы урок был интересным, увлекательным для детей; обучение должно быть активным, энергичным;

учитель должен следить за правильностью речи учащихся, правильным изложением собственного мнения при ответе на вопрос.

С.Б. Моркотун в своем исследовании проанализировал и установил различие между явлениями «презентации» и «репрезентации». Анализ научной литературы показал, что репрезентация – явление когниосемиотичное. Это понятие употребляется для обозначения формирования и структурирования мыслительного образа объекта, субъекта, явления, процесса или события в виде информационно завершенного блока. Презентация – явление лингвокоммуникативное, под которым понимают процесс передачи сформированного, композиционно структурированного блока информации слушателям во время коммуникации с целью воздействия на них. Выяснено, что репрезентация – это индивидуальный мыслительный процесс, который остается невидимым для стороннего наблюдателя. Результатом этой деятельности является презентация – наблюдаемый языковой процесс актуализации презентационных умений.

Н.Л. Драб и Г.Н. Задильская рассматривают презентацию как подготовленное профессионально направленное монологическое высказывание, объединенное конкретными задачами и ситуативными условиями, которое базируется на результатах аналитического исследования определенной проблемы в сфере академической или профессиональной активности, имеет четкое логико-композиционное оформление и нацелено на эффективное информирование, инструктирование или убеждения определенной аудитории с учетом ее основных

культурологических и социально-демографических характеристик. Структура презентации, как отмечают исследователи – это организация отобранной информации в единый, логически связанный текст. Умело структурированная презентация характеризуется выразительным началом, серединой и завершением, а также четко очерченным переходом к каждой следующей части выступления.

Однако, презентация – это не просто выступление, это межличностное общение, успешность которого зависит также и от уровня сформированности коммуникативных навыков и умений проведения презентации. В зарубежной практике обучения (Н. Бриджер, Д. Коттон, Дж. Йелден, Д. Маклаулин, Дж. Манби и др.) презентационные компетенции являются результатом формирования определенного спектра умений организаторских, коммуникативных, проектировочных, прогностических, умений анализировать, работать в команде и др.

Анализируя общение как деятельность, и обозначая его как «коммуникативную деятельность», следует учитывать, что общение между инициатором общения и партнером организуется по определенным правилам и включает следующие основные элементы:

- действия общения – это единицы коммуникативной деятельности, акты, адресованные другому человеку;

- цель общения – это та цель, на достижение которой в конкретной коммуникативной ситуации направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения;

- продукт общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения;

– ситуацию, в которой совершается взаимодействие [14; 15].

По мнению многих ученых, в частности, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митина коммуникативность следует рассматривать как важную составляющую педагогической культуры будущего учителя музыки, что подчеркивает важную проблему педагогического общения и является «ядром профессионализма учителя». Происходит такой вид общения на уровне «учитель – ученики», «педагог – воспитанник».

Во время общения возможно использование вербального невербального способов. Иными словами, среди других коммуникативный акт обслуживается и неязыковыми способами. Среди них выделяются следующие:

- оптико-кинетические – жесты, мимика, пантомимика;
- паралингвистические – качество голоса, его диапазон, тональность;
- экстралингвистические – паузы, темп речи, плач, смех;
- пространственно-временные – взаимное расположение партнеров, временные задержки начала общения и тому подобное;
- канал связи;
- результат коммуникации.

Возможность общения – один из компонентов, формирующих и развивающих компетентность в целом, и коммуникативную компетентность, в частности.

Анализ научной литературы, позволил определить презентационные навыки учителей музыки как сложный комплекс навыков, включающих проектировочно-

прогностические, информационные, технические (создание электронной презентаций), психолого-педагогические, коммуникативные, организационные, артистические и рефлексивные навыки, что обуславливает эффективность и результативность процесса музыкального обучения.

Однако, состояние подготовки студентов свидетельствует, что на сегодняшний день отсутствует технология формирования презентационных умений будущих учителей музыки. Элементы презентационной подготовки будущих специалистов не объединены целостной концепцией, они частично представлены в отдельных учебных дисциплинах только как второстепенные. Поэтому, дальнейшей основательной разработки требуют вопросы критического анализа содержательно-методического обеспечения образовательного процесса и, также возникает необходимость внедрения в образовательный процесс содержательно-структурной системы формирования презентационных навыков будущих учителей музыки.

## **2. Факторы, детерминирующие необходимость подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности**

Актуальной проблемой на сегодняшний день является систематизация объективных знаний об образовательных процессах, познании законов и закономерностей. Особое значение эта проблема приобретает в художественном образовании, учитывая сложность музыкально-педагогических задач. Изучение и проектирование процесса презентационной подготовки будущих учителей музыки определяет необходимость ориентации на соответствующие

методологические положения. При этом отбор наиболее важных методологических положений целесообразно проводить в соответствии с пониманием подготовки будущих учителей музыки к профессиональной деятельности как целостного, целенаправленного педагогического процесса.

Обоснование возможностей профессиональной подготовки будущих учителей музыки целесообразно осуществлять с учетом требований образовательного пространства.

Подготовка будущего учителя музыки до сих пор в учебных заведениях ДНР, ЛНР и РФ осуществляется по четырем уровням высшего образования: младший специалист, бакалавр, специалист и магистр.

Основными нормативно-правовыми документами, регламентирующими подготовку будущих учителей, являются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ».

Е.В. Борисова выделяет ряд нововведений Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования 3+ (ФГОС ВО 3+), ключевыми из которых стали:

- разделение программ бакалавриата на академического и прикладного;
- отсутствие учебных циклов и перечня изучаемых дисциплин;
- формирование компетенций по трем группам – общекультурных, общепрофессиональных и

профессиональных в соответствии с видами деятельности, на которые ориентирована примерная основная образовательная программа (ПООП);

– усиление роли использования информационно-образовательной среды с указанием предъявляемых к ней требований, а также применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Следствием внедрения стандартов ФГОС ВО 3+ стало расширение свободы вузов в самостоятельном формировании ПООП, выборе форм, методов и средств обучения. Подобная гибкость формирования ПООП, содержания обучения, набора компетенций была направлена на максимальную интеграцию образования и рынка труда. Однако, сдерживающим фактором этой интеграции стал невысокий уровень корреляции результатов освоения ПООП – перечня формируемых компетенций и требований работодателей – обобщенных трудовых функций, обозначенных в профессиональных стандартах, что определило необходимость модернизации ФГОС ВО 3+ и перехода на новую редакцию ФГОС ВО 3++.

Целью высшего музыкально-педагогического образования является подготовка профессионально компетентной, творческой личности, которая развивается, в которой преобладают духовно нравственные качества; способна устанавливать гуманистический стиль общения, решать задачи гуманного воспитания, организовывать совместный поиск ценностей и норм поведения, позволяет передавать школьникам опыт эмоционально ценностного отношения к миру. Основной задачей музыкально педагогического образования является вооружение студентов

знаниями о закономерностях обучения и воспитания, формирования умений, навыков и практических действий по преподаванию музыки.

Таким образом, проектируя образовательный процесс будущих учителей музыки, важно обеспечивать: содержательное наполнение лекций, практических занятий, самостоятельной работы студентов по музыкально-педагогическим дисциплинам; учитывать мотивы, потребности, психологические особенности развития студентов; создавать условия для формирования познавательных и профессиональных интересов, выявление социальной позиции, развитию самостоятельности в стратегических видах жизнедеятельности, включая целеполагание и планирование.

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) особенно выделяются профессиональные убеждения учителя [17].

Гуманистическая направленность современного музыкального обучения и воспитания предполагает отказ от формального подхода к решению педагогических задач. Уроки музыки и внешкольная деятельность на современном этапе требует атмосферы доверия, творчества и уважения к личности учащихся, которую необходимо обеспечить педагогу. Современный учитель музыки должен быть для

учеников не только носителем знаний и умений в области музыкального искусства, но и яркой творческой личностью, обладающей компетенциями по педагогической коммуникации, организации коллективного музицирования школьников, оригинального профессионального исполнения музыкальных произведений, умением презентовать себя, что обуславливает эффективность процесса музыкального обучения учащихся.

На наш взгляд, одним из главных требований, предъявляемым к современному учителю музыки является готовность к презентационной деятельности.

В педагогическом словаре под редакцией И.А. Каирова отмечается, что деятельность – это важнейшая форма обнаружения жизни человека, его активного отношения к окружающей действительности. К деятельности человек побуждается разнообразными потребностями, которые воспроизводятся в его сознании в виде образов, соответствующих им объектов и действий, которые приводят к удовлетворению этих потребностей.

Деятельность человека – необходимое условие ее развития. В процессе деятельности приобретается жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама деятельность.

Исследования психологов (А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др.) показали, что в деятельности развиваются психологические процессы, формируются умственные, эмоциональные, волевые качества личности, ее способности и характер.

Современные психологи В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов и др. термин «деятельность» понимают как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в процессе которой живое существо выступает как субъект, который целенаправленно действует на объект, удовлетворяя, таким образом, свои потребности.

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. Современный словарь русского языка под редакцией С.А. Кузнецова даёт определение презентации (лат. «представление, вручение») как общественное представление чего-либо нового, недавно появившегося, созданного.

Зарубежные исследователи (Дж. М. Лэйхифф, Дж. М. Пенроуз) утверждают, что презентационные компетенции являются результатом формирования определенного ряда умений и навыков: организаторских, коммуникативных, проектировочных, прогностических, умений анализировать, работать в команде.

Основываясь на вышесказанном, мы определили презентационную деятельность будущих учителей музыки как активное взаимодействие учителя с учениками, учителя с аудиторией, в процессе которого учитель в полной мере способен продемонстрировать собственные презентационные навыки.

Анализ научной литературы, позволил определить презентационные навыки учителей музыки как сложный комплекс навыков, включающих проектировочно-прогностические, информационные, технические (создание

мультимедийной презентации), психолого-педагогические, коммуникативные, организационные, артистические и рефлексивные навыки, что обуславливает эффективность и результативность процесса музыкального обучения.

Использование мультимедийной презентации позволяет учителю иллюстрировать излагаемый материал, делает рассказ более увлекательным, концентрирует внимание учащихся. Презентации можно применять на различных этапах урока, зрительное восприятие изучаемого материала позволяет учащимся эффективнее воспринимать материал.

Однако, состояние подготовки студентов свидетельствует, что на сегодняшний день отсутствует технология формирования готовности к презентационной деятельности будущих учителей музыки. Элементы презентационной подготовки будущих специалистов не объединены целостной концепцией, они частично представлены в отдельных учебных дисциплинах только как второстепенные. Поэтому, дальнейшей основательной разработки требуют вопросы методического обеспечения образовательного процесса. И, таким образом, возникает необходимость включения в примерную основную образовательную программу такой профессиональной компетенции будущих учителей музыки как готовность к презентационной деятельности.

### **3. Методологические подходы к исследованию подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности**

На основе анализа, систематизации, обобщения научных источников обозначит положения методологических подходов к изучению проблемы подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности в учреждениях высшего педагогического образования, определим структуру методологии основной категории исследования.

Трансформации в образовательный художественной отрасли обуславливают применение новых научных подходов к профессиональной и презентационной подготовки будущих учителей музыки, определяющие направление, содержательное наполнение, функциональные особенности музыкально-методических дисциплин, их взаимодействие и интеграцию с дисциплинами профессионального психолого-педагогического циклов, позволяют выявить определенный аспект рассматриваемых образовательных явлений.

В словаре терминов по общей и социальной педагогике подход определяется как совокупность приёмов, способов в воздействии на кого-нибудь, в изучении чего-нибудь, пробуждении к чему-нибудь [6, с. 79].

Т.С. Просветова подчеркивает, что в понятии подхода логически всегда акцентируется основное направление исследования, своеобразный «угол зрения» на объект изучения.

Понятие «подход» согласовывается с понятием «принцип», «позиция», «идея», «метод», «методика», «качество», «особенность», комплексное педагогическое средство, содержащее основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования учебной

практики; принципы как исходные положения или главные правила осуществления педагогической деятельности; методы и приемы построения образовательного процесса, в наибольшей степени соответствуют выбранной ориентации педагогических действий [18].

Т.Б. Алексеева подчеркивает, что в социогуманитарной науке подходом часто называют авторскую систему взглядов, определяющих конкретную совокупность установок при решении той или иной научно-педагогической проблемы [1].

Привлечение научных подходов к исследованию позволяет объяснить логику научного поиска, восприятия, познания, понимания и оценки отдельных явлений, фактов, последовательное развертывание теории методической подготовки будущего учителя музыки, ее особенностей и функций в учреждении высшего педагогического образования [10, с.79].

Опираясь на классификации научных подходов в сфере педагогического образования, систематизированных Т.С. Просветовой [13], мы выделили соответствующие группы методологических подходов подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности:

1. Общенаучные методологические подходы (определяют стратегические направления ступенчатой подготовки будущих учителей);

2. Конкретно-научные методологические подходы (определяют ценностные ориентиры в подготовке будущих учителей);

– гуманистически-ориентированные (характеризуют особенности подготовки и развития субъектов в условиях уровневого образования);

– профессионально-ориентированные (определяют общее и особенное в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей) (рис.1):



Рисунок 1. Методологические подходы подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности

Избранные подходы, органично взаимодействующие и взаимообогащающие друг друга, взаимопроникают,

взаимобулавливают, взаимодействуют и, таким образом, образуют системную целостность.

Прокомментируем эти подходы в измерениях проблемы исследования (табл. 1):

Таблица 1.

**Методологические подходы исследования профессиональной подготовки будущих учителей музыки к презентационной деятельности**

<b>Методологические подходы</b>	<b>Сущность подхода к формированию готовности к презентационной деятельности</b>
Системно-синергетический	Рассматривает готовность к презентационной деятельности как сложно структурированную педагогическую систему, состоящую из различных компонентов, элементов и их функциональных взаимосвязей
Деятельностный	Определяет презентационную деятельность как профессиональную деятельность, осуществляемую в условиях педагогического процесса и направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития
Аксиологический	Предоставляет возможность актуализировать мировоззренческие ценности деятельности и проявляются как личностные достижения
Акмеологический	Рассматривает готовность к презентационной деятельности будущих учителей музыки как предпосылку достижения акме-вершин в профессии

Личностно-ориентированный	Формирование готовности к презентационной деятельности с ориентацией на личность будущего учителя как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности
Культурологический	Предопределяет готовность к презентационной деятельности как процесс и результат овладения будущими учителями «художественной картиной мира», быть творцами национальной культуры, сохранять и обогащать ее
Праксеологический	Позволяет организацию рациональной и оптимальной готовности к презентационной деятельности будущих учителей музыки с целью достижения эффективности, результативности и качества музыкально-педагогического процесса
Технологический	Ориентирует готовность к презентационной деятельности на технологическую организацию, которая четко регламентирует основные его аспекты и стадии в соответствии с технологическим построением образовательного процесса

Готовность к презентационной деятельности является важным профессиональным показателем учителя музыки, поскольку учителю необходимо уметь успешно взаимодействовать с аудиторией; осуществлять комплексное

воздействие на эмоциональную, интеллектуальную, волевую сферы личности ученика с целью повышению эффективности обучения. Для этого необходима опора современных научно-педагогических исследований на такие методологические основы, которые сделают возможным активное развитие современной художественной педагогики. К таким методологическим основам, безусловно, принадлежит *системно-синергетический подход*, который направляет художественно-педагогические исследования в русло эволюционного развития и самоорганизации сложных систем, к которым относится и личность с ее сложными, многофункциональными психолого-физиологическими особенностями развития.

Методологическое направление – системное, или структурно-системное, основы которого заложил австрийский биолог Л. Фон Берталанфи начало развиваться с 50-х годов прошлого века. С того времени данное направление стало в науке общепринятой методологической ориентацией. Существенный вклад в научную реализацию системного подхода внесли ученые Н.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина и др.

М.С. Каган утверждает, что исследования, связанные с изучением структуры системы, ее системообразующих связей, функционирования и развития, управления системой возможно отнести к системным, если соблюден основной методологический принцип целостности системы.

На наш взгляд, системно-функциональный подход к презентационной подготовке будущих учителей музыки систем предполагает применение системы как многоуровневой структуры с многими параметрами, как

сложный внутренне интегрированный социальный организм с совокупностью элементов, свойств и отношений, которые взаимодействуют и развиваются.

Рассматривая педагогическую подготовку будущих учителей музыки в аспекте системного развития, мы обращаем внимание не только на то, как эта система функционирует, но и то, как она взаимодействует с другими системами в условиях многоуровневого образования, каковы тенденции и перспективы ее развития и совершенствования. Это обеспечивает нам возможность применения синергетического подхода: познание общих принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации, которые реализуются в системах различной природы; осуществления междисциплинарного анализа научных идей, методов и моделей сложного поведения, раскрытия их творческого потенциала; изучение проблемы междисциплинарного диалога, выявление особенностей современных социальных, когнитивных и коммуникативных ситуаций.

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.

Определим потенциал деятельностного подхода в решении обозначенной проблемы.

*Основы деятельностного подхода* были сформированы в начале XX века С.Л. Рубинштейном, основываясь на работах Л.С. Выготского. Позже основательные исследования по этому вопросу были сделаны А.Н. Леонтьевым [11]. Им была описана структура деятельности, определен и обоснован принцип единства психики и деятельности, сформулирована гипотеза о принципиальной общности строения внешней и внутренней деятельности.

Учитывая выше сказанное, придерживаемся следующего определения презентационной деятельности как профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях педагогического процесса и направленной на обеспечение его эффективного функционирования и развития.

Остановимся более детально на сущности аксиологического подхода, теоретико-методологические основы которого заложили Л.С. Выготский, Л.А. Деминская, В.П. Зинченко, Л.И. Коханович, В.А. Сухомлинский, Т.И. Сущенко и др.

Аксиологический подход основывается на принципах педагогической аксиологии как направлении в образовательных исследованиях, касающихся анализа содержания педагогических идей, теорий и концепций учитывая их соответствие или несоответствие потребностям индивида и общества.

Музыкально-методическая подготовка будущего учителя музыки учитывает основные положения аксиологического подхода (греч. *axia* – ценность, *logos* – слово): нравственность, стремление развивать внутренний

потенциал самости, ценностные ориентиры. Среди ценностей, имеющих личностный смысл для будущих учителей музыки, выделяют ценности, важные для методической деятельности учителя: формирование общечеловеческой и вокально педагогической культуры, духовных потребностей, эстетических идеалов и вкусов; потребности в обучении музыкального искусства, вокально педагогическую компетентность, вокально педагогическое мастерство; потребности в художественном общении, яркий певческий голос, толерантное отношение к вокально-педагогических школ мировой и национальной культуры, художественную выразительность и артистичность исполнения художественного произведения, способность к диалогического общения с произведениями музыкального искусства, способность к постижению и интерпретации смыслов вокальных и инструментальных произведений и тому подобное.

*Акмеологический подход* позволяет рассматривать готовность к презентационной деятельности будущих учителей музыки как необходимую предпосылку самосовершенствования на пути его дальнейшей самореализации и достижения акме-вершин в профессии.

Корни акмеологического подхода ведут в педагогическую антропологию К.Д Ушинского (антропологический подход), в психологические основы человековедения, разработанные Б.Г. Ананьевым (человековедческий подход), в достижение педагогической акмеологии (Н.В. Кузьмина и др.).

В акмеологии основным методологическим критерием есть человек как продукт биологического и социального

развития. Человек рассматривается как индивидум, личность, индивидуальность и субъект жизнедеятельности. Акмеология (греч. «акме» – вершина, пик) ищет вершины на пересечении процессов онтогенеза и социогенеза человека, изучает объективные и субъективные факторы достижения вершин в жизнедеятельности человека, в его личностном и профессиональном развитии [12].

С позиций акмеологии, как методологической базы, сущность образования понимается как целостное развитие человека в условиях образовательных систем, а сущность содержания образования рассматривается как человековедение, как система знаний о содействии человека с миром. Основным принципом построения содержания образования на основе акмеологического подхода является принцип системной интеграции, когда образовательные сферы знаний определяются типом отношений человека с миром: человек – общество, человек – человек, человек – природа, человек – техника и т.д.

Оценивая качество подготовки учителя музыки к презентационной деятельности с точки зрения акмеологии, выделяем ряд профессиональных качеств: открытость для постижения нового, системный образ мышления, способность к объективной самооценке, высокая мотивация достижений и т.д. Эти характерные признаки отражают специфику требований к степени подготовки учителя музыки, поскольку, как отмечают ученые, акмеологический подход позволяет определять пути педагогической компенсации недостигнутого на предыдущем отрезке жизненного пути оптимума развития, а также проектировать

этапы профессионально-личностного роста от одной профессиональной вершины к другой.

Акмеологический подход к презентационной подготовке будущих учителей музыки наряду с вышеназванными специальными методологическими категориями оперирует общими категориями, характеризующими его черты:

– высокое качество функционирования образовательных систем: целостность, системность, интегральность, оптимальность, самоорганизация, саморазвитие, устойчивость;

– высокое качество развития человека: целостность, индивидуальность, саморазвитие, самореализация, креативность, зрелость, стойкость, успеваемость.

Применение совокупности общих и специальных акмеологических категорий позволяет по-новому подойти к анализу и решению проблем формирования готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности, связанных с самореализацией личности на определенных этапах профессиональной подготовки.

*Личностно-ориентированный* подход подразумевает формирование готовности к презентационной деятельности с ориентацией на личность будущего учителя как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности.

Презентационная подготовка будущих учителей в условиях личностно ориентированного подхода базируется на постепенном индивидуально-творческом развитии личности, что предполагает не запоминание и репродуцирование информации, а ее творческое преобразование, нахождение в ней личностного смысла;

формирование личностного отношения к профессиональным знаниям, оценка их важности для будущей профессиональной деятельности.

Одним из подходов, направленных на изменение представлений об основополагающих ценностях образования, является *культурологический подход*, который позволяет рассмотреть педагогические проблемы в общекультурном контексте.

В процессе музыкальной деятельности студентов развивается эмоциональная чувственность, музыкальное мышление и воображение, музыкально-эстетическое сознание, которое проявляется в ценностном отношении к музыке и профессиональной музыкальной компетентности.

Мы согласны с мнением Т.Б. Алексеевой, которая утверждает, что культурологический подход ориентирует образовательный процесс на передачу студентам культурных, мировоззренческих, духовных ценностей и способствует созданию культуротворческой среды, которая влияет на общее развитие будущих специалистов в образовательном процессе и выступает условием самореализации личности [1].

Культурологический подход в подготовке будущего учителя музыки предполагает познание, понимание и толкование не только музыкальных произведений, но и произведений разных видов искусства (изобразительного, театрального, хореографического, поэтического и т.п.), что делает их использование в творческих проектах студентов, синестезию, дополнения, взаимодействие, интеграцию в процессе собственного творчества (композиторской

исполнительской), сотворчества во время художественно проектировочной деятельности будущих учителей.

В этом смысле культурологический подход тесно связан с синергетическим и предполагает познание студентами достижений культуры и науки, понимание целесообразности использования современных новейших технологий (компьютерная аранжировка, звукозапись, создание презентаций и т.д.) в процессе творческой и исполнительской деятельности, применении различных видов художественного творчества, исполнении студентами собственных произведений, художественных композиций, проектов, мюзиклов, зрелищных мероприятий и др.

Этот подход принципиально важен также при проектировании и моделировании структуры творчески-исполнительской деятельности будущих учителей музыки, поскольку «вхождение» будущего учителя в культуру, его воспитания в пространстве художественной культуры зависит от того, как и каким образом будущий специалист связан с культурной средой, как он «чувствует» себя в общекультурном пространстве, насколько он может уверенно вести себя в пространстве художественной культуры, выявлять субъектность, то есть «восхождение к себе», саморазвитию, самоопределяться, самовыражаться в жизнедеятельности и жизнетворчестве.

*Праксеологический* подход позволяет организацию рациональной и оптимальной готовности к презентационной деятельности будущих учителей музыки с целью достижения эффективности, результативности и качества музыкально-педагогического процесса.

Как показывает анализ научных источников, идеи праксеологического подхода позволяют рассматривать знания и практику в единстве. Праксеологический подход интегрируется с другими общенаучными подходами, поскольку предполагает целенаправленную музыкально-педагогическую, методическую подготовку будущих учителей музыки, позволяющую сочетать междисциплинарное знание, национальный и зарубежный опыт музыкально-педагогической деятельности, инновационные подходы; способствует формированию у студентов необходимых умений и навыков выполнения педагогических действий, приобретению теоретического и практического опыта успешной презентационной деятельности.

*Технологический подход* ориентирует готовность к презентационной деятельности на технологическую организацию, которая четко регламентирует основные его аспекты и стадии в соответствии с технологическим построением образовательного процесса.

Проблемам технологий в педагогике посвящены исследования Г.К. Селевко, который обосновал понятие, структуру педагогической технологии и особенности ее реализации в процессе обучения [16]. Содержательную и процессуальную стороны педагогических технологий, компонентный состав, отличительные признаки и определения рассматривали П.И. Пидкасистый, А.М. Новиков, Д.В. Чернилевский, Н.Е. Шуркова, В.В. Карпов, Н.Г. Свиридова, Н.Г. Ярошенко, В.А. Слостенин, М.М. Левина, В.В. Сериков, П.Я. Гальперин, и др.

Технологический подход в презентационной подготовке будущих учителей музыки включает в себя следующие этапы: постановку целей и их уточнение; ориентацию процесса обучения на учебные цели; ориентацию целей и всего обучения на достижение результатов, коррекцию обучения, направленную на достижение поставленных целей; обобщающую оценку результатов.

Технология подготовки будущего учителя музыки к презентационной деятельности должна обладать четкими процессуальными характеристиками (что, как и в какой последовательности, в каком объеме следует работы), чтобы каждый преподаватель, применив ее, мог достичь запланированного результата.

Таким образом, целостность и результативность профессиональной готовности будущих учителей музыки к презентационной деятельности реализуется, если образовательный процесс организовывать в соответствии с положениями системно-синергетического, деятельностного, аксиологического, акмеологического, личностно-ориентированного, культурологического, праксеологического, технологического подходов.

### **Список литературы**

1. Алексеева Т.Б. Культурологический подход в современном образовании : научно-методическое пособие / Т.Б. Алексеева. СПб. : Книжный дом, 2008. – 300 с.

2. Анищенко Н.С. Формирование презентационных умений студентов в образовательном процессе / Н.С. Анищенко, Т.В. Иванова // Современные проблемы

науки и образования. – 2016. – № 3. – [Электронный ресурс]. – Доступ к источнику: <http://www.science-education.ru/ru/article/viewid>.

3. Атанов Г.А. С чего начать внедрение деятельностного подхода в обучении / Г.А. Атанов. – Education Technology & Society, 2004. – № 7(2). – С. 179–184.

4. Беспалов И.О. Сократ – его философия и диалогичный метод / И.О. Беспалов // Вестник Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина. Серия «Теория культуры и философия науки». – Выпуск 59. – Харьков, 2019. – С. 34–40.

5. Библер В.С. На гранях логики культуры : монография / В.С. Библер. – М., 2001. – 423 с.

6. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

7. Всемирная энциклопедия: философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М. : АСТ, 2001. – 1312 с.

8. Деркач А.А. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М. : РАГС, 2004. – 299 с.

9. Дюшеева Н.К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н.К. Дюшева // Педагогическое образование и наука. – М., 2008. – № 9. – С. 16–23.

10. Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 448 с.

11. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 352 с.

12. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / Л.В. Мардахаев. – М. : Российский государственный социальный университет, 2016. – 364 с. 13. Новиков А.М. Методология : словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.

13. Просветова Т.С. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие / Т.С. Просветова. – Воронеж : ВГПУ, 2006. – 210 с.

14. Риторика : учебник для бакалавров / В.А. Ефремов [и др.]; под общ. ред. В.Д. Черняк. – М. : Издательство Юрайт, 2013. – 430 с.

15. Сарабьян Э. Научитесь говорить так, чтобы вас услышали: 245 простых упражнений по системе Станиславского / Э. Сарабьян. – М. : АСТ, 2013. – 255 с.

16. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко; в 2 т.; Т. 1. – М. : НИИ школьных техн., 2006. – 816 с.

17. Слостенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. 2008. № 12. – С. 4–15.

18. Чеботарева И.В. Теория и практика формирования духовно-нравственных основ профессионального поведения будущих педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Чеботарева Ирина Владимировна. – ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», Луганск, 2018. – 646 с.

## ГЛАВА 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

### 3.1. Об одном из ресурсов методологии анализа музыкальных произведений

*Демченко Александр Иванович*  
*г. Саратов, Российская Федерация*

В данной статье речь пойдёт об анализе отдельно взятого музыкального произведения, что является в изучении истории музыки ключевым моментом, поскольку, как бы ни акцентировалось осмысление музыкально-художественного процесса в целом, точкой опоры в учебном курсе было и остается конкретное знание наиболее значительных сочинений.

В музыковедческой науке и педагогике используются различные методы музыкально-исторического анализа – от последовательно-описательного до проблемно-обобщающего. Распространённым недостатком при этом является то, что рассмотрение произведений подчас выливается в сумму разного рода наблюдений, аспектов, ракурсов, не связанных логикой единого, цементирующего стержня.

В качестве такого стержня эффективнее всего может служить концепционная основа произведения. Именно концепция как идейно-содержательный субстрат, к выражению которого в конечном счёте (осознанно или интуитивно) стремится художник, является высшим

объединяющим фактором, сводящим в смысловую целостность всё и вся в данной композиции. При подобном подходе удаётся нацелить анализ на ту сверхзадачу, которая определяет суть рассматриваемого произведения, и одновременно способствовать преодолению трёх взаимосвязанных дефектов, довольно широко бытующих в практике музыкально-исторического анализа: констатационность – описательность – технологизм.

*Констатационность* – это самодовлеющая информативность, фиксация фактов без их смыслового комментирования. *Описательность* – это констатационность на уровне конкретного музыкального анализа, то есть рассмотрение разного рода явлений вне их содержательной направленности.

*Технологизм* – это лишённое целенаправленности перечисление средств выразительности (форма и её разделы, тональности и тональные планы, жанровая система произведения, мелодический склад, ритмические особенности, ладогармонические средства, типы фактуры, тембровые краски, композиционно-драматургические закономерности и т.д.).

Наиболее эффективный путь преодоления констатационности, описательности и технологизма видится в осмыслении анализируемого материала, в чёткой нацеленности на выявление его содержательной сущности. В этом случае анализ становится цепью доказательств выдвинутых мыслей и положений, и именно концепционность способна составить его прочный внутренний каркас, его «несущую конструкцию».

Суть концепционного анализа состоит в том, что во главу угла ставится выявление образно-смыслового содержания, и все компоненты аргументации (от общеисторических сведений до технологических выкладок) подчиняются раскрытию соответствующих аспектов. Иными словами, целью данного аналитического метода являются не средства выразительности, а собственно выразительность, то есть образ, характер, идея, концепция, возникающие на основе использования определённых средств. При этом осуществляется восхождение от специфически-музыкального к более широким, культурологическим и социологическим категориям, а через них – к осмыслению общечеловеческого содержания, заложенного в произведении. Следовательно, речь идёт о понимании музыки как художественного свидетельства породившей её эпохи, как искусства, моделирующего облик мира и человека присущими ему средствами.

Эволюция музыковедения во многом связана с постепенным усилением роли смысловых ориентиров. Всё чаще звучат суждения, подобные тому, которое находим у М.С. Друскина: «Не отдельные выразительные приемы, даже не метод композиции служит критерием для определения сути творчества того или иного композитора... Искать ключ надо не в определении звуковых систем (то есть не в изолированно рассматриваемом музыкальном языке, трактуемом как имманентная данность) и не в субъективных намерениях автора, а в сотворённой художественной реальности, в которой нашли отражение реальные драмы действительности» [8, с. 31–32].

Ныне музыковедение вплотную приближается к осознанному стремлению увидеть в художественной культуре не только свод всякого рода явлений, принадлежащих разным народам и эпохам, но и память времён, осмысление конкретно-исторического опыта эволюционирующего человечества, отображение социума и внутреннего мира, двигательной-динамической и эмоционально-психологической сторон человеческого существования, жизненного стиля и общей атмосферы бытия. Б.В. Асафьев совершенно справедливо утверждал, что музыка *«выражает всё, что составляет жизнь»* [1, с. 165]. Трудно сомневаться в справедливости сказанного, если даже И.Ф. Стравинский, чуждавшийся проводить параллели между искусством и действительностью, мог заявить в одном из интервью: *«Я – человек, который интенсивно идёт в ногу со временем. Оно выдвигает новые идеи, новые проблемы. Я невольно стремлюсь в своих сочинениях откликнуться на это»* [11, с. 51].

Актуальность подобного подхода в последнее время сознаётся всё отчётливее, в том числе и самими творцами музыки. Вот одно из мнений, принадлежащее современному композитору и непосредственно касающееся вузовского обучения: *«Умение говорить о самом главном – не о нотах или структурах, а о наднотном, надструктурном существе музыки – такое умение как раз и не вырабатывается»* [12].

Говоря о предлагаемом методе, необходимо отметить два момента, важных при концепционном осмыслении музыкально-художественного материала.

Вначале о соотношении музыкальной и немusical сторон в тех сочинениях, где есть авторская

программа (хотя бы в виде заголовка) или литературный текст, когда произведение связано с каким-либо сюжетом либо предполагает сценическую реализацию. Музыка в таких случаях чаще всего сохраняет определённую автономию, что в частности создаёт почву для различной интерпретации одного и того же литературного источника, причём в очень широкой амплитуде, вплоть до ситуации, когда слово и музыка могут оказаться в разных плоскостях.

Вот почему необходимо отказаться от знака равенства между внемузыкальным рядом и собственно музыкальным содержанием, отдавая безусловное предпочтение второму, исходя прежде всего из звуковой реальности. «Там, где есть музыка, она должна быть неограниченной владицицей» [12, с. 339]. Этот постулат, выдвинутый И.Ф. Стравинским, своей категоричностью призван подчеркнуть необходимость отношения к музыке как к безусловно самостоятельному роду искусства. Примечательно в данном отношении одно из признаний А. Шёнберга: «Несколько лет назад я был глубоко пристыжен, открыв, что не имею ни малейшего понятия о том, какие стихи положены в основу некоторых хорошо мне известных песен Шуберта. Прочитав же эти стихи, я выяснил для себя, что ничего не приобрёл для понимания песен и ни в малейшей степени не должен менять моё представление об их музыке. Напротив, обнаружилось: не зная стихов, я, возможно, постиг глубже её подлинное содержание» [15, с. 86].

Исходя из обозначенной установки, внемузыкальные элементы (программа, сюжет, текст, сцена, авторский комментарий) затрагиваются при концепционном методе только как приводящие и только в той мере, насколько они

способствуют пониманию и дополнительной аргументации того, что выявлено в ходе анализа музыкальной выразительности.

Более частный момент – неизбежная актуализация исторической тематики. Напомним известное высказывание В.Г. Белинского: «Мы вопрошаем и допрашиваем прошедшее, чтобы оно объяснило нам наше настоящее и намекнуло нам о нашем будущем» [3, с. 18]. Впоследствии эта мысль многократно варьировалась, и одна из таких вариаций принадлежит Р.К. Щедрину: «Обращаясь к событиям прошлого, мы всегда оцениваем и воспринимаем их с позиций дня сегодняшнего». В конечном счёте, подобные суждения подводят к выводу, что в строгом и точном значении термина исторической тематики как таковой не существует вообще – она так или иначе оказывается темой современной, поскольку всё в искусстве данного периода прямо или опосредованно соотносится с актуальной проблематикой.

Актуализация предопределяется самой спецификой художественного процесса, решающую роль в котором играет творческая личность, всецело принадлежащая своему времени, поэтому разработка исторической тематики ведётся обычно на основе стилистических норм и структурно-технологических ресурсов, соответствующих уровню художественного мышления текущего исторического этапа. Так называемый исторический колорит произведения при внимательном рассмотрении всегда оказывается сугубо внешней оболочкой, за которой скрываются современные характеры и проявления.

Функции использования исторической тематики в актуальных целях многообразны. Она может выступать в качестве своего рода метафоры, аллегии, аллюзии, вызывая ассоциации и параллели эпох, событий, характеров. Историческая тематика помогает раскрыть насущную проблематику в сопоставлении с опытом далёкого времени, придать изображаемому желаемое освещение, позволяет приоткрыть завесу над тем, что ещё неясно в современности, не проявилось отчётливо и ощущается только интуитивно. Таким образом, историческая тематика выступает не как нечто самодовлеющее, а служит особым художественным инструментом воплощения образов современности, что позволяет связывать внутренний смысл произведений исторической тематики с актуальным состоянием бытия.

Переходя к практической стороне рассмотрения метода концепционного анализа, пойдём по пути показа его конкретных образцов. В качестве материала могли бы послужить произведения музыкального искусства любой эпохи и любой национальной школы. Чтобы обеспечить презентации предлагаемого подхода «единство места и времени», остановимся на разножанровых сочинениях отечественной музыки начала XX в. и даже в более узком хронологическом диапазоне 1910-х гг. В историческом отношении это особенно примечательно ввиду того, что на данном этапе произошел коренной перелом в развитии художественного процесса, был заложен фундамент нового звукового мышления, введены категорически иные стилеобразующие принципы и на этой основе воплощена резко изменившаяся жизненная реальность. Возникшие тогда творческие идеи оказывают своё плодотворное воздействие

на художественную практику вплоть до настоящего времени, что говорит о сохраняющейся актуальности данного историко-культурного пласта.

Отбор произведений сделан таким образом, чтобы выявить возможности предлагаемого аналитического метода в его приложении к различным жанрам и попутно в известной мере наметить траекторию стилевой эволюции от классики к современности: обработки народных песен (Н.Д. Леонтович), кантата («Колокола» С.В. Рахманинова), симфония (Третья симфония Р.М. Глиэра и Пятая симфония Н.Я. Мясковского), инструментальный концерт и соната (Первый фортепианный концерт и Вторая фортепианная соната С.С. Прокофьева), балет («Петрушка» и «Весна священная» И.Ф. Стравинского), опера и музыкальная комедия («Абесалом и Этери» З. Палиашвили и «Аршин мал алан» У. Гаджибекова).

Многие годы преподавания в консерватории убедили автора в том, что в процессе концепционного осмысления наиболее трудным моментом является определение ведущей идеи произведения. Сформулировать эту идею, а затем раскрыть её в виде ряда составляющих тезисов, которые концентрируют в себе самое существенное в истолковании рассматриваемого опуса – это конечный результат проделанного анализа и одновременно его сложившийся план.

Именно такая «формула» с последующими краткими тезисами и предпосылается каждому из названных выше произведений. Само собой разумеется, что в них зафиксирован только один из возможных вариантов содержательно-смысловой интерпретации того или иного

произведения. И совершенно ясно, что любой опыт семантического истолкования неизбежно несёт в себе элементы субъективности. Однако ясно и другое: абсолютная объективность мыслима только на пути сугубой констатации фактов чисто технического плана, а всё выходящее за их рамки всегда может быть объявлено произвольным.

Итак, вниманию предлагается несколько разнохарактерных образцов подобных планов-формулировок (произведения следуют в основном в хронологическом порядке).

#### **Н.Д. ЛЕОНТОВИЧ. ОБРАБОТКИ НАРОДНЫХ ПЕСЕН (1904–1921)**

##### ***Воспевание народной жизни в канун исторического перелома***

1. *Поэзия народной жизни: растворение в народно-почвенном, многообразная обрисовка образа народа, поэтизация фольклорных прототипов.*

2. *Движение от прежнего к новому: главенство классической основы, ростки стиля XX века, постепенность обновления как предпосылка гармоничности.*

#### **Р.М. ГЛИЭР. СИМФОНИЯ № 3 (1909–1911)**

##### ***Исход былой России на пороге XX в.***

1. *Музыкальный монумент уходящей России, выполненный на основе итогового обобщения типологических качеств русского эпического стиля Классической эпохи.*

*2. Катастрофа былого величия, происходящая как под напором чуждой «варварской» силы, так и в результате самоисчерпания прежнего уклада.*

### **С.В. РАХМАНИНОВ. «КОЛОКОЛА» (1913)**

#### ***Драма поколения рубежа XX в.***

#### ***в его столкновении с реальностью нового времени***

*1. Дух молодости и упоительной гедонии как исходная ступень эволюции поколения рубежа XX в.*

*2. Тревожные предчувствия и происходящее затем вторжение разрушительной стихии, приводящее к завершающему реквиему.*

*3. Восприятие исторического перелома начала XX века как жизненной катастрофы и осознание необходимости адаптации к переменам.*

### **3. ПАЛИАШВИЛИ. «АБЕСАЛОМ И ЭТЕРИ»**

**(1910–1919)**

#### ***Гимн свету, красоте и гармонии бытия***

*1. Воспевание красоты бытия: слагаемые представления о красоте, ориентация на музыкальную классику, мелодизм как ведущее средство воплощения прекрасного.*

*2. Активное жизнеутверждение: драматизм и его преодоление, господство жизнелюбивых настроений, важная роль гимнического начала.*

*3. Претворение гармоничного мироощущения: органичное сопряжение контрастных сущностей, отстаивание гуманистических идеалов в условиях переломной эпохи.*

## **Н.Я. МЯСКОВСКИЙ. СИМФОНИЯ № 5 (1914–1919)**

### ***Разноречивая жизнь России переломного времени***

1. Движение от идиллий прошлого к суровой реальности нового времени, порождающее множественный конгломерат разнородных жизненных сущностей.

2. Вытеснение индивидуально-интеллигентского начала народно-массовым и утверждение народной силы как опоры национальной жизни на переломном этапе истории.

## **С.С. ПРОКОФЬЕВ. КОНЦЕРТ № 1 ДЛЯ ФОРТЕПИАНО С ОРКЕСТРОМ (1911–1912)**

### ***Манифест юношеского самоутверждения***

1. Черты юношеского жизнеощущения – избыток энергии, восторженность, живость, непосредственность, мечтательный лиризм, элементы игрового и сказочно-фантастического начала.

2. Многообразие возможностей и проявлений, дух дерзаний и волевых преодолений в сочетании с чувством радостного единения с окружающим миром.

## **С.С. ПРОКОФЬЕВ. СОНАТА № 2 ДЛЯ ФОРТЕПИАНО (1912)**

### ***Утверждение действенно-динамического жизнеощущения***

1. Остро выраженный контраст двух типов мироощущения – действенного (избыток сил, волевой натиск, устремлённость в перспективу) и лирического (созерцательно-элегический характер, ретроспективный оттенок).

2. Поэтапное развертывание конфликта двух сфер с вытеснением лиризма и конечным утверждением действительно-динамического начала.

### **И.Ф. СТРАВИНСКИЙ. «ПЕТРУШКА» (1910–1911)**

#### ***Патриархальная Россия начала XX века и рождение нового человеческого характера***

1. Россия начала XX в. в её внешних, праздничных сторонах: пёстрая, красочная улично-ярмарочная стихия, поэтизация жанрово-характеристической натуры.

2. Новый человеческий характер: эгоцентрический склад, импульсивность и нервный излом, экспансивность с чертами агрессивности.

3. У истоков коренного жизненного обновления: элементы неопримитивизма, подспудное обновление патриархальной среды и радикальная новизна индивидуального характера, благодушно-праздная атмосфера как питательная почва для самоутверждения нового человеческого характера.

### **И.Ф. СТРАВИНСКИЙ. «ВЕСНА СВЯЩЕННАЯ» (1910–1913)**

#### ***Комплекс агрессивности как изначальная сущность XX века***

1. От энергии как таковой через энергию урбанизированную к энергии агрессивной.

2. Подчинение скифско-варваристского начала раскрытию агрессивно-разрушительных проявлений.

3. У истоков XX века – микропроцессы, стихийность, «язычество», извержение «ядра» эпохи.

**У. ГАДЖИБЕКОВ. «АРШИН МАЛ АЛАН» (1911–1913)**

***Рядовой человек начала XX в.,  
открытый радостям мира***

*1. Исключительное жизнелюбие, раскрываемое через жанрово-характеристическое начало, лирику гедонистического плана и яркость национально-восточного колорита.*

*2. Воплощение облика рядового человека начала XX в. и связанный с этим подчёркнутый демократизм.*

Высказанные выше соображения получили подробную разработку в принадлежащих автору нескольких изданиях учебного пособия «Концепционный метод музыкально-исторического анализа» (последнее из них – М., 2018) и в ряде книг: «Балет И. Стравинского “Весна священная”» (М., 2000), «Альфред Шнитке. Контексты и концепты» (М., 2009), «*Con tempo*. Композитор Елена Гохман» (М., 2015), «Иллюзии и аллюзии. Мифопоэтика музыки о Революции» (М., 2017), «Михаил Иванович Глинка. Очерки творчества» (М., 2017), «Картина мира в музыкальном искусстве России начала XX века» (М., 2018), «*Appassionata*. Очерки творчества Бетховена» (М., 2021) и т.д.

Теперь, когда основные принципы концепционного метода музыкально-исторического анализа намечены, приведём в качестве образцов развёрнутые разборы двух произведений отечественной музыки начала XX в. Выбор его опять-таки продиктован педагогической целью – способствовать ознакомлению с материалом самых высоких

художественных достоинств, однако, к сожалению, ещё недостаточно известного молодым музыкантам.

## **КОМИТАС. ОБРАБОТКИ НАРОДНЫХ ПЕСЕН (СЕРЕДИНА 1890-х – СЕРЕДИНА 1910-х)**

### ***Уникальный опыт художественного претворения национального наследия***

*1. Формы деятельности композитора в связи с развёртыванием музыкального фольклоризма начала XX ст. (собиратель, теоретик, аранжировщик).*

*2. Разработка проблемы хронотопа в опоре на специфику восточного мирозерцания.*

Будучи одним из самых самобытных музыкантов начала XX в., Комитас (это имя он получил при посвящении в духовный сан в честь выдающегося армянского гимнотворца VII в., настоящее имя и фамилия – Согомон Согомонян, 1869–1935) претворил в своём творчестве ряд характерных для этого времени художественных идей. Наиболее примечательными из них видятся те, что были связаны с музыкальным фольклоризмом прошлого столетия и с проблемой хронотопа.

Начнём с общеизвестного: Комитас являлся очень типичным и, вместе с тем, глубоко оригинальным представителем фольклорного движения начала XX в. Об исключительной значимости данного направления говорят имена таких композиторов, как Б. Барток и К. Шимановский, М. де Фалья и Э. Вила-Лобос, А.Н. Лядов и И.Ф. Стравинский, Н.Д. Леонтович, Э. Мелнгайлис и др.

Подобно Б. Бартоку, причём хронологически раньше него, Комитас одновременно заявил о себе как собиратель, теоретик и аранжировщик.

Собиратель... Собиратель неутомимый, отличавшийся широтой интересов, безупречным чутьём на подлинность фольклорного материала, своим трудом сохранивший для потомков бесценные сокровища уже тогда начинавшей уходить народной культуры. Можно напомнить, что он записал около 4000 напевов – и не только армянских, но и курдских, иранских, арабских, турецких, греческих.

Теоретик... Вдумчивый знаток, перу которого принадлежат фундаментальные изыскания, заложившие первооснову национальной фольклористики. Порой позиция исследователя-этнографа непосредственно сказывалась на творческом методе.

Так, в «**Ганцах**» для фортепиано, в каждой из восьми пьес композитор помечает местность, откуда происходит фольклорный материал (Ереван, Шушá, Вагаршапáт, Эрзру́м, Муш), и в ряде случаев стремится к имитации особенностей народного инструментального музицирования, проставляя специальные ремарки: *«Подражание тару и дайре»*, *«Подражание свирели и барабану»*, *«Подражание свирели, барабану и дайре»*.

И главное – он всемерно выделяет именно принадлежащее фольклору, до минимума сводя фактурную обработку. Более того, опираясь в этом произведении (в отличие от своих вокальных и хоровых сочинений) на монодийный склад армянской музыки, Комитас действует словно вопреки многозвучной природе фортепиано, во многом преодолевая её и добиваясь причудливого, в чём-то

изошрённого и даже уникального звучания, что определяется безусловным господством одnogолосной мелодической линии, лишь слегка дополняемой отдельными подголосками и фактурными «обертонами».

Аранжировщик... Прежде отметим следующий уникальный факт: только данный исторический период выдвинул такой феномен, что для немалого числа музыкантов обработки народных песен составили преобладающую часть творчества, а отдельные авторы практически целиком посвятили себя работе в данном жанре: среди них был и Комитас.

Преклонение перед народным могло доходить у этих композиторов до полного растворения в фольклорной стихии, когда авторская индивидуальность сознательно и целиком подчинялась идее служения песнетворчеству своей земли.

Для настроений подобного рода показателен жизненный путь сподвижника Комитаса, армянского певца Арменака Шахмурадяна. Превосходный тенор, с голосом, напоминающим по тембру Э. Карузо (не случайно его называли «армянским Карузо»), он закончил в 1910 г. Парижскую консерваторию и дебютировал в Гранд-опера́, получив высокую оценку прессы и слушателей, но вскоре отказался от карьеры оперного премьера и всецело посвятил себя популяризации армянского фольклора, выступая с концертами народной песни в различных странах мира (основное место в его программах занимали произведения Комитаса).

Тем не менее, упомянутое выше обозначение *аранжировщик* почти неуместно в отношении того, что и как

делал Комитас, поскольку его подход к народному материалу и его блистательное композиторское мастерство выводили очень далеко за пределы привычных представлений о жанре фольклорной обработки.

Те качественные метаморфозы, которые будут отмечены ниже, позволяют утверждать: при всём пиетете к фольклору, авторы обработок начала XX в. чаще всего подходили к нему не с ортодоксально-охранительных позиций, а с позиций инициативных, творческих, нередко расценивая народный материал как собственный, им принадлежащий. Право на эту свободу давало глубокое проникновение в дух и законы родной музыкальной речи.

Такой подход позволял подниматься над гармоническим «раскрашиванием», широко применять методы полифонической обработки народных мелодий, активно развивать фактуру сопровождения, которая в ряде случаев приобретала самостоятельную художественную ценность. В данном отношении особенно показательны песни Комитаса с характерным для них широким использованием ресурсов фортепианной партии, всецело принадлежащей фантазии композитора.

В своих аранжировках Комитас выступал как бы в роли ювелира, который любовно шлифует драгоценный камень, мастерски ограничивает его, затейливо инкрустирует и подбирает для него изящную оправу. Осуществлялось это преимущественно благодаря активному развитию фактуры сопровождения, которая в ряде случаев приобретала самостоятельную художественную ценность.

Преклонение перед фольклорным материалом чаще всего выражалось у композитора в том, что он всемерно

акцентировал прихотливость, изысканность, родниковую чистоту народных напевов, прежде всего, средствами артикуляции и фактурного изложения («дуновения» гибкого певческого дыхания, нежность пастельных тонов, прозрачность тонко дифференцированного голосоведения).

Свою роль при этом играл и выбор жанров – наиболее созвучны подобной настроенности лирические, хороводные, игровые (хоры «Бингёл», «Шогёр», песни «Ладан-дерево», «Иди, иди»). В подобных устремлениях армянский мастер оказывался подчас близок к мадригальной манере эпохи Возрождения (хоры «Кувшин мой взяв», «Мелкий дождик моросит»).

Особого внимания заслуживает опыт Комитаса в отношении структурно-композиционного развёртывания фольклорного материала. Композитор зачастую выходил далеко за пределы исходных напевов, в частности преодолевая их куплетную природу.

О степени творческой свободы армянского мастера говорит нередко применяемый им приём совмещения в рамках одного сочинения нескольких самостоятельных народных мелодий («Абрикосовое дерево», «Песня молотьбы», соединение по контрасту песен «С кувшином» и «Иди, иди», «Алагяз» и «Ладан-дерево»).

С точки зрения творческого метода показателен такой пример: считается, что в хоровой «**Песне пахаря**» («Песня плуга») слиты четыре напева, хотя скорее следует говорить о том, что из них вычленены отдельные мотивы, в основном кличи-понукания. И на этих восклицаниях совершенно свободно выстраивается картина извечного трудового процесса, дополнительную поэтичность которой придают

эффекты пространственного звучания (эхообразные имитации, широко протянутые ноты с затухающей динамикой) (пример 1):

Пример 1 ПЕСНЯ ПАХАРЯ

*Lento* ♩ = 46

S. Тя-ни, та-щи, эй, вол мой, а-ра, го, го!

A. Тя-ни, та-щи, эй, вол мой, а-ра, го, а-ра, го, а-ра, го!

T. Тя-ни, та-щи, эй, вол мой, го! а-ра, го!

B. Тя-ни, та-щи, эй, вол мой, а-ра, го, а-ра, го, го!

Кстати, только что названная «Песня пахаря» подводит к мысли, что фольклорная практика Комитаса с достаточной выпуклостью высветила характерную для искусства того времени тенденцию к обрядовости. В его песнях и хорах многократно воспроизводятся игровые моменты, свадебные ритуалы, славильные обряды и особенно часто – всякого рода трудовые процессы («Песня плуга», «Песня прополки», «Песня молотьбы», «Лорийский оровел» и т.д.).

Композитор широко использует специфическую выразительность зова, заклички, заклинания, восклицательного возгласа, подчас создаёт эффект ворожбы. Скажем, в хоре «Иди, иди» (выше упоминалась обработка того же напева для голоса и фортепиано) это осуществляется

благодаря настойчивой многоповторности квинтового тона и за счёт особого колорирования фактуры мужских голосов с сонорно-слоговым произнесением на «ло».

За пределами массива фольклорных обработок возникает монументальный «**Патараг**» («Литургия»), который по своей направленности перекликается с творческим воссозданием культовых ритуалов у ряда других крупнейших музыкантов этого времени (напомним, к примеру, «Литургию Иоанна Златоуста» и «Всенощную» Рахманинова, «Грузинскую литургию» Палиашвили).

Теперь обратимся к другой из важнейших идей творчества Комитаса, осознание которой пока что не является в музыкальной науке достаточно устоявшимся.

Речь идёт о проблеме хронотопа и сразу же следует подчеркнуть: самобытность его песен и хоров в ряде случаев явно определяется связью с восточным мирозерцанием, для которого в сравнении с традиционно европейским менталитетом характерно особое восприятие времени и пространства.

Не случайно от творчества этого композитора протягиваются зримые и незримые нити преемственности к музыкальной космогонии, воссозданной в симфониях его соотечественника А. Тертеряна на основе авангардной стилистики 2-й пол. XX в. Вслед за выдающимся предшественником ощущение самоценности звуковой материи выступает у него в сопряжении с тем постижением макромира, которое выводит далеко за пределы привычных человеческих измерений.

Представлены у Комитаса и более привычные формы соприкосновения с миром природы, перекликающиеся с тем,

что было свойственно искусству рубежа XX ст. Имеются в виду гедонистические настроения в их полном слиянии с созвучным пейзажным фоном. Совершенно типичны в данном отношении песня «Ладан-дерево» и хор «Ночь ясна».

В песне светлая, благостная лирическая эмоция любования (вокальная линия) буквально обволакивается шёпотом листвы, игрой радужных бликов света (ажурно-звончатое прелюдирование фортепиано).

В хоре состояние умиротворенной созерцательности передано посредством кантилены (терцовое благозвучие женских голосов), плывущей в волнах баркарольного колыхания (*ostinato* – одноктак колорируемой тонической квинты у мужских голосов) (пример 2):

Пример 2

НОЧЬ ЯСНА

Nobile ♩ = 84    *Con mosso*

S. *mf* Ночь яс-на, снег и лу на, вай, ле, ле, ле,

A. *mf* Ночь яс-на, снег и лу на, вай, ле, ле, ле,

T. Ло, ло, ло, ло, ло, ло,

B. *p* Ло, ло, ло, ло, ло, ло,

Однако неизмеримо больший интерес представляют образцы, в которых раскрывается сопричастность к

категориям всеобщей материи и вечности. Особенно широко представлено в творчестве Комитаса глубокое погружение в природную сферу с растворением в ней человеческого начала. Достигается это путем нейтрализации выразительности, посредством введения различных изобразительно-описательных приёмов и благодаря созданию пространственной перспективы.

*Нейтрализация* может касаться любых компонентов выразительности. Интонационный рельеф чаще всего представляет собой вращение краткой попевки в узком диапазоне, преимущественно в поступенном скольжении вверх и вниз (например, в песне «Лунная ночь» это происходит между III и V ступенями мажора).

Жанровые приметы сведены к минимуму и обычно восходят к напевам языческого происхождения, архаичным мотивам-зовам, весенним закличкам, рожечным наигрышам, что уже само по себе привносит пантеистические ощущения.

Говоря о фактуре, лучше всего сослаться на конкретный образец – хор «С **кувшином**», где основной мелодии четырёх сопрано отвечают шорохи-отзвуки у альтов с тенорами (*ppp, come eco*) и тонический бурдон басов (*p, misterioso*), а вместе взятые, эти линии во многом нейтрализуют друг друга, образуя расплывчатую вибрацию звукового пятна. Целому свойствен характер подчёркнуто объективированный: общая отстранённость тона, снятие ясно выраженной эмоциональной окраски, просветлённо-созерцательная настроенность (пример 3):



тонической педали низкого баса, предельное регистровое раздвижение нижней и верхней фактурных линий, простановка отдельных звуковых точек, бликов, пятен, иногда с участием колокольных звучаний.

В сочетании с чрезвычайной разрежённостью ткани и с её исключительной прозрачностью, что иногда подчеркивается комплементарным голосоведением, любое из этих средств способствует созданию иллюзии безбрежного простора, как бы разлитого пространства.

Совершенно ясно, что ремарка *Naturale*, которую находим, к примеру, в песне «Кувшин мой взял» (выше говорилось о хоровой обработке этого напева с русским названием «С кувшином»), означала для Комитаса отнюдь не указание характера («естественно, просто, обычно»), а сопричастность к природному. И рассмотренные выше нейтрализация выразительности, изобразительно-описательные эффекты, иллюзия пространственной перспективы отражали не просто слияние человека с природой, а нечто большее – растворение в ней, особое чувство «охлажденной» гармонии бытия, его извечной безмятежности и неподвижности.

Здесь мы приблизились к другому измерению образности Комитаса, связанному с воссозданием надвременных категорий.

Восхождение к ним композитор чаще всего совершает, когда делает основой сочинений фольклорные мелодии, пришедшие из толщи времён и запечатлевшие в себе устойчивые, коренные черты народного характера. При этом очень важен способ фактурной обработки подобного мелоса, направленной на снятие интервальных напряжений и своего

рода дематериализацию, что очевидно, к примеру, в хоре «Мелкий дождик моросит».

Другой вариант: опора на величаво-эпические напевы, которые выражают нечто общенациональное, столь же непреходящее. В их медлительном, широком течении происходит как бы освящение жизни, её славление – отсюда гимническая нота, подчас выраженная очень ярко (обработка песни «Айастán», написанной Габриэлом Ераньяном).

Наконец, это может быть вознесение к высотам духа – здесь незаменимым оказывается попевочный фонд старинной церковной музыки, наиболее широко претворённый в духовной композиции «Патараг». И вновь следует говорить о процессах нейтрализации, на этот раз о нейтрализации временных ориентиров.

Нередко возникает впечатление, что такое могло быть создано и в начале XX в., и много раньше, и в наши дни. Подобное «вчера – сегодня – завтра» прежде всего обеспечивается отбором глубинных интонационных ресурсов, что совмещается с нестандартностью композиционных приёмов, создающих впечатление непреходящей свежести и новизны.

Особым достижением Комитаса является то, что он не ограничивается претворением пантеистического и надвременного как отдельных сущностей. В ряде сочинений композитор даёт их в соединении, чему опять-таки способствовали особенности восточного понимания хронотопа (несомненно, свою роль сыграл и тот факт, что Комитас был священнослужителем).

Растворение человеческого в природе с восхождением к вечности мироздания – это, пожалуй, наиболее значительный и глубокий мотив творчества армянского мастера.

Отмеченные выше средства обрисовки безбрежной пространственной среды предстают в данном случае в сублимированном виде благодаря сверхразрежённой фактуре, полной заторможенности движения и минимальной динамике (обозначения от *p* до *ppp*).

Широко протянутые, педалирующие звучности фортепиано, на фоне которых голос выпевает свою тягучую, бескрайнюю думу, воспринимаются как неизбывное струение вечности-бесконечности, где бестелесно витает человеческий дух.

Да, именно так, поскольку в отдельных песнях Комитаса перед нами предстают не просто горные выси, соприкасающиеся с небосводом, а сама вселенская пустота с мерцанием звезд.

В звуковом решении данного образа неизменным является глубокий фундамент низких фортепианных басов. Над ним могут вздыматься восходящие вверх по октавам однотипные созвучия, высвечиваться отдельные звуковые точки или происходить колорирование какого-либо интервала.

Иногда к этому добавляются тихие вспышки мерцающего света (во второй половине песни «Бездомный» – скачки на нону вниз в высоком регистре), ещё реже – сильные вспышки ночного света (динамические контрасты *mf* – *ff* и *p* – *f* во второй половине песни «Несите прохладу, горы»).

Опора на пустотную интервалику (кварта, квинта) или даже просто на единичные звуки создаёт впечатление всепроникающего холода и зияющей пустоты. В условиях этого резко выраженного интонационного минимума и регистрового максимума как раз и рождается столь притягательный для Комитаса звёздный эквивалент вечности.

Всё только что отмеченное касается главным образом партии фортепиано, которая в песнях Комитаса зачастую наделена совершенно автономной выразительностью. Какая же функция отведена голосу?

Она видится в том, чтобы передать сопричастность человека вечному и бесконечному, его рано или поздно обнаруживающуюся принадлежность всеобщей материи, возможность слияния с отрешённой красотой мироздания.

И прежде, чем перейти к завершающему наблюдению, добавим к сказанному ранее о пантеизме в музыке Комитаса, что статика пространственной среды в ряде случаев оборачивается в его песнях мотивом всеобщего запустения.

Передаётся он главным образом благодаря исключительно широкому регистровому разбросу линий, опоре на бестерцовые созвучия и фактуре отдельных звуковых мазков и точек. Мелодическая линия, интонируемая на таком фоне – это голос человеческий, затерянный во вселенской пустыне (песни «Кричи, журавль», «Ветром вей»).

Теперь можно констатировать и другое: восхождение к всеприродному и надвременному отнюдь не всегда означает в музыке Комитаса причастность к некой высшей мудрости. В некоторых песнях совершенно очевиден драматический

подтекст такого восхождения. Симптоматична с этой точки зрения приводимая ниже характеристика песни «Антуни́» («Бездомный») с точки зрения Г. Геодакяна: «В песне господствует тёмный, “ночной” колорит. Фортепианное вступление, захватывая крайние регистры, создаёт ощущение безбрежной звуковой перспективы: огромное чёрное небо и холодный блеск далёких звезд. На этом мертвенном, оцепенелом фоне разворачивается трагедия одиночества и прощания с жизнью» [5, с. 61] (пример 4):

Пример 4

БЕЗДОМНЫЙ

**Largo (ad libitum) ♩=58**

1. Серд - це мо - ё. Ты

2. Мо - ре чер - но, бьёт.

Существует легенда, что именно об этой песне К. Дебюсси говорил: «Если бы Комитас написал только свое

“Антуни”, то и этого было бы достаточно, чтобы признать его великим музыкантом» [4, с. 16].

В таких случаях по-восточному витиеватую речитацию, в которой угадываются черты гимничности, заменяет проникновенное *lamento*, олицетворяющее дух человеческий, не по своей воле затерянный в безмерных пространствах. То есть подразумевается драма жизненного исхода.

По своему образному наполнению и степени экспрессии эта драма могла представать в различных вариациях:

– сдержанно-унывный сказ о тяготах существования («Несите прохладу, горы»);

– скорбный трепет души перед лицом вечности («На высокой горе Алагяз»);

– горькое излияние неприкаянного человека и плач судьбы («Журавль»).

Но так или иначе смысловой подоплёкой становится уход из мира, чему способствует общая «охлаждённость» тона, ослабленность жизненного пульса.

В этом отношении обращает на себя внимание сюжетное развитие в песне «**Абрикосовое дерево**»: от бурных порывов и грозных накатов, что призвано передать попытку удержания жизни в катастрофической ситуации (первый эпизод), через нейтрализацию и остывание эмоции (второй эпизод) к растворению в безбрежности звёздной капли (фактурный однотокт третьего эпизода, непрерывно повторяющийся одиннадцать раз).

Таким образом, можно прийти к умозаключению, что определённая часть наследия Комитаса была связана с запечатлением состояний, характерных для времён заката и

угасания классико-романтической эпохи. Причём нередко передаётся своего рода погружение в жизненную почву, будь то природная среда, фольклорная материя или безграничность макрокосмоса.

Одновременно с подобным погружением в «почву» фиксировалась начальная стадия восхождения из неё к новой жизни, как бы прорастания современной эпохи, утверждавшейся в начале XX в. Подобное особенно ощутимо в тех случаях, когда композитор обращался к обрисовке образов детства.

Очень показательны в данном отношении песни «Ручеёк» и «Куропаточка» (вторая из них авторская, но в духе народных). Детское в них определяется происхождением от песен-считалок с их узким мелодическим диапазоном, беззаботно-игровой настроенностью, свежестью интонирования (например, в «Ручейке» это подчёркнуто тем, что каждое из трёх кратких предложений-фраз заканчивается задорной синкопой) (пример 5):

Пример 5

РУЧЕЕК

*Grazioso* *p*

1. Ру - че - ек бе - жит, по - ет;

Но ощутимы здесь и иные жанровые истоки, идущие от веснянок и пастушьих наигрышей, что порождает синтез детского и природного начал, который раскрывает себя во многом через соединение радужной звончатости и пейзажных обертонов. Обеспечивается это средствами фортепианной партии, затейливость и прихотливость которой чрезвычайно обогащают простодушно-наивную выразительность вокального рисунка.

Высветленное звучание верхних регистров, игра аккордов-бликов, прелюдийная арпеджированно-кружевная вибрация вокруг тонического трезвучия с захватом побочных тонов и с включением секундовых наслоений создают ту переливчатость колорита, которая легко ассоциируется с колыханием воздуха, шелестом листвы, журчанием ручья, щебетом птиц, а целое в своей целомудренной чистоте олицетворяет нежно-зелёные побеги начинающейся жизни.

Направленность в перспективу, в XX в., отчётливо сказалась у Комитаса в сфере его стилистических исканий:

- в обилии представленные у него тонкие фактурные и колористические находки, предвосхищавшие музыкальное письмо нового столетия;

- характерная для его произведений нестандартность и подчеркнутая раскрепощённость композиционного изложения;

- использование «графики» беспедального пианизма и суховато-холодной артикуляции;

- ничем не стесняемая игра размеров и ладовых наклонов;

- введение укрупнённо-скачковой интервалики и ненормативных гармонических структур (свободно

построенные созвучия из квинт, кварт, секунд, в том числе выступающие и в качестве тоники).

Особый интерес испытывал композитор к кругу средств, которые мы относим теперь к области сонорики. Это, к примеру, эффект колорирования обертоновых звучаний, опора на отдельные звуковые пятна, мазки, блики, мерцания, что в случае сверхразрежённой, «точечной» фактуры приближало к эстетике минимализма (песни «Бездомный», «Кувшин мой взял», «Отец, отец»).

Вот почему следует согласиться с суждением: «В ощущении звука Комитас далеко опережает своих современников. Интонационной содержательностью наполняется у него не только отдельный мотив, интервал, но даже один, отдельно взятый тон» [6, 123].

Резюмируя сказанное, можно утверждать: творчество Комитаса исторически оказалось на грани двух эпох – ушедшей классико-романтической и современной, и рубежную ситуацию он выразил прежде всего через идею движения к истокам бытия, которая, в свою очередь, нашла у него преимущественное преломление через фольклоризм и проблему хронотопа.

Сделанное Комитасом явилось совершенно оригинальным творческим вкладом в тот огромный массив креативных художественных инициатив, который отличал мировую музыку его времени и контекст его наследия подробно освещён в книге «Картина мира в музыкальном искусстве России начала XX века» [7].

## И.Ф. СТРАВИНСКИЙ «ПЕСНЬ СОЛОВЬЯ» (1913–1917)

### *Мир и человек начала XX века в первородности своих проявлений*

1. Грани первозданного: жанровая натура, «скифство», жизнь подсознания, сказочно-инфантильное начало.

2. Движение от динамизма внешних проявлений к внутренней сосредоточенности как отражение локальной ситуации 2-й пол. 1910-х гг.

Симфоническая поэма «Песнь соловья» (1917) была создана композитором на основе материала его оперы «Соловей». Опера писалась с большим перерывом, что существенно повлияло на её облик.

I действие было начато в 1907 и закончено в 1909 г., т.е., в самом начале творческого пути композитора, когда его индивидуальный почерк ещё не определился и находился в общем русле русской музыки 1900-х годов. II и III акты сочинены в 1913–1914 гг., когда И.Ф. Стравинский уже был автором балетов «Петрушка» и «Весна священная», снискавших ему мировое признание. Возникли эти два акта в условиях бурного обновления отечественного музыкального искусства, что весьма отличает их от I действия.

Стремление к воплощению нового национального стиля оказалось настолько сильным, что, дописывая оперу, композитор буквально физически не мог вернуться к изысканно-эстетизированному, несколько приглаженному стилю I акта и создал остальные два в совершенно ином ключе («язычество» и скомороший лубок в пестрой смеси с

условной ориентальностью и конструктивно-урбанистическими элементами).

Вот в чём причина «тканевой несовместимости» разновремененно создававшихся частей оперы. И дело не только в стилистической несогласованности. В адрес I акта в исследовательской литературе нередко слышатся справедливые нарекания: «Весь характер несколько безжизненно-искусственный... Композитор довольствуется эстетски салонным стилем. Эстетство I действия узкое, малоперспективное» [14, с. 96–97].

В сравнении с театральным вариантом, симфонической поэме «Песнь соловья» присуще эстетико-стилевое единство, обусловленное тем, что композитор сознательно основал её на материале только II и III действий оперы, написанных в новой манере и совершенно однородных, как отмечал это сам Стравинский [13, с. 114].

Кроме того, при переработке для оркестра он сконцентрировал внимание на ведущем тематизме и сумел подать его в инструментальных тембрах более красочно и выпукло, поэтому в данной версии произведение оказалось художественно более значительным, что зафиксировано и в авторской оценке: «Считаю, что “Песнь соловья” – одна из наиболее удавшихся мне пьес» [11, с. 30].

Можно сослаться также на мнение Б.В. Асафьева, который находил в рассматриваемом опусе «одно из живописнейших и красочнейших произведений русской музыки» и отмечал, что «в ряду партитур Стравинского (“Жар-птица”, “Петрушка”, “Весна священная”, “История солдата”) “Песнь соловья” является самой фееричной и

сказочно-заманчивой, если не самой сильной по выразительности» [2, с. 81].

Сказанное заставляет предпочесть данное сочинение опере и побуждает рассмотреть именно его, тем более что в концепционном отношении оно вполне самостоятельно.

Определяющее качество содержания симфонической поэмы «Песнь соловья» – мир и человек в первородности своих проявлений. На относительно небольшом протяжении (произведение звучит около 24 минут) композитору удалось воссоздать целый «букет» разнообразных граней изначального. Основные из них – жанровая натура, «скифство», жизнь подсознания, сказочно-инфантильное начало. Причём всё это подано в чрезвычайно концентрированном виде, так что в отличие от оперы «Соловей» симфоническая поэма «Песнь соловья» способна произвести впечатление двойника сочинений типа «Весны священной».

Не столь очевиден дух первозданности в жанрово-характеристической сфере. Может показаться, что перед нами просто зарисовки празднества. Но в том-то и дело, что Стравинский словно бы не обобщает, не эстетизирует жизненный материал с позиций академического искусства, а выплёскивает его во всей натуральности, «живьем» перенося прямо в партитуру.

Отсюда осязаемая конкретность «шумства» (воспользуемся неологизмом А.Н. Толстого из его романа «Петр I») – «шумства» праздной толпы, переданного через мельтешащий ворох её ликов, через её нестройный гомон, суету, стрекот, колыхание (начальный раздел, затем с ц. 44). Отсюда терпкая сочность ярмарочных красок, бойких

уличных ритмов, характеристических восклицаний, выкриков, гармошечных переборов, балалаечного треньканья, прорезываемых слепящими вспышками иллюминации.

Всё это обнаруживает прямые связи с картинно-изобразительной образностью балета «Петрушка» (1911) и раннего оркестрового опуса «Фейерверк» (1908), выступающей в сплаве с тем стилистическим компонентом, который в полную силу заявил о себе позже, в музыкально-театральном представлении «Байка» (1916). Речь идёт о скоморошине.

Её «инъекции» привносят в атмосферу праздности то лубочный, то разбитной оттенок (помимо названных разделов – с. 25, 61). При этом ограничение краткими попевками, использование приплясок и погуток, гипертрофированные скачки, специфические инструментальные приемы типа *glissando* тромбонов не только дают утрированную характеристичность (порой с чертами глума), но и усиливают впечатление первозданности, что объясняется хронологической удалённостью жанровых истоков скоморошества.

«Скифство», как важнейшее выражение изначального, нашедшее яркое воплощение в «Весне священной» Стравинского и «Скифской сюите» Прокофьева, получило здесь довольно неожиданный и редкий поворот. Для его обозначения воспользуемся понятием-анахронизмом «азиатчина», которое соответствует одному из устаревших значений слова «азиат» – грубый, отсталый человек [ожегов, с. 21].

В качестве предварительного условия своей художественной реализации данное явление предполагает наличие определённого колорита. При сочинении оперы по мотивам известной сказки Г.Х. Андерсена у И.Ф. Стравинского естественно возникло побуждение соотнести этот колорит с географией сюжета, в котором случай из жизни некоего китайского императора (один из эпизодов обозначен в партитуре как «Китайский марш», ц.18) перекрещивается с упоминанием соседней Японии, откуда завезен искусственный соловей.

При всей своей условности звуковое решение ряда эпизодов достаточно однозначно ассоциируется с расхожим представлением о такого рода Востоке: пентатонная основа, движение параллельными квартами, тембры духовых, а в качестве «приправы» – хрупкая утончённость акварельных красок (см. в ц.22 *divisi* первых скрипок на четыре группы с изысканным фоном челесты и арф).

Однако в контексте этого произведения ориентальное начало не имеет самодовлеющего значения. Автору было достаточно слегка пометить соответствующий колорит для того, чтобы вывести к действительно существенному – той самой «азиатчине», понимаемой как особая грань русской национальной натуры, характерной именно для отечественного обихода в его соприкосновениях со скифским (хотя бы метафорически), среднеазиатским, а также с тем, что шло от времён монголо-татарского ига. В качестве аналогии можно напомнить, что о своей «*татарской породе*» говорит Алексей, главный герой романа Достоевского «Игрок» и одноимённой оперы Прокофьева.

Для музыкального искусства обрисовка данного феномена была достаточной редкостью: единичные, но острые штрихи в облике Хованского из оперы Мусоргского «Хованщина» (скачки вниз на тритон и дециму к назойливо вдалбливаемой II ступени) и в портрете Шахриара из симфонической сюиты Римского-Корсакова «Шехеразада», в отдельных чертах образа половцев из оперы Бородина «Князь Игорь» и татар из оперы Римского-Корсакова «Китеж», а непосредственно перед появлением рассматриваемого произведения – в характеристике Арапа из «Петрушки» и в некоторых фрагментах из «Весны священной».

В симфонической поэме «Песнь соловья» азиатская личина русского человека предстаёт с натуралистической обнажённостью, выходя на поверхность вначале в разделе с ц.16, а затем в его репризе (ц.61) с отголосками в эпизодах ц.71, 77.

Грузная, экспансивная маршевая поступь (*ff*, *molto pesante*) с зычными, воинственными сигналами и резкими, отрывистыми репликами-жестами (монополия медных), а подчас и с откровенной «бранью» (ц.71) – вот из чего складывается формула грубо напирательной силы, зарисовка бонз-бояр, шествующих с фанфаронской важностью и туповатым самодовольством, но, тем не менее, грозно, даже устрашающе. От всего этого явственно отдаёт ханским деспотизмом, но приходится признать, что перед нами вариант фовизма, произрастающий от корней древа российского бытия.

Самое непосредственное отношение к изначальным сторонам существования имеет воссозданная в

симфонической поэме «Песнь соловья» жизнь подсознания. Не случайно она тесно соприкасается здесь с пантеистическими ощущениями. Неоднократно возникает иллюзия пения птиц, гуканья и рыка существ, обитающих в нетронутой, дикой глухомани. В непосредственных связях с заповедной природой предстаёт и человеческое, когда на переднем плане оказываются не осознанные мысли и чувства, а интуитивные побуждения и реакции, инстинктивные влечения и эмоции.

Для погружения в эту сферу композитор избрал в качестве предпосылок, пожалуй, наиболее подходящие состояния: дрема, забытье, сонная грёза с сопутствующими им ощущениями томления, психологической размягченности, «утробного» брожения. В эпизодах, связанных с подобными состояниями и ощущениями, некоторая осознанность чувства проявляется только в теме трубы (первое проведение – ц.68, последнее – ц.96). Много в ней идёт от колорита вечерних зорь – сумеречных, сопряжённых с насторожённым затишьем, с зыбкостью и невняtnостью настроения. В остальном «зоровая тема» созвучна всей музыке забытья. Впечатление расплывчатости создаётся за счет двигательной заторможенности и интонационной нейтрализации.

Нейтрализована горизонталь – всё выстроено на «дремотном» *ostinato* единственного аккорда, звучащего в мерной, бесконечно повторяющейся однотипной фигурации струнных и арф. Нейтрализована вертикаль – этой единственной педалирующей гармонией является квинтаккорд с характерной для него интервальной индифферентностью.

Нейтрализован и лад – опорный квинтаккорд фона (*as+es + b + fa*) тяготеет к *As-dur* и вместе с тем содержит в себе два звука (*b* и *fa*), которые становятся тональными центрами для плывущей над ним мелодии трубы (она колеблется между *f-moll* и *b-moll*), а в целом возникает сочленение параллельных звукорядов *As-dur* и *f-moll* с плагальной «добавкой» *b-moll*.

В итоге происходит и нейтрализация воссоздаваемого состояния, что определяется также обращением к жанру колыбельной со свойственным ей монотонным повтором интонационных оборотов, с общим «разомлевающим» характером.

В других эпизодах музыки дрёмы эта расплывчатость и аморфность выражена ещё отчётливее благодаря подчёркнутой статичности фактуры, смазанности рельефа. «Зовы» инстинктов рождаются в туманном мареве призрачно-ирреальной среды, сотканной из сугубо индивидуализированных звучностей (к примеру, в ц.39 – *solo* флейты и малого кларнета на фоне бликов челюсты, отдельных реплик засурдиненных струнных, флажолетов арф).

Почти с физиологической осязаемостью И.Ф. Стравинский воспроизводит свойственный состоянию сонной истомы эффект произвольного вздрагивания. Оно может напоминать легкую дрожь, пробегающую по телу – в виде эксцентричных скерцо-каприсов (целая цепь этих крошечных фрагментов возникает, начиная с ц.81).

Представлены такие вздрагивания и в виде своеобразного тика. Скажем, в «зоровой теме» фон основан на сопряжении двух ритмических рисунков в размере 3/8 с

синкопой на второй шестнадцатой – этот импульсивный «щелчок» и даёт имитацию вздрагивания (как бы дергаясь во сне).

Описанное пребывание в дремоте, забытья становится «плацдармом» для разворота сокровенного, трудно постижимого – жизни инстинктов, совершающейся в недрах психики, в тайниках подкорки, в глубинах «нутра».

Наиболее приемлемый эквивалент этому потаённому миру композитор находит для себя в ритуалах ворожбы, колдовства, волхвования. Было подобное и в «Весне священной», а также в «Скифской сюите» С.С. Прокофьева. Но там – дополняющей сферой, а в симфонической поэме «Песнь соловья» магия подсознания выходит на первый план, в качестве ведущего слоя образности.

Волхв, кудесник, шаман – в таком амплуа выступает здесь Стравинский. Он искусно нагнетает круговерть закличек, гаданий, заговариваний, заклинаний, широко оперирует архаикой (очень показателен эпизод ц.72 – «гундосящее» бормотание духовного стиха низким фаготом).

Разумеется, за творимым «дремучим» действием, завораживающе-сладким дурманом и полусомнамбулической зачарованностью скрывается специфическая лирика томления инстинктов, таинство их тёмного и загадочного существования (помимо названных разделов см. также ц.39–43, 58–60).

Раскрывая жизнь подсознания, автор не раз соприкасается с «чудным», диковинным (например, в эпизоде с обозначением «Игра искусственного соловья», ц. 58–60). В сценах «азиатчины» ощутимо подчас нечто игрушечное, невсамделишное. Зарисовки праздничной

кутерьмы обнаруживают такую безоглядную отданность досужим утехам, в которой нет-нет, да проглянет отнюдь не взрослое.

Всем этим рассмотренный выше материал хотя бы косвенно смыкается с проявлениями детского жизнеощущения, которые составляют весомую «статью доходов» симфонической поэмы «Песнь соловья» и принадлежность которых к «началу начал» доказывать не приходится.

Витания и причуды детской фантазии чаще всего остриём своим сходятся на чудесном, волшебном, сказочном, к чему в известной мере подталкивал и избранный сюжет. Всё основное концентрируется в двух интермеццо, перемежающих праздничное «шумство»: первое – ц.13, второе – ц.38 (с обозначением «Песня соловья»).

Оба эпизода отмечены резким торможением темпа и переходом к предельно прозрачной фактуре – на фоне трелей и флажолетов солирующих струнных плетутся кружева свирельных фиоритур. Импровизации флейт – верх затейливости, прихотливости (поистине «волшебные флейты!»). В них, а также в истонченности сплошь индивидуализированных тембров, чувствуется воздействие практики импрессионизма и «Мира искусства», но рафинированный изыск подчинён в данном случае претворению сказочно-инфантильного начала, обретая исключительное обаяние первородной чистоты.

Отроческое восприятие жизни являло собой не столько самостоятельный тип содержания, сколько любопытный знак «детства эпохи», если подразумевать под этим начальный этап эволюции современной цивилизации, совпавший с

первыми десятилетиями XX в. Чудо бытия было во многом связано с ощущением открытия мира, который предстал перед человеком того времени как бы заново.

Ощущение это было и субъективным, но в определённой степени могло порождаться и объективной реальностью, так как вступающая в свои права современная эпоха несла с собой массу дотоле неведомых вещей и явлений.

Вот в чём видится причина приподнято-восторженного отношения к окружающему, придающего симфонической поэме «Песнь соловья» ярко выраженный праздничный тонус. Гедонистический посыл ведёт к безусловной доминанте незамутнённых, радужных красок, всякого рода звончатых эффектов, что сообщает целому заведомо беспечальный характер.

И если всего единожды (перед ц. 58) возникает эпизод стона-вопления, то в общем контексте он воспринимается как чисто внешняя, «представленческая» имитация драматической сценки, как забавный курьёз или просто розыгрыш.

Гедонистической направленности отвечает и тяготение данного опуса к экзотике – ведь едва ли не всё здесь основано на причудливом, экстравагантном, «закудесном» (особенно интригует музыка скоморошских, «китайских» и сказочно-фантастических фрагментов).

Мир предстал полным чудес, таким коробом диковинок, поток которых поражал красочной пестротой. Выплеснутая щедрой рукой композитора «восхитительная мозаика» [1, с. 81] в своей многосоставности и разноистоковости напоминает вавилонское столпотворение.

Достаточно сказать, что произведение состоит из тринадцати более или менее отграниченных эпизодов и разделов. В свою очередь, семь разделов построены из ряда микроэпизодов (от трёх до десяти). Общее число структурных элементов – 46. Вдобавок ко всему, многие микроэпизоды расчленяются на ряд фрагментов. Показательно, что, заботясь о практическом удобстве исполнения, автор был вынужден проставить в небольшой партитуре почти сотню цифр.

Предотвратить превращение этого неопишуемого множества в хаотичную грудку «осколков» позволило искусство тематического монтажа, заимствованное из творческого опыта Н.А. Римского-Корсакова и доведённое И.Ф. Стравинским до мыслимого предела ювелирной отточенности.

Но помимо великолепной комбинационной техники в качестве скрепляющего фактора действует весьма определённая смысловая траектория: от динамизма праздничного действа, воинственных шествий и живости сказочных образов к статике дрёмы, забытья.

Главенство динамического начала в первой половине композиции совершенно очевидно, но во второй её половине (с ц. 44) идёт стремительное драматургическое *diminuendo* – вначале за счёт резкого сокращения репризных проведений материала (начальный раздел и его реприза с ц.44, раздел с ц.16 и его реприза с ц. 61), а затем посредством рассредоточения до отдельных, малоприметных отзвуков (последние «следы» – ц.77 и перед ц.96).

Статическая сфера, напротив, развивается по линии неуклонного *crescendo* своей значимости – поначалу она

«вкрадывается» исподволь, но уже к концу первой половины произведения отвоёвывает себе большой раздел (ц.39–43), а во второй половине неуклонно вытесняет динамические образы (начиная с ц.58), выходя в конечном итоге к безраздельному господству.

На всем протяжении выдерживается контраст этих сфер, подчёркнутый в частности резким сопоставлением темпов: *Presto* для одной, *Larghetto*, *Adagio* и *Tranquillo* для другой. Запрограммированность авторской установки видится и в трактовке заключения (ц. 96) с его эффектом полного торможения, остывания и растворения – постепенное истаивание звучности фиксируется в многочисленных ремарках: *Tranquillo*, *Più tranquillo*, *Encore plus calme; dolcissimo, con sordino, comme un echo; morendo, p, più p, pp.*

За движением от динамики к статике угадывается определённый семантический подтекст. Действительно, в быстрых эпизодах превалируют сильные, дразнящие импульсы, до цветистости нарядный жанризм, простодушный иллюзион «фокусов и аттракционов». А в том сдвиге, который обнаруживают медленные разделы, нетрудно усмотреть стремление перейти от внешних проявлений к внутренней сосредоточенности, от бурного активизма, направленного вовне, к погружению внутрь.

Видимо, не случайно выделена «зорева тема» – тема наиболее содержательная и художественно ценная для всего произведения, тема с чертами осмысленности, одухотворённости, вдумчивости, единственная тема, наделённая достаточной серьёзностью и оттенком

меланхолии (недаром в её контур внедряются интонации высветленного причета).

Смысл рассмотренной драматургической траектории не ограничивается рамками данной, единично взятой концепции. В ней любопытно отразилась локальная историко-художественная ситуация второй половины 1910-х годов. После «современнического» бума дерзких инициатив и взрыва новаций первой половины десятилетия, что для самого Стравинского было связано прежде всего с балетами «Петрушка» и «Весна священная», в эти годы (особенно в 1917–1918) произошел частичный отход от крайностей «бури и натиска», возникла своего рода усталость от избытка открытий, вызвавшая заметное снижение активности.

Временное затишье наметилось тогда и в музыке других крупнейших композиторов – С.С. Прокофьева (последние из «Мимолетностей», Первая симфония, Первый скрипичный концерт), Н.Я. Мясковского (Пятая симфония), что доказывает закономерность появления симфонической поэмы «Песнь соловья», которая своей структурно-драматургической организацией своеобразно моделировала отмеченную особенность переживаемого исторического этапа (в качестве далекой параллели можно напомнить приходящийся на то же время развал фронтов Первой мировой войны).

Анализируемое произведение обращено преимущественно к декоративно-экзотическим ракурсам «языческого» направления, важнейшей функцией которого в отечественной музыке начала XX в. являлся показ стихийных сил, их брожения и в частности – раскрытие феномена первозданности в природе и человеке.

Пожалуй, интенсивнее других разрабатывал данную сферу именно И.Ф. Стравинский, и её преломление в его творчестве оказалось разнообразнее, ярче, чем у других. В свою очередь, «Песнь соловья» даёт едва ли не самое сублимированное воплощение изначального, что в первую очередь определяется настойчивым вслушиванием-вчувствованием в заповедную жизнь подсознания.

Во многих отношениях рассмотренная партитура стала итогом развития ведущей, чрезвычайно плодотворной линии искусства Стравинского 1910-х годов, суммируя целый ряд важнейших элементов, характерных для упоминавшихся выше произведений («Фейерверк», «Петрушка», «Весна священная», «Байка»), и одновременно знаменуя её близкий исход.

«Засыпание», зафиксированное в коде симфонической поэмы «Песнь соловья», оказалось для Стравинского пророческим, поскольку непосредственно на отечественной фольклорной почве ему осталось сделать немного – доработка «Свадебки», в основном законченной к 1916 г., и создание «Истории солдата» (1918), уже балансирующей между русской и западной ментальностью, а также «Симфоний духовых» (1920), где верх над причетом и скоморошиной одерживает католическая хоральность.

В названной статье в качестве иллюстраций концепционного метода музыкально-исторического анализа приводилось несколько разнохарактерных образцов планов-формулировок ряда произведений начала XX в. Один из них был посвящён творчеству Н.Д. Леонтовича. Автор напоминает читателям предложенную тогда «формулу» и даёт её аналитическую расшифровку.

## Н.Д. ЛЕОНТОВИЧ. ОБРАБОТКИ НАРОДНЫХ ПЕСЕН (1904–1921)

### *Воспевание народной жизни в канун исторического перелома*

1. *Поэзия народной жизни: растворение в народно-почвенном, многообразная обрисовка образа народа, поэтизация фольклорных прототипов.*

2. *Движение от прежнего к новому: главенство классической основы, ростки стиля XX в., постепенность обновления как предпосылка гармоничности.*

Практически всё наследие *Николая Дмитриевича Леонтовича* (1877–1921) сводится к обработке народных песен. Почти целиком посвятив себя этому жанру и добившись в его рамках выдающихся результатов, композитор ярко выразил одну из важных тенденций искусства своего времени – погружение в мир народной жизни.

Можно говорить о полном, совершенно сознательном слиянии авторски-индивидуального с народно-почвенным и даже о растворении первого во втором. Всё в обработках Н.Д. Леонтовича исходит из законов народной музыкальной речи, всё пронизано заботой о воспроизведении наиболее характерного в ней.

Это проявляется и в самом общем плане – через утверждение общезначимости коллективного высказывания (включая опору на хоровое звучание), что не допускает субъективных акцентов и эстетизма в подходе к избранному материалу. Пиетет к народному отражается и в конкретной музыкальной лексике, где неизменно выдерживаются нормы,

определяемые спецификой фольклорного мышления.

Так, при всей своей изобретательности композитор остаётся, как правило, в пределах строфической формы, ограничиваясь её варьированием и фактурным расцвечиванием. Широко используя полифонические приемы, он опирается главным образом на подголосочный склад, а средства профессионально-академического стиля (канон, имитация) включает только частично и с чрезвычайной корректностью. То же происходит и с диссонирующей интерваликой, которая вводится как бы исподволь, почти незаметно и поэтому безболезненно «вживляется» в общую консонантно-диатоническую ткань.

Народ являлся единственным объектом художественных интересов Н.Д. Леонтовича и обрисован он многообразно. Сделав около 200 аранжировок, автор стремился каждой придать индивидуальный облик и обычно это ему удавалось. Поэтому нетрудно представить спектр зафиксированных им проявлений народной жизни – от драматических, скорбных до безмятежных, празднично-игровых. И любое из них предстает в композиторской обработке возвышенным, облагороженным.

Поэтизация начинается уже с самого подхода к фольклорному материалу – Н.Д. Леонтович относится к нему с бережностью, преклонением и любованием. Но это не мешает автору творчески развивать и дополнять первооснову, что целью своей имеет всё то же воспевание народного характера.

Обогащение исходных прообразов идёт по трём линиям: усложнение ладогармонического колорита, насыщение фактуры и укрупнение композиции.

Хоры Н.Д. Леонтовича изобилуют всякого рода ладогармоническими тонкостями: применение ладовой переливчатости, варьирование тональных устоев, широкое использование диссонирующей секунды, которая в мажоре высветляет настроение, привносит хрупкую, нежную краску, а в миноре омрачает колорит, усиливает щемяще-тоскливый оттенок («В огороде белы маки», «Ой, лугами-берегами»).

Фактура становится насыщенной, развитой, прежде всего, благодаря стремлению композитора сделать каждый из голосов мелодически самостоятельным и выразительным («Была у матери одна дочка»). При этом наибольшим своеобразием отличаются певучие подголоски в восходящем или нисходящем поступенном движении с красочным гармоническим колорированием («Щедрик»).

Композиционному укрупнению способствуют различные приемы: игра динамических контрастов, перемена темпов, варианты фактурных решений, основанные на использовании взаимодополняющих ресурсов хоровых партий, добавление авторских вступлений и заключений – всё это в ряде образцов приводит к вуалированию куплетной повторности и перерастанию народной песни в развернутую хоровую поэму сквозного типа («Пряха»).

В предельном случае происходит качественный скачок от обработки фольклорного материала к его разработке (хоры «Дударик», «Щедрик», в которых зерном развития послужил мелодический одноктак).

Мастерская, порой филигранная отделка, богатая смысловая нюансировка, способность придать избранному материалу разнообразие граней и оттенков – всё это сообщало фольклорной основе тонкость, одухотворённость

(«Ой, в поле туман», «Плывет чёлн»). Непосредственное всего такие качества связываются в творчестве Леонтовича с воплощением думы людской, в которой подчёркнуто сокровенное или этически приподнятое («Гáю, гаёу», «Казака несут»).

Однако композитор умел возвысить и любые другие образы. В частности, как ни парадоксально, особенно значительных результатов он добивается в хорах «Дударик» и «Щедрик», где воспроизводится однообразный ритм бесконечно повторяющихся движений (наиболее приемлемая ассоциация – однотипные усилия трудового процесса). Непрерывное вращение краткой попевок могло повести к утомительной монотонности, но этого не происходит.

Варьирование ладовых наклонений, создающее чередование меланхолии и просветлённости, интенсивное гармоническое «раскрашивание», широкое включение лиризирующих моментов – в итоге на основе *ostinato* вместо механичной назойливости складывается настроение поэтической заворожённости (особенно отчётливо оно во фрагментах с увеличенным трезвучием), а целое воспринимается как чарующее своей нескончаемостью течение бытия.

Более того, в «Дударике» происходит восхождение к надвременным категориям: опора на интонационность детского напева даёт здесь не только ощущение особой мягкости, чистоты, незамутнённости, но и порождает нечто трудноуловимое, озаряющее народную жизнь светом непреходящего, вечного. В том, что это не случайность, убеждают и некоторые другие произведения с претворением в них возвышенно-идеального («В огороде белы маки»).

Обращаясь к народной песенности в её классических образцах, Н.Д. Леонтович осуществлял их обработку с позиций мироощущения человека начала XX в. – мироощущения, в котором скрещивались черты, идущие от жизненного уклада XIX ст., с теми свойствами, которые принесла действительность нового времени.

Относящееся к XIX ст., безусловно, главенствует. При этом, точнее было бы говорить не собственно о XIX ст., сколько о его завершающей фазе, приходящейся, в основном, на рубеж XX в., когда классический стиль проходил свою исторически наиболее позднюю стадию.

Позднеклассическое более всего обнаруживает себя в явной склонности к претворению разного рода элегических настроений, которые, не преобладая по объему, выделяются своей выразительностью.

Едва ли не ведущая тема Н.Д. Леонтовича – тема печального жизненного пути. Пути медлительно-затруднённого, в нелёгких раздумьях, нередко с чисто народным оттенком жалостливости или тягучей заунывности, что усиливается благодаря строфической много повторности («Зелёный тот орешник»). Многое в тоне таких произведений соприкасается с идеей исхода («конец века», закат Классической эпохи). Сказывается это в чувстве усталости, тягостности, своего рода жизненного подневолья и передаётся через горестные констатации, понижающие *lamenti*.

Ещё отчётливее идея исхода прослушивается в скорбно-траурных картинах, где претворены жанры плача, похоронной песни («Была у матери одна дочка», «Казака несут»). Заметно желание автора подчеркнуть подобную настроенность фольклорного источника, в связи с чем, он

обычно прибегает к соответствующим средствам: общее затемнение колорита и его «затуманивание» путем вязкого плетения голосов, акцентировка ламентозных попевок, введение причетных возгласов и щемящих задержаний с созвучиями малой секунды, и большой септимы («Звёздочка блеснула», «Поют петухи»).

Остаётся упомянуть несколько гармонических штрихов разнопланового выразительного назначения, которые стали типичными знаками позднеклассического стиля и получили распространение в творчестве Н.Д. Леонтовича: трезвучие без терции (особенно часто в заключительных кадансах в функции тоники) – для обрисовки жизненного запустения, для передачи оттенка суровости и архаики, для воспроизведения фольклорной натуральности; увеличенное созвучие – как краска мертвенности или оцепенения; большой септаккорд и его обращения – с целью получить звучание утончённое, изысканное, хрупкое.

Время создания обработок Н.Д. Леонтовича приходится, в основном, на 1910-е гг., которые были ознаменованы для музыкального искусства бурным процессом модернизации. По-своему затронул он и рассматриваемые хоры.

Заметнее всего черты нового мышления проявились в сфере гармонии. Отход от норм классического языка начинается с достаточно широкого употребления пряных по характеру септаккордов II ступени в мажоре, IV и VI повышенной в миноре (последний из них часто выступает в виде тоники с секстой).

Многие из используемых композитором «экстремальных» созвучий формально могут быть

истолкованы как обращения нонаккорда, однако по своему реальному контуру они приближаются к комплексам свободной структуры (типа  $b + des + c + g$  – для выражения напряжённой экспрессии) или превосхищают рассредоточенные кластерные гроздья ( $c + e + fis + d$  – для выявления сонорно-шумовой красочности).

В любом случае возникает несвойственная классике терпкость и острота звучания («Как плывут по речке утки», «Никто там не бывал»). Раскованной трактовке вертикали содействует введение диссонирующего бурдона и линейное звуковедение с подчёркнутым перечнем голосов («Была у матери одна дочка», «Мак»).

За пределами гармонического языка наиболее примечательно с точки зрения средств, получивших широкое распространение в современном творчестве, применение техники *ostinato*. С законченной последовательностью остинатность использована в хорах «Дударик» и «Щедрик», где от начала до конца выдержана единая ритмоинтонационная формула. Во втором из них она проводится в разных голосах 34 раза и, благодаря столь подчёркнутой настойчивости, многое в этой музыке вплотную приближается к представлениям о современном динамизме с его жёсткой фиксированностью, непрерывным «мотором» энергии, оттенком экспансивности.

И в обоих случаях мы имеем дело с присущей новейшим течениям музыки начала XX в. «эмбриональностью»: микротематизм обнаруживает себя не только в минимальной протяжённости (семизвучный мотив в «Дударике», четырёхзвучный в «Щедрике») и в ритмической элементарности, но и на интонационном

уровне – обе попевки вращаются в диапазоне терции.

Кстати, не случайно импульсом для Н.Д. Леонтовича послужил здесь специфический фольклорный материал (детский – в первом хоре, архаический – во втором), ведь именно в обращении к подобным, малоосвоенным ещё пластам народного творчества композиторы-новаторы этого времени видели один из путей обновления искусства.

В образно-смысловом отношении обращает на себя внимание заметный контраст хоров элегически-скорбного характера (выше они были отнесены к завершающему периоду XIX в.) и хоров бодрой, активной настроенности. И, хотя вторые в меньшей степени удавались композитору, тем не менее, в них с достаточной отчетливостью намечался тот динамичный, жизнеутверждающий тонус, который ассоциировался с обликом нового мира.

Это могли быть напевы шумные, звонкие, задорные, обращённые к жанрово-игровой стихии («Как плывут по речке утки», «Коза»). Но особенно следует выделить большую группу песен походного типа, явно приближающихся к народно-массовому обиходу первой половины XX ст., прежде всего, времен Гражданской войны и 1930-х гг. : «Ехал казак на войну», «Над рекою, бережком», «Ой, встану я в понедельник», «Прощай, слава», «Сизый голубочек» и др.

Сходство с этим песенным материалом ближайшего будущего обнаруживается во многом:

- наступательная устремлённость (порой с чертами суровой решимости), опирающаяся на энергичную поступь, которая в ряде образцов переходит в открыто маршевый шаг с пунктирными фигурами;

- натурально-ладовая мелодика с интонированием

открытым, размашистым, причём выделены в нём, с одной стороны, призывные кличи восходящей кварты и броски вверх на сексту или октаву, а с другой – подчёркнуто прямолинейные и угловатые обороты (например, нисходящий ход V–IV–I).

Стиль обработки в подобных случаях заметно меняется, и все её компоненты (структура, голосоведение, гармония и, в частности, характер кадансирования) подчинены достижению максимальной чёткости и простоты.

Отмеченные связи с массовой песней периода Гражданской войны, а затем 1930-х гг. вполне закономерны, поскольку общеизвестно, что её становление проходило на путях ассимиляции ряда качеств украинского фольклора.

В выделении подобных качеств сказалось чувство исторической перспективы, несомненно обострившееся у композитора в ходе работы над аранжировкой революционных песен, начиная с середины 1900-х – «Варшавянка», «Интернационал», «Марсельеза» и т.д.

Движение к новому в произведениях Н.Д. Леонтовича было, скорее, потенциальным, нежели законченно результирующим (в этом убеждает и традиционность его оригинальных композиций, наблюдавшаяся вплоть до последних хоров рубежа 1920-х гг.: «Ледолом», «Летние тона». Вот почему уместнее говорить только о ростках стиля XX в., тем более, что часто они обнаруживаются не столько в процессе непосредственного слухового восприятия, сколько при детальном изучении нотного текста.

Современные элементы вводятся композитором рассредоточенно, отдельными вкраплениями, практически всегда как «подготовленные» (один из типичных приемов – удержание педали, в результате чего возникают аккорды с

побочными тóнами).

Таким образом, обновление осуществляется постепенно, осторожно, во многом завуалированно, что в социологическом аспекте позволяет воспринимать творчество Н.Д. Леонтовича как художественный срез народной жизни, находящейся на начальной стадии перехода от уклада XIX в. к своему изменившемуся состоянию в XX ст.

Отмеченная умеренность обновления – одно из свойств, на которых базируется гармоничность образного строя хором Н.Д. Леонтовича. Другое из них – неизменная сдержанность и уравновешенность тона (особенно заметно в раскрытии скорбных состояний).

Третье основание гармоничности состоит в том, что, обращаясь почти единственно к украинскому фольклору, и претворяя такие родовые черты его основного пласта, как мягкость, певучесть, тяготение к благозвучию и закруглённости, композитор поднимается над локально-специфическим, выводя его на уровень общезначимого. Наконец, гармоничности способствует и присущее этому автору идеальное чувство естества народной песенности.

Было бы преувеличением утверждать, что в обработках Н.Д. Леонтовича отобразено главное из того, что происходило с народными массами начала XX в. Однако в его творчестве были верно схвачены по-своему примечательные грани общеисторического процесса, поскольку в достаточно узких рамках избранного жанра композитору удалось проявить безупречный вкус, полную органичность, подчеркнуть в фольклорном материале поэзию и красоту, сделать его фактом большого искусства, добиться в лучших образцах законченного совершенства, иными словами, внести

заметный вклад в музыкальную классику своего времени.

### Список литературы

1. Асафьев Б.В. Книга о Стравинском / Б.В. Асафьев. – Л. : Музыка, Ленинградское отд-ние, 1977. – 276 с.

2. Асафьев Б.В. О музыке XX века : Пояснения и прил. к прогр. симф. и камер. концертов / Б.В. Асафьев; [Примеч. Т.П. Дмитриевой-Мей]. – Л. : Музыка : Ленингр. отд-ние, 1982. – 199 с.

3. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений : В 13 т. / АН СССР, Ин-т рус. лит. ; редкол.: Н.Ф. Бельчиков и др. / В.Г. Белинский. – М. : Изд-во АН СССР, 1956. – Т. 10. – 474 с.

4. Гаспарян С.Г. Комитас – основоположник армянской классической музыки / С.Г. Гаспарян. – М. : Знание, 1969. – 23 с.

5. Геодакян Г.Ш. Комитас / Г.Ш. Геодакян. – Ереван : Изд-во АН Арм. ССР, 1969. – 109 с.

6. Григорян А. Живая, плодотворная традиция / А. Григорян // Советская музыка. – М., 1981. – № 2. – С. 118–124.

7. Демченко А.И. Картина мира в музыкальном искусстве России начала XX века / А.И. Демченко. – М. : Композитор, 2018. – 440 с.

8. Друскин М.С. Исследования. Воспоминания / М.С. Друскин. – Л. ; М. : Советский композитор. Ленингр. отд-ние, 1977. – 269 с.

9. Ожегов С.И. Словарь русского языка : 70000 слов / С.И. Ожегов; Под ред. Н.Ю. Шведовой; АН СССР, Ин-т рус. яз. – 23-е изд., испр. / С.И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1991. –

915 с.

10. Прокофьев С.С. Автобиография / С.С. Прокофьев; Подгот. текста и коммент. М.Г. Козловой / С.С. Прокофьев. – 2-е изд., доп. – М. : Советский композитор, 1982. – 600 с.

11. Стравинский И. – публицист и собеседник : сборник / Сост., текстол. ред., коммент. и указ. В. Варунца. – М. : Советский композитор, 1988. – 501 с.

12. Стравинский И.Ф. Статьи. Воспоминания / Ред.-сост. Г.С. Алфеевская, И.Я. Вершинина / И.Ф. Стравинский. – М. : Советский композитор, 1985. – 376 с.

13. Стравинский И.Ф. Хроника моей жизни / И.Ф. Стравинский ; пер. с фр. Л.В. Яковлевой-Шапориной. – Л. : Гос. музыкальное изд-во, 1963. – 271 с.

14. Смирнов В.В. Творческое формирование И.Ф. Стравинского / В.В. Смирнов ; Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии. – Л. : Музыка, 1970. – 150 с.

15. Шёнберг А. Василий Кандинский Диалог живописи и музыки / А. Шенберг. – М. : Пинакотека, 2001. – 175 с.

### 3.2. Опыт организации обучения студентов в системе on-line

*Журавлёва Ольга Ивановна*

*г. Ялта, Республика Крым, Российская Федерация*

**Введение.** Масштабы и характер развития современного мира сформировал понятие «эра информационной цивилизации», в условиях которой стремительно разрушаются сложившиеся стереотипы отношений и формируется новый виртуальный мир. В этом процессе образование приобретает еще более значимый характер, ибо от него зависит интеллектуальный, научный, технический и нравственный потенциал будущего общества, независимо от его культурных и этно-национальных традиций.

Инновационная система современного образования, вследствие стремительного научно-технического и информационного прогресса должна дать обучающемуся знания, умения, навыки, сформировать у него потребность к интеллектуальной, творческой деятельности, непрерывному саморазвитию в течение всей жизни. Именно такова цель каждого уровня современного образования и ее итоговая цель.

С момента создания первого «Открытого университета» (1969) в Лондоне система образования on-line прочно вошла в европейское пространство высшей школы. Однако, только с момента стремительного распространения сети Интернет (Word, Wide, Web – WWW), открытое дистанционное образование окончательно утвердилось в

мире, создав возможность любому желающему получить высшее профессиональное образование и иметь возможность повышать квалификацию на протяжении всей профессиональной карьеры. В качестве примеров дистанционного образования можно привести высшую школу в Израиле, Нидерландах, Австралии и ряде других стран.

Система on-line или дистанционного обучения (ДО) (как принято ее определять в отечественном высшем образовании) – одна из наиболее и перспективных систем подготовки специалиста с учетом не только профессионально-технологических, но и современных социально-культурных традиций национального и глобального уровня.

На протяжении многих десятилетий отсутствие широкого взаимодействия отечественной высшей школы с важнейшими достижениями в областях образования, информационной и компьютерной технике и технологии, создали существенный тормоз в развитии дистанционного образования. К этому необходимо также добавить разные национальные и государственные системы образования, активное развитие частного предпринимательства, ограниченность обмена опытом в научной и практической деятельности многих вузов нашей страны. Но, при всех трудностях, данный процесс активно развивается и преодолевает сложности в очень короткий срок. За последнее время в отечественной высшей школе появились инновационные методы, технологии, позволяющие существенно повысить эффективность образования.

Исследованию технологиям on-line посвящено большое количество работ, где зарубежные авторы по праву занимают первое место. И это обусловлено полувековой активной и стабильной работой «Открытых университетов». Среди них следует назвать работы: Т. Андерсона, М. Аллена, Дж. Боата, Р. Деллинга, Д. Гуллера, Д. Кигана, М. Мура, О. Петерса. Г. Рамбла, К. Смита и др., большая часть которых представляет собой учебники по руководству работой в условиях on-line определенной национальной системы образования или конкретного университета. Среди основных показателей современного дистанционного образования авторы подчеркивают:

– доступ и получение высшего образования (в том числе, и переквалификацию) широких социальных слоев населения;

– создание инновационных программ (по объему, методам и технологиям обучения) дистанционного образования, адаптированных к условиям общенациональных, региональных интересов и потребностей отдельных граждан (личные и индивидуальные программ обучения);

– повышение качественного уровня профессионального высшего образования, в соответствии с целями, поставленными перед обучающимися и её социально-экономическая эффективность (стоимостная характеристика).

За последнее десятилетие, в отечественной науке также появилось большое количество исследований, посвященных дистанционному образованию. Среди крупнейших авторов, вокруг которых сформировались целые школы и

направления необходимо назвать И.А. Алексахенкова, А.П. Владиславлева, Б.С. Гершунского, Ю.М. Долгорукова, Ж.Н. Зайцеву, В.Г. Киселева, Г.А. Краснову, А.И. Наймушина, Э.С. Полата, Н.Н. Певзнера, А.И. Пирогова, В.И. Солдаткина, В.П. Тихомирова и др.

Прежде всего, в работах названных авторов, основное внимание уделяется разработке философско-методологических основ открытого дистанционного образования, природе искусственного интеллекта, его структуре и функции, месте и значения в развитии цивилизации и др.). Одновременно с этим, являясь педагогами ведущих вузов страны, отечественные исследователи, активно разрабатывают вопросы смешанных форм обучения, как классических, так и дистанционных.

Естественно, разработка данных проблем направлена на достижение конкретной цели – формирование специалиста высокой квалификации, соответствующего требованиям современного рынка трудовых ресурсов, востребованности его на протяжении последующих этапов профессиональной деятельности и карьерного роста. В этих условиях, особое внимание в исследованиях уделено созданию учебных планов, инновационных программ ведущих дисциплин, их методического обеспечения, соответствующих специфике и работы современных отечественных вузов.

Новым аспектом исследования проблемы дистанционного образования сегодня является психологическое восприятие и адаптация в сознании современного человека, что особенно актуально в смене традиционной аудиторной организации обучения и

свойственной ей системе взаимоотношений педагога и студента.

Между тем, широкое распространение гаджетов в различных сферах жизни повлияло на изменение межличностных, групповых и социальных отношений. Студенты свободно общаются по телефону, электронной почте, различными поисковыми системами и программами, что существенно повлияло на учебный процесс.

И эти вопросы требуют научных разработок в кратчайшие сроки. В противном случае, мы потеряем новое поколение студентов, негативно относящихся к стереотипам установок, действующих в современной отечественной высшей школе. На основе собственного опыта хочу подчеркнуть, что большинство активных и пытливых студентов активно ратуют за дистанционное образование, создающее им свободу общения с преподавателем в свободном компьютерном диалоге. Подтверждением актуальности и злободневности данной проблемы является открытие в нашей стране за десять лет более 100 вузов разного уровня открытого и дистанционного образования.

## **1. Ведущие технологии дистанционного образования в современной высшей школе**

Дистанционное образование как система организации обучения в вузе базируется на использовании информационных и коммуникативных технологий, цель которых создание сжатого, динамичного процесса обучения студентов, предоставления им дидактических материалов лекционных, практических занятий, проведение свободных диалогов, on-line конференций, организации всех форм

контроля, а также самостоятельной работы. Как отмечалось выше, данный тип обучения в высшей школе достаточно известен как в зарубежных, так и отечественных вузах. Отметим наиболее известные из них.

**ТВ-технологии.** Данный тип технологий вошел в образовательный процесс в последней трети XX в. и получил широчайшее распространение как наиболее апробированный и технически оснащенный. Собственно, телевидение – порождение XX в. и его влияние на все сферы социальных областей огромен. Начиная с 1990–1900-х гг. широкое распространение получили наиболее эффективные формы интерактивного цифрового вещания:

- образовательные телепередачи;
- циклы телевизионных курсов;
- трансляции отдельных и цикла тематических лекций,
- проведение открытых дискуссий и конференций.

**Кейс-метод и кейс-технологии.** В конце прошлого, начале нынешнего веков кейс-метод и кейс-технологии сформировались и вошли в систему современного высшего образования как альтернативная формой сетевым технологиям. Их цель – активизация научно-исследовательской и экспериментальной работы преподавателя со студентами, связанной с поиском и разработкой новых идей в профессиональной области и, как результат, формирование гипотезы для научной статьи, проекта или разработки теоретических и экспериментальных разделов будущего дипломного проекта.

Подобные подходы были сформированы в мировом образовании еще в середине XX в. и соответствуют сложившимся связям высшей школы с предприятиями и

организациями в сфере рынка трудовых ресурсов, где поиск и отбор абитуриентов связан с конкретным заказом будущего специалиста. Особенно это свойственно подготовке магистрантов, направленной на разработку и решение инновационных проблем конкретного предприятия или организации. В этих условиях реализация кейс-проекта является обязательным условием защиты магистерской диссертации с присвоением научной степени доктора наук первого уровня.

Отечественная высшая школа активно приняла кейс-метод и технологии и продолжила их направленность на научно-экспериментальную работу педагога со студентом. Однако, результат этой работы, чаще всего, направлен на написание совместных со студентами статей, различных учебных пособий, создание видео и аудио курсов, сохраняемых на, различного типа, электронных носителях (кассетах, дисках CD-R(W), DVD, флэш-накопителях, жестких дисках) или выставляемых в интернете на определенных сайтах.

**Сетевые технологии дистанционного образования** – относительно новая система организации учебной деятельности в отечественной высшей школе. Начало этому процессу было положено постановлением «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий», принятым и ратифицированным в феврале 2012 г. [14]. В его основных положениях подчеркивалось, что:

– взаимодействие участников образовательного процесса предусматривает обязательное внедрение

различных систем, методов и технологий дистанционного обучения;

– изменения могут применяться при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования;

– электронное обучение предусматривает организацию образовательного процесса с применением программ, информационных технологий, информационно-телекоммуникационных сетей и технических средств, обеспечивающих ее обработку и передачи по линиям связи.

Так был начат процесс активного внедрения дистанционного обучения в отечественное образование на всех уровнях.

С точки зрения методики обучения, сетевые технологии дистанционного образования базируются «...на идеологии открытых образовательных ресурсов, в сочетании с сетевой организацией взаимодействия и продолжает активно развивать кейс-проектирование» [2, с. 76]. При этом, интерактивный режим современных телекоммуникативных сетей позволяет абсолютно по-новому организовывать всю систему учебного процесса, от подготовки комплекса документов (программа электронного учебного курса, тексты лекций, семинаров, практических занятий, контрольных заданий, тестов и т.д.), материалов электронно-методического и информационного обеспечения (электронный учебник, глоссарий, хрестоматия, библиография) – до свободного научно-исследовательского обмена идеями, мнениями, концепциями (форумы, видеоконференции, телеконференции, чаты, веб-квесты, вики-вики и др.) [12]. Так сформировалась новая

информационно-образовательная среда обучения, обеспеченного всем необходимым материалом, где каждый студент может выбрать для себя индивидуальный проект.

В настоящее время, отечественная высшая школа начинает активно осваивать цифровые образовательные online платформы как инновационный инструмент преподавания. Примером могут служить такие web-системы как Moodle, Zoom, Stepik и др.

В современных условиях сетевые технологии могут быть обеспечены и системами Skype (бесценный лидер среди VoIP-приложений), Hangouts, WhatsApp, WeChat, Liphone, Appear.in и др.

Исходя из опыта работы многих преподавателей, отметим основные параметры использования сетевых технологий в условиях высшей школы, которые включают:

- развитую и апробированную телекоммуникацию (электронная почта, чат, форум, web-конференция);
- информационные ресурсы (аудио-видеоматериалы, учебные тексты по различной тематике);
- платформы и программы искусственного интеллекта, позволяющие свободно творить и создавать в виртуальном мире абсолютно новые образы и явления, не имеющие аналога в реальном мире.

Каждая из обозначенных технологий представляет определенные этапы реформы современной высшей школы, повлиявшие на весь ход ее развития. Одновременно с этим, преподаватель вправе самостоятельно выбирать, адаптировать и конкретно применять их, исходя из специфики дисциплины, ее особенностей, уровня научных идей и решения практических задач. Например, кейс-

технологии могут быть применены как непосредственно в контактной форме работы со студентом, так и дистанционной, при этом, виртуальный контакт и взаимодействие может быть организован на разных цифровых платформах, что требует от преподавателя и студента специальной подготовки. Однако, отсутствие должной организации подготовки преподавателей и необходимых курсов информатики (особенно в гуманитарных областях) существенно тормозит процесс развития студентов, приобретения ими необходимых знаний и умений в профессиональной деятельности.

Одновременно с этим, широчайший спектр электронного обеспечения поиска материалов не должен исключать работу непосредственно с материалами в библиотечных фондах и архивах. Каждый студент должен владеть методикой работы с книгой в любой форме. Современные библиотеки работают с различными фондами, в том числе и электронными, сохраняя подлинность источников. И это очень важная проблема для педагогики современной высшей школы, в том числе и отечественной. В процессе изучения курса студент может самостоятельно выбирать между печатными учебниками, монографиями, различными исследованиями и их электронными аналогами, но, изучая их, должен знать принципиальное отличие и владеть методикой работы с первоисточниками.

## **2. Алгоритм построения дистанционного обучения.**

### **Его виды формы**

Алгоритм построения дистанционного обучения. В зарубежных вузах сложилась определенная система алгоритма открытого on-line обучения.

На *первом этапе (подготовительном)* абитуриент:

- выбирает, рассматривает и анализирует учебные планы учебного заведения;
- определяет для себя интересующую специальность, ее профессиональный профиль и регистрируется на сервере;
- формирует пакет необходимых документов и отправляет его для рассмотрения приемной комиссии;
- проходит собеседование и тест-контроль по циклу необходимых дисциплин.

На *втором этапе (образовательном)* уже студент:

- получает на образовательных интернет каналах модульный график учебного процесса (консультации, собеседования, лекции, практические, лабораторные занятия и контрольные срезы);
- все необходимые дидактические материалы (пособия, аудио и видео курсы) для определенного этапа обучения (обычно на 1–2 модуля);
- успешно проходит все контроля, где срезы его знаний, фиксируются в электронных системах в балловом режиме;
- в соответствии с выполнением программы, переводится на следующий этап обучения (во многих вузах количество лет пребывания не фиксируется).

В современных условиях в области предоставления образовательных ресурсов разработаны общие правила, виды и формы. Обычно они могут быть интегрированы в электронные учебники, пособия, курс лекций, сборники контрольных и итоговых тестов, материала по самостоятельной работе в виде электронных словарей, хрестоматий.

Для художественных специальностей в данный список необходимо внести альбомы, аудио- и видео театральных постановок, фильмов, аудио и видео записей музыкальных произведений, соответственно внесенных в материалы контрольных срезов [10, с. 158]. Они могут быть предоставлены и доступны студентам в сети on-line или распространяться на дисках CD-R(W), DVD, флэш-накопителях или смешанных видах (если они представляют собой архивный или авторский материал). т.д. Кроме того, данный материал должен быть собран в гиперссылки, интегрирован в контрольных срезах практических и проектных заданиях,

Таким образом, в настоящее время в области информационного обеспечения учебного процесса произошли и далее происходят инновационные процессы, существенно изменившие не только интернет технологии, но коммуникативные ее составляющие. Значительное увеличение объема информации, предоставляющей возможность пользоваться фондами и архивами крупнейших библиотек, их многоязыковая поддержка, практически стали важным этапом создания единой международной информационно-образовательной среды различных школ и учебных заведений. Исключение не составляет и отечественная высшая школа.

**Электронное обеспечение лекций и практических занятий** представляет собой смешанную форму:

- печатные сборники конспектов, переведенных на различные виды электронных носителей;
- видео или аудио материалы, записанных на современные носители, или выставленных в интернете.

Такой материал лекций может органично сочетаться и дополнять базовые печатные учебники, учебные пособия в виде курса лекций. Однако, в отличие от них, электронные лекции допускают рассмотрение дискуссионных вопросов, высказывание индивидуальной точки зрения не совпадающей с автором, дополнение материала в аналитической части сайта и так далее, благодаря которым становятся возможным обсуждение наиболее интересных или сложных моментов изучения предмета.

Существенным дополнением к организации, обеспечению лекции и практических занятий в системе on-line являются использование современных мультимедийных словарей и справочников. Включение материалов из названных источников в форме аудио- и видео иллюстраций не только обогащают изложение материалов, но и дают возможность студенту проявить свою инициативу и творческий потенциал. В случае, если у него возникают какие-либо вопросы в процессе слушания лекции, он при помощи аудио- или видео комментариев, схем, иллюстраций, в совокупности с графическим интерфейсом, может существенно дополнить материал лекции, не нарушая ее изложение. Такой прием дает возможность выявить ярких инициативных обучающихся и сформировать с ними дискуссию на практическом занятии, в разнообразных формах современного Web- и Mail общения, о которых речь пойдет ниже.

**Web- и Mail-конференции.** В сфере научного общения Web- и Mail-конференции широко используются как апробированная форма интернет коммуникаций и, в настоящий момент, являются самыми распространенными и

доступными, не требующими специального оборудования или программного обеспечения. Широкое распространение персональных компьютеров в конце прошлого, начале нынешнего веков дала возможность быстро освоить данный тип работы и в сфере высшего образования. Обычно, Mail-конференции проходили в режиме off-line, обеспечивая проведение консультаций, дискуссий, обмена мнениями. Так, по мере развития диалога между преподавателями и студентами, возникла новая форма интернет коммуникации. Однако, по мере развития интернет технологий, ее сменила **система Skype**. По сравнению с mail, она бесспорно имеет ряд преимуществ, среди которых можно назвать:

- подключение к персонально настроенному компьютеру ноутбуку, смарту, телефону или планшету (десктоп версии);

- возможность одновременного подключения до 25 человек и свободное ведение диалога в режиме индивидуального и группового формата.

По сути, сегодня, почти каждого обучающийся и преподаватель имеет несколько технических средств в личном пользовании и использует их в личном и профессиональном общении. В качестве примера, можно привести широкое использование технологии скайпа, в том числе, и скайп-лекции, где «... скайп-лекция – это учебное занятие, построенное преимущественно в форме конференции, включающей диалог удаленного собеседника с аудиторией, демонстрацию фото и видеоматериалов, происходящее в режиме реального времени в сети Интернет» [9, с.116].

**Виртуальные комнаты Chat-rooms.** В настоящий момент Chat-rooms является одним из наиболее распространенным методов и технологий геймификации, цель которых «... повышение мотивации целевого поведения обучающегося и вовлечение его в процесс творческого (игрового) действия в сфере поиска» [9, с. 118]. Так называемые виртуальные комнаты используются для проведения открытых диалогов и дискуссий. Как известно, использование игровых элементов помогает задействовать эмоциональную составляющую человека. Это способствует выходу из жестких рамок, более глубокому вовлечению в серьезную деятельность.

В первые Chat-rooms как интеллектуальная игра появились в университетах Оксфорда и Кембриджа (University of Oxford, University of Cambridge) на рубеже XIX–XX вв. как «творческие встречи на равных» преподавателей и студентов. Они предполагали формирование и развитие демократии в сфере университетского образования, что было своевременным и прогрессивным явлением для своего времени.

Со временем, данная форма общения помогла внести много интересного, неожиданного в науку и социальной сфере и даже сформировать особую культуру современной английской интеллигенции. Среди традиционных форм проведения Chat-rooms можно назвать шесть: Онлайн-бары, SpatialChat, Mootup, AltSpace VR, Virbela, Minecraft.

За последние пять лет эти формы неформального общения приобрели широчайшее распространение, ежедневно их посещают и участвуют более миллиона студентов. Волна разнообразных игр в Chat-rooms

докатилась и до нашего образования и это нельзя не учитывать [10].

Использовать некоторые технологии Chat-rooms в отечественном высшем образовании с привлечением широкого круга студентов и преподавателей вполне возможно.

Так, участники дискуссии могут обмениваться сообщениями в реальном времени-видеоконференции сообщества. При проведении видео-конференций используется бинарное видео для обеспечения непосредственного диалога субъектов в реальном времени. Такая организация обладает преимуществом перед другими – она не требует сложных систем идентификации личности.

В последнее время методы и технологии Chat-rooms нашли применение и в высшем образовании. Отметим преимущества системы «Виртуальной комнаты» в организации и контроля учебного процесса. Непосредственный контакт студента с преподавателем в Chat-rooms дает возможность сформировать не формальное общение, одновременно с этим, получить скрытую консультацию по сложным для студента вопросам.

Таким образом, алгоритм открытого дистанционного образования находится в активном развитии и преобразовании и направлен на формирование и внедрение новых методов и технологий в области образования, интеллектуального и творческого развития современной студенческой молодежи. Все вышеперечисленные ресурсы направлены на создание единой гармоничной системы, которая в условиях новейших достижений интернет-коммуникаций должна учитывать личные и социальные

интересы каждой личности, общества и цивилизации в целом.

**Семейное образование, самообразование и экстернат.** Образовательные программы сегодня дают возможность получить высшее профессиональное образование в очной, очно-заочной, заочной формах, а также семейного образования, самообразования и экстерната. Использование дистанционных технологий в той или иной степени возможно в любой из перечисленных форм. Они, по сути, лишь реализуют образовательный процесс в одной из форм, предусмотренных законом. При этом, распространено мнение о том, что использование дистанционных технологий возможно лишь при заочной форме получения образования, что, скорее является ошибочным. В этой связи, напомним, что в западной высшей школе нет заочного отделения, оно соответствует только отечественной традиции образования.

Таким образом, и очная, и заочная форма (в условиях дистанционного обучения) предполагает регулярный аудиовизуальный контакт общения преподавателем и студента.

Другими словами, очная и заочная форма образования с использованием дистанционных технологий должна отвечать следующим критериям:

- возможность установки аудиовизуального контакта с использованием современных технических средств и программного обеспечения;
- освоение и владение студентом технологией дистанционного обучения;
- регулярность проведения разного типа занятий;

– наличие современных форм проверки знаний студента и контроля успеваемости.

Многие из обучающихся, особенно заочной формы часто не могут иметь непосредственного взаимодействия с преподавателем по причине отсутствия на периферии соответствующих технических средств и программ. В настоящее время, в ряде районов (в том числе, и в Крыму), организованы консультативные пункты, где контакты с преподавателями организованы в виде непосредственного собеседования аудио и видео связи через кабельные каналы или сеть Интернет.

График проведения контактных занятий и занятий через электронные средства при заочно-дистанционной форме достаточно свободен, а контрольные мероприятия могут быть реализованы в виде одной, двух сессий в год. Таким образом, связь преподавателя с обучающимся при заочной форме учения носит преимущественно односторонний характер, однако это не означает, что обучающийся при необходимости не имеет возможности получить консультацию по интересующему его вопросу. Контакт преподавателя со студентом реализуется с помощью обмена электронными сообщениями и участия в mail-, web-конференциях и видеоконференциях. В зависимости от формы обучения, различается лишь частота проведения таких конференций.

При освоении образовательных программ в форме семейного образования, самообразования или экстерната дистанционные технологии выступают как вспомогательные. Обучающийся может использовать открытые ресурсы сети Интернет, осваивая программу самостоятельно, а при

необходимости – сочетать различные формы получения образования. Например, обучение в форме семейного образования, самообразования и экстерната требует особого внимания в подготовке и предоставлении методического материала и возможность использовать их для обучения и самопроверки.

В настоящее время перед преподавателями отечественной высшей школы поставлена задача создать комплекс методических рекомендаций, учебных пособий и учебников, обеспечивающих потребности данной категории обучающихся в соответствии с требованиями дистанционного обучения.

Таким образом, потребитель образовательных услуг сможет самостоятельно разрабатывать удобный для него план занятий, комбинируя разные формы с учетом индивидуальных потребностей и возможностей.

Итак, современные технологии и формы организации учебного процесса позволяют не только реализовывать образовательный процесс в любой из предусмотренных форм учения, но и сочетать эти формы, руководствуясь личными пожеланиями.

### **3. Организация контроля качества знаний в дистанционном образовании**

При рассмотрении вопроса о широком внедрении дистанционных технологий в образовательный процесс, вопрос о качестве контроля знаний имеет принципиальное значение. Особое внимание, при этом, следует уделить итоговым экзаменам. Сложность заключается в том, что при осуществлении контроля с использованием дистанционных

технологий отсутствует визуальный контакт экзаменатора с обучающимся. При прохождении компьютерного тестирования, в условиях отсутствия контроля со стороны преподавателя, ученик может использовать справочную и учебную литературу, что существенно снижает объективность итоговой оценки.

Для большей эффективности контроля возможно проведение собеседования с использованием видеоконференций, когда устанавливается визуальный контакт преподавателя с учеником. Кроме того, использование данной технологии решает проблему идентификации личности обучающегося, что также имеет большое значение при проведении контрольных мероприятий с использованием средств дистанционного образования [13].

Уже сегодня есть программное обеспечение, позволяющее без дополнительных затрат на приобретение дорогостоящего оборудования не только обмениваться аудио- и видео потоком, но и отслеживать, а, при необходимости, даже контролировать действия пользователя удаленного компьютера, что позволяет за ним устанавливать необходимый контроль.

Анализ реальных возможностей современных доступных для широкого применения технологий и телекоммуникационной инфраструктуры в России позволяет сделать вывод, что модель прямого диалогового аудиовизуального контакта «обучающейся – преподаватель» вполне осуществима на практике. Итак, классическая система обучения в виде лекций и семинаров вполне может быть адаптирована для дистанционного образования и, что

важно, значительно усовершенствована. Именно поэтому дистанционное образование может иметь не только заочную, но и смешанную очно-заочную форму. Конечно, дистанционное образование в очной форме сегодня не сможет стать полным аналогом классического обучения, но большинство проблем связано не с общей теорией дистанционного образования, а с его технической реализацией; в частности, это проблема стабильного высокоскоростного доступа в сеть Интернет, что в недалеком будущем, учитывая бурное развитие рынка телекоммуникаций в России, перестанет быть ощутимым препятствием.

#### **4. Самостоятельная работа студента в web-системах LMS Moodle и VK**

Дистанционное образование создает принципиально новые ориентиры для развития самостоятельной работы для студентов. Ее основное направление – создание базиса саморазвития личности, ее стремление к постоянному приобретению навыков самообразовательной деятельности. Таковы условия современной цивилизации, независимо от того в какой профессиональной области человек работает, в какой стране он проживает, какой национальности и культуре принадлежит.

Под самообразованием понимается широкий спектр учебной деятельности студента, включающий работу студента по подготовке к лекциям, семинарам, проблемным вопросам дисциплины, построенным на самостоятельном изучении какого-либо вопроса или проблемы, собеседования с преподавателем. Качественный результат самообразования

студента зависит от его интеллектуального уровня, личных установок на учебную деятельность, воли и других качеств личности, среди которых важнейшими являются целенаправленность, систематичность, самостоятельность [1].

Рассмотрим основные виды и формы самообразования, выработанные в учебном процессе современной высшей школы:

– профессиональное самообразование как форма овладения важнейшим комплексом качеств личности, необходимых в освоении специальности и подготовку к ней;

– самообразование, направленное на углубленное изучение важнейших дисциплин, отвечающих наклонностям, интересам, жизненным планам личности;

– самообразование, связанное с развитием всех способностей личности, связанных с профессиональной направленностью и более широким спектром интересов (любительские интересы, творческие и интеллектуальные интересы и др.);

– самообразование, связанное с самовоспитанием, формированием характера, воли, нравственных, коммуникативных качеств личности [3].

В современных условиях возникло понятие и «модернизация самообразования», в которое многие исследователи включают следующие составляющие: мотивационную, ориентационную, операциональную, эмоционально-волевую, оценочную, психомоторную.

Под мотивационной составляющей понимается интерес и положительное отношение студента к учебной деятельности;

– ориентационной – охват сознанием всех особенностей процесса обучения, возможных изменений, цели и задач обучения;

– операциональной – владение методами, приемами и технологиями в процессе образования;

– эмоционально-волевой предполагает самоконтроль, уверенность в себе, чувство долга и ответственности, умение управлять своими эмоциями, внутреннюю собранность;

– под оценочной способностью подразумевается активность и четкость представлений о предстоящих действиях.

Таким образом, под самообразованием понимается сложный комплекс взаимообусловленных качеств личности студента, включающие знания, умения и навыки, формирование которых является специфическим средством работы преподавателя по организации и управлению деятельностью студентов в учебном процессе.

В общей структуре учебной деятельности студента на долю самостоятельной подготовки в течение одного семестра приходится более 50% учебного времени. Между тем, очевидным является тот факт, что зачастую это время используется достаточно нерационально, что требует продолжение работы каждого преподавателя в данной области. Все это указывает на необходимость организации самостоятельной работы студентов, что позволит интенсифицировать и индивидуализировать подготовку студентов.

В работах зарубежных и отечественных исследователей (Л. Пейнтер (L. Paynter), Н. Брюс (N. Bruce), Дж. Салинас (J. Salinas), Н.В. Акамовой, И.З. Власовой, В.Г. Маняхина,

Е.С. Полат, Т.В. Юрченко) всесторонне рассматриваются вопросы внедрения информационно-коммуникационных технологий в организацию самостоятельной деятельности студентов как наиболее перспективное направление в научной и методической работе вузов.

Как уже отмечалось ранее, в настоящее время представлен огромный выбор программ, которые становятся эффективным средством организации самостоятельной работы студентов. Так, традиционные платформы виртуального обучения предлагают наборы мультимедийных средств, которые поддерживают создание on-line курсов, их обслуживание и предоставление, средства регистрации студентов и управления работой с ними, администрирование процесса обучения и генерацию отчетов об успехах обучающихся [15].

В настоящее время одним из эффективных инструментов организации самостоятельной работы студентов в отечественных вузах (включая ФГАОУ ВО Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского и его филиал – Гуманитарно-педагогическую академию в г. Ялта), широко используется платформа Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения), которая является одновременно системой управления курсами, обучением, и виртуальной образовательной среды. Важным достоинством технологий Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) является то, что она предоставляет возможность унификации процесса обучения посредством составления заданий и расширения диапазона знаний по предмету и организации самостоятельной работы студентов. Представим анализ некоторых элементов данной

платформы, дающие возможность организовать работу студентов.

1. «Файл» предназначается для размещения различного вида текстового материала (учебной программы дисциплины, методических рекомендаций, учебных пособий, лекций, практических занятий и т.д.).

2. «Форум» предполагает общение и обмен информацией между студентами, в том числе друг с другом, и преподавателем, связанной с процессом обучения в целом. Работа в форуме удобна для проведения открытых диалогов, текущих конференций, выяснения мнений и позиций и т.д.).

3. «Папка» содержит различные материалы, предназначенные для ознакомления. В отличие от файла, в большей степени включает материалы не академического, а альтернативного характера.

4. «Страница» с помощью текстового редактора может включать определенный текст, любое изображение, аудио или видео файлы, web-ссылки из You Tube, Google Maps и и т.д. Таким образом, «Страница» делают ресурс более доступным, мобильным и легко обновляемым даже при больших объёмах контента. Также, «Страница» может быть использована для:

- составления и хранения библиографии;
- описания режима обучения и графика организации учебного процесса;
- встраивания разных видео- или звуковых файлов в пояснительный текст, что очень важно для творческих специальностей.

5. «Глоссарий» представляет собой терминологический словарь или справочник, с которым работает не только

педагог, но студенты, дополняя его новой информацией. Каждому студенту можно давать задание по поиску и пополнению источников. Выполнение задания Глоссария оценивается по системе зачтено/не зачтено и учитывается в общей аттестации студента.

6. «Вики» (Wiki) позволяет добавлять, редактировать и комментировать набор связанных веб-страниц. Вики может быть совместной и индивидуальной. В вики сохраняется вся история предыдущих версий каждой страницы с перечислением изменений, сделанных каждым пользователем. Данный элемент курса не оценивается и является научно-прогностическим. Однако, он выполняет очень важную функцию – активизирует эмоционально-волевой и оценочный элемент самостоятельной деятельности студента, оказывая влияние на развитие его интуиции и творческого сознания.

Ответ на задание может редактироваться студентами неограниченное число раз. Для выполнения данного элемента требуется просмотр и заполнение его содержимого.

7. «Лекция». Каждая «Лекция» содержит теоретический материал по теме в формате видео лекции, текста лекции и от одного до трех вопросов самопроверки. Для завершения лекции необходимо пройти все страницы лекции и ответить на вопросы. Проходить лекцию можно неограниченное количество раз, но в результате оценка за лекцию определяется как средний балл всех попыток. Самостоятельная работа студента с текстом и материалами лекции оценивается преподавателем отдельно и выражена в принятой системе баллов.

8. «Задание». Элемент «Задание» содержит различные виды заданий: контрольная работа и творческое задание. Каждое из них содержит текст и прикрепленные файлы аудио- и видео материала. После выполнения задания необходимо составить по нему отчет, в виде баллов формата docx (.doc), прикрепить файл к системе (в этот же элемент) и отправить на проверку преподавателю. Файл можно редактировать до тех пор, пока преподаватель не проверил и не выставил оценку. Каждая контрольная и творческая работа оценивается в системе установленных баллов.

9. «Тест». Текущие и итоговые тесты составляют важный раздел проверки качества знаний студентов и являются важным фактором перевода их на следующую ступень или уровень образования. Текущий тест может содержать от 3 до 5 вопросов, итоговый тест должен состоять состоит из 20 вопросов различного типа: множественный ответ, краткий ответ, на соответствие. На прохождение теста отводится 40 минут, дается всего 3 попытки, проходной балл – 15 баллов. (75%).

В целом, система moodle достаточно свободно адаптировалась в условиях отечественной высшей школы и может быть представлена и как инструмент организации учебного процесса и его контроля, так и рационального управления.

**Работа в системе VK.** Введенная в отечественное образование практику несколько лет назад она подверглась жесточайшей критике и была очень быстро свернута. Однако, как показал опыт, продолжает работать, дополняя традиционное обучение и отвечая на вызовы современного образования.

Как известно, VK, в контакте создавались для широкого и свободного общения пользователей сети в виде отправки фото, видео, прикрепление аудио файлов, граффити, стикеров, голосовых. Позднее, были сформированы чаты и VK messenger, которая была очень быстро трансформирована для образовательных целей. Общение пользователей путем текстовых, голосовых сообщений, аудио, видео и обмена медиа файлами очень быстро стала безлимитной альтернативой звонкам.

Несмотря на активное введение других популярных мессенджеров в WhatsApp, Telegram, Viber, организационных платформ типа Moodle, VK Connect актуальность не потеряла как коммуникация и дистанционная работа в системе высшей школы, особенно если речь идет о творческих специальностях, где непосредственное общение со студентом крайне важно [8]. Ее контент значительно широк, прост в управлении и не требует особой настройки. Как показывает опыт личной работы, если Moodle требует высокой скорости интернета, то VK его смело заменяет. Что особенно важно, VK обеспечивает большой объем художественного и музыкального материала, который иллюстрирует материалы лекций или дается студентам для самостоятельной работы [7].

## **5. Роль и функции преподавателя вуза в системе on-line**

Активное развитие системы on-line, ее внедрение организацию и управления учебным процессом современной высшей школы разных стран мира существенно трансформировала понимание роли, места и функций

преподавателя в вузе. Недооценка значимости этой проблемы, неизбежно приводят к значительному снижению качества образовательного процесса в подготовки студентов.

Ни один современный вуз не может обойтись без опытного коллектива преподавателей в проектировании и создании информационной образовательной среды. В этих условиях, особое внимание следует уделить проблеме признания качественно новой роли преподавателя в рамках дистанционного обучения студентов.

Для любого преподавателя это связано с особыми условиями профессиональной деятельности: повышением профессиональной компетентности в области информационных и компьютерных методов и технологий; подготовкой и размещением учебного и методического материала в системе LMS; разработкой новых элективных курсов для расширения профессиональных компетенций; управлением самостоятельной работой студентов в виртуальном образовательном пространстве учебного процесса [11].

Достижение поставленных целей в дистанционном образовании возможно только в условиях перестройки всех уровней обучения вуза, целенаправленного и четкого внедрения в ее системы on-line, а также понимания преподавателей своей новой роли и значения в проектировании и реализации учебного процесса.

С появлением методов и технологий открытого дистанционного образования в сфере высшей школы, произошли существенные изменения в деятельности преподавателей, их профессиональной и учебной функции. Коснемся некоторых причин данного явления:

- усложнение деятельности в трансформации нормативных и разработке новых дисциплин;
- необходимость приобретения специальных навыков и приёмов в работе над учебными курсами;
- значительное повышение требований к уровню и качеству учебных материалов, предлагаемых студентам;
- возрастание роли студента, его участия в учебном процессе и разработке дидактического материала;
- усиление функции поддержки студента преподавателем в работе над материалами дисциплин;
- появление новой, вариативной части образовательной программы, и соответствующей ей системы элективных дисциплин, цель которых – разработка дополнительных обучающих компетенций, установленных вузом дополнительно к компетенциям образовательного стандарта по направлению подготовки;
- широкое и гибкое развитие обратной связи преподавателя с каждым обучающимся [10].

Одновременно с этим, следует обратить внимание, что в современных условиях новые информационные методы и технологиями не заменят педагога в вузе, а лишь создадут ему более гибкие условия работы с обучающимися от части изменив его функции. Так, в традиционной аудиторной системе организации учебного преподаватель большую часть времени отдавал непосредственному чтению лекций, то в образовании, построенном на современных компьютерных и телекоммуникационных системах, открывается возможность строить обучение в альтернативных формах открытого общения.

В современных условиях преподаватель высшей школы имеет право:

- в составлении материалов учебных занятий свободно ориентироваться в обширной научной и учебной информации интернет пространства;

- общаться и работать со студентами в виртуальном пространстве без жесткого регламента отведенного времени;

- выработать индивидуальную образовательную траекторию, согласно интересам каждого студента [5].

Итак, разработка различных материалов в условиях новых цифровых технологий требует от преподавателя вуза не только педагогического мастерства владения предметом курса, но и свободного владения современными информационными технологиями, без которых высшая школы существовать уже не может. Это же касается общения преподавателя со студентами при освоении обширных образовательных ресурсов. Отмеченные выше коммуникативные технологии и их взаимодействие также требуют педагогических и технологических навыков, опыта работы с современными техническими средствами.

Рассмотрим наиболее важные профессиональные роли функции преподавателя вуза в условиях дистанционного образования.

**Преподаватель-организатор и помощник.** Прежде всего, роль преподавателя современного вуза связана с процессом обучения студентов, соответствующих ему формам контроля оценки качества приобретенных знаний, умений и навыков студентов в рамках строгого контроля успешности выполнения учебного плана и графика. В данной роли преподаватель излагает материал курса и

контролировать процесс обучения. В данных условиях, преподаватель еще и оказывает помощь студентам, консультируя их в работе над методическим материалом курса.

Таким образом, задача педагога – организовать обратную связь со студентами в процессе их обучения.

**Преподаватель-тьютор** – очень важная и распространённая функций в организации дистанционного обучения. В целом, она связана с полным сопровождением обучающихся на протяжении всего процесса обучения. Вот одно из определений данного термина, которое гласит, что тьютор (от англ. tutor – репетитор, куратор, воспитатель в образовательном учреждении) и преподавательская должность в некоторых университетах.

Очень значительны и важны функции куратора как педагога-организатора самостоятельной внеаудиторной работы студентов, и педагога-руководителя по индивидуальным планам обучающихся.

Таким образом, основная задача тьютора – организация, сопровождение обучения и контроля студента в особых условиях индивидуальных планов и графиков.

Особая методика работы тьютора разработана в системе творческих профессий, где он является преподавателем индивидуальной студийной или исполнительской работы со студентами и требует непосредственного контакта. В данном случае, тьютор является педагогом по индивидуальной работе в студии, исполнительском классе или театральной сцене. В этом случае, возникает смешанный тип обучения, где компьютерные технологии выполняют совсем другие

функции (видео, аудио записи для повторного просмотра и т.п.).

### **Педагог-фасилитатор (организатор, координатор).**

Организация учебного процесса как самостоятельной деятельности сформировала в западной традиции профессию педагога-фасилитатора, цели и задачи которой – помощь и координация процесса обучения студента в различных формах ее существования. Собственно, она соприкасается с работой тьютора и, одновременно с этим, существенно от нее отличается. Если тьютор – это преподаватель-консультант, то фасилитатор – организатор широкого спектра деятельности. вплоть до организации жизни и досуга обучающихся. В его обязанности входит следить за своевременным выполнением расписания занятий и графиком выполнения заданий, осуществлять координацию со всеми участниками обучения, осуществлять консультационную поддержку в деловых вопросах и организовывать быт и досуг студента.

В целом, данная профессия требует от преподавания коммуникативных качеств, умения быстро реагировать на любые события, организовывать регламент действий, хорошего знания логики процесса обучения.

### **Педагог-инвигилатор (модератор, консультант)**

(англ. invigilator – экзаменатор, следящий за тем, чтобы студенты не списывали во время экзаменов). Одна из самых молодых и инновационных форм деятельности педагога высшей школы, объединяющее несколько ролей и функций в одно понятие. Педагог-инвигилатор – это и обучающий преподаватель-консультант, и тьютор, и фасилитатор с различными функциями. Однако, его основная деятельность

связана с дистанционным обучением. В его обязанности входит обеспечить процесс обучения и контроля знаний по программе дистанционного курса, направленной на знание компьютерных программ, владения ими в процессе обучения, активное использование в практической работе.

Педагог-инвигилатор очень часто осуществляет процесс взаимосвязи и общения участников в режиме телеконференции или форума, а также других Web-форм учебной и научно-исследовательской работы, необходимой студенту особенно на начальных курсах бакалавриата. В данном случае речь идет об очень важной работе преподавателя в качестве модератора.

Педагог-инвигилатор также может выполнять другие более узкие и конкретные формы дистанционного процесса обучения, связанные с помощью студенту в поисках интернет-материала для подготовки к открытому диалогу с преподавателем и коллегами по вопросам курса или научной проблемы. Чаще всего это является его непосредственной функциональной обязанностью при проведении дистанционного обучения.

Подводя итог, также следует подчеркнуть необходимость работы каждого педагога над повышением профессиональной компетентности, мастерства и инициативы в постижении новых информационных технологий современного образовательного процесса.

Преподаватели в дистанционном обучении также выполняют разнообразные виды деятельности: диагносты, исследователи, организаторы, менеджеры и консультанты.

Следовательно, являясь организаторами образовательного процесса, они выступают в роли коммуникативного партнера своих студентов.

Несмотря на все сложности процесса изменений в высшем образовании сегодня, они влекут за собой усиление эффективности профессиональной деятельности преподавателя профессиональной подготовки студентов, а значит, и конкурентоспособности высшей школы.

**Выводы.** Итак, как показал анализ основных характеристик системы дистанционного открытого образования, которое сегодня в российской высшей школе рассматривается скорее, как процесс, чем результат или продукт. Тем не менее, уже достигнутые результаты в этой области свидетельствуют о необратимом процессе реформирования отечественного образования как в настоящем, так и в будущем. Только такой стратегический путь реформ приведет к качественным результатам в областях демографического, социально-экономического и социокультурного развития современного общества.

### Список литературы

1. Анисимова Т.И. Организация самостоятельной работы бакалавров средствами дистанционного обучения / Т.И. Анисимова // Фундаментальные исследования. – М., 2013. – № 11-4. – С. 747–750.

2. Гаджиева П.Д. Возможности информационно-коммуникационных технологий обучения в организации самостоятельной работы студентов / П.Д. Гаджиева, З.З. Мусакаева // Дистанционное и виртуальное обучение : научный журнал. – М., 2013. – № 6. – С. 75–81.

3. Глазунова Е.Г. Факторы эффективной организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений с использованием технологий e-learning / Е.Г. Глазунова // Дистанционное и виртуальное обучение : научный журнал. – М., 2013. – № 11. – С. 36–51.

4. Журавлева О.И. Инновационные методы и технологии в педагогике высшего музыкального образования / О.И. Журавлева // Гуманитарные науки : научный журнал. – Ялта, 2015. – № 1 (29). – С. 82–84.

5. Журавлева О.И. Инновационные методы и технологии в педагогике высшего музыкального образования / О.И. Журавлева // Проблемы современного педагогического образования. Серия Педагогика и психология : сб. статей. –Ялта : РИО ГПА, 2015. – Вып. 49. – Ч.1. – С.115–125.

6. Журавлева О.И. Бинарная лекция в системе вузовского обучения музыкантов-исполнителей / О.И. Журавлева // Педагогический эксперимент. Подходы и проблемы : сборник научных трудов. – Симферополь : РИО КИПУ, 2016. – Вып. 2. – С.51–59.

7. Журавлева О.И. Методологические и инструментальные принципы современного высшего образования / О.И. Журавлева // Проблемы современного педагогического образования. Серия Педагогика и психология : Сборник научных трудов. – М., 2017 . – № 54-2. – С.129–137.

8. Журавлева О.И. Компьютерные технологии в преподавании музыкально-исторических дисциплин как фактор повышения профессиональной культуры педагога и студента / О.И. Журавлева // Проблемы современного

педагогического образования. Серия Педагогика и психология : сборник научных трудов. – М., 2017. – №56-2. – С.100–106.

9. Журавлева О.И. Перспективы развития дистанционных технологий открытого образования в современной высшей школе / О.И. Журавлева // Проблемы современного педагогического образования : сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 1. – С. 115–118.

10. Журавлева О.И. Современное состояние и перспективы развития электронного обеспечения музыкально-исторического образования в высшей школе / О.И. Журавлева // Наука, общество, культура. Проблемы и перспективы взаимодействия в современном мире : монография ; под общ. ред. И.И. Ивановской. – Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2020. – С. 147–162.

11. Лесин С.М. Организация сетевого взаимодействия педагогических сообществ как фактор совершенствования системы повышения квалификации в вузе / С.М. Лесин // Профессиональное развитие педагогических и управленческих кадров в московском мегаполисе : сб. матер. Пятой Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МГПУ, 2014. – С. 111–114.

12. Осипова Л.Б. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии / Л.Б. Осипова, О.М. Горева // Современные проблемы науки и образования : научный журнал. – М., 2014. – № 5. – [Электронный ресурс]. – Доступ к источнику : URL: <http://science-education.ru/ru/article/view>

13. Устюгова В.Н. Работа студента в системе дистанционного обучения Moodle : учебное пособие / В.Н. Устюгова. – Казань : ТГГПУ, 2011. – 59 с.

14. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» – [Электронный ресурс]. – Доступ к источнику : URL : [https://www.consultant.ru/document/cons\\_91f25d6986b530ca4/](https://www.consultant.ru/document/cons_91f25d6986b530ca4/)

15. Zhuravleva O. Multimedia technologies in on-line training system of musician teacher. – [Electronic resource]. – Access to the source : <https://www.shsconferences.org/articles>.

### **3.3. Синтез искусств как метод развития художественного восприятия: практический аспект**

*Минасян Наталья Григорьевна*  
*г. Донецк, Донецкая Народная Республика*

Уроки искусства в общеобразовательной школе: музыка, изобразительное искусство, мировая художественная культура... Кого мы готовим – профессионалов-искусствоведов или умных, увлеченных слушателей, зрителей, читателей? Эта проблема актуальна до сих пор. Размышления и споры продолжаются. Ведь ясно одно: будущим учителям, библиотекарям, музейным работникам, литературоведам суждено, по роду своей деятельности, заниматься и литературой, и эстетикой, т.е., соприкасаться с искусством, в то время, как инженеры, рабочие, врачи уже не встретятся с искусством (музыкой, живописью, скульптурой, архитектурой) как учебным предметом; для многих из них искусство не станет

путеводителем по жизни, источником понимания мировоззрения людей различных эпох, источником формирования человеческих эмоций, если не удастся в общеобразовательной школе заинтересовать их, зажечь любовью к искусству. А ведь в эмоциях и чувствах совершаются и выражаются переживания человеком своего отношения к окружающему.

Положительные переживания способствуют развитию интереса к какому-то объекту, притягивают к нему, а отрицательные – отталкивают, вызывают желание отдалиться, устранить их из своей жизни. Следовательно, эмоции для человека являются своего рода внутренним двигателем, побуждающим к действию. Эмоции оказывают мотивирующее влияние на поведение и деятельность человека, его поступки, отношения, развитие самого человека и достигаемые им результаты [4].

Предназначение уроков искусства, наряду с литературой, в повышении нравственного уровня, развитии эстетических потребностей молодого человека, вступающего во взрослую жизнь, который впоследствии профессионально не будет связан ни с искусством, ни с литературой.

Таким образом, школа остается единственным пространством, где возможно массовое приобщение молодого поколения к истинным шедеврам и, главное, использование потенциала искусства в духовном воспитании детей.

Урок искусства... В чем его отличие от урока физики, или химии, или географии? Прежде всего, в атмосфере. Сам предмет урока – искусство – обязывает создать атмосферу искренности, непринужденности, дружеского тепла,

атмосферу, необходимую для *художественного переживания*.

Формирующейся личности необходимы художественные впечатления, впечатления от искусства – от «живых» музыки, стихов, картин, красоты садово-паркового искусства, гармоничного сочетания скульптуры и архитектуры, т.е., тех самых впечатлений, которых они, зачастую, лишены в силу нахождения в мире современных гаджетов. С одной стороны – это способствуют интеллектуальному развитию, с другой – современные технологии «гасят» воображение, образное мышление, фантазию, концентрацию внимания. Ребята в своем эстетическом развитии минуют важный этап познания – художественное впечатление, как следствие, происходит *угасание у детей художественно-творческого воображения*. По словам О. В. Стукаловой, это – настораживающий феномен, а современные ученые расценивают это, по существу, открытие, как искажение человеческого лика и начавшийся процесс «расчеловечивания» человека [2, с. 21].

Мы согласны с выводом автора в том, что творческое воображение не развивается в полной мере с помощью методических приемов, применяемых в современной общеобразовательной школе, так как они ориентированы главным образом на принудительно-инструктивную информатизацию ребенка в условиях телесной несвободы.

На уроках учащимся предлагается осваивать без преувеличения огромный поток информации в «сидяче-обездвиженном режиме» [2, с. 21]. На данном временном этапе мы наблюдаем, с одной стороны, все возрастающий поток инноваций в образовании, а с другой, зачастую, –

мнимость педагогических технологий. На уроках художественно-эстетического цикла нередко торжествуют методы «знаниевого» подхода, который характеризуется заучиванием конкретных фактов из биографий композиторов, художников, истории культуры, искусства без проникновения в их глубинную природу. Отсюда огромные воспитательные потери, а именно: поверхностность художественного восприятия, привычка рассуждать о произведении искусства, не *почувствовав* его, неумение осознанно и эмоционально «прочсть» его.

Глубина восприятия... Как достичь ее? Безусловно, нужны знания, предусмотренные программой. Но на уроке искусства более важным являются *эмоции* как результат формирования чувственной сферы обучающегося. Незаменимой предпосылкой восприятия художественного произведения является *отзывчивость*, а основа – эмоциональность восприятия.

На уроке искусства само искусство создает доверительную обстановку. Ребята на таких уроках, по сравнению с другими, познают себя и создают себя, часто спорят, доказывают, формируя свое мировоззрение. А это позволяет учителю не ограничиваться чисто эстетическими проблемами, дает возможность направлять размышления обучающихся *по поводу воспринятого* в широкий мир жизненных наблюдений и обобщений.

Искусствоведение? Да. Но и человековедение. Эстетика? Да. Но и нравственность, и этика.

Мы остановимся на исследовании проблемы использования *синтеза искусств* как метода художественного восприятия на уроках художественно-

эстетического цикла: музыке, изобразительного искусства, мировой художественной культуры, т.к. уроки, по своей сущности, полихудожественны.

Современный этап развития общества характеризуется интеграцией всех областей человеческого знания, в том числе, и искусства, проявляется в тенденции синтеза, взаимообогащения разных видов художественной практики. Процесс интеграции родовых и жанровых форм присущ искусству постоянно. Синтез видов искусств действует сильнее, нежели каждый вид искусства в отдельности, он обогащает и, тем самым, углубляет познавательные, воспитательные и развивающие возможности искусства в процессе изучения художественных произведений.

Этот вопрос интересовал как педагогов, так и психологов давно. Взаимодействие видов искусств в эстетическом развитии детей рассматривались в работах А.В. Бакушинского, М.М. Бахтина, П.П. Блонского, Л.С. Выготского; с позиций межпредметных связей – Е.И. Рерих, Н.К. Рериха; в настоящее время эта проблема получила освещение в работах Д.Б. Кабалевского, Е.П. Кабковой, Е.Ф. Командышко, Е.Д. Критской, Б.М. Неменского, Б.П. Юсова и др. В исследовании этих педагогов-ученых взаимодействие видов искусства осуществляется в процессе «взаимного проникновения разных видов художественной деятельности» [8, с. 9].

В нашем исследовании взаимодействие искусств осуществляется на уровне синтеза и комплексности.

Синтез видов искусств как межвидовое художественное взаимодействие представлен на уроках художественно-эстетического цикла на разных уровнях: отдельных

произведений, тем, сюжетов, образов, проблем, художников, художественных течений и направлений. В синтезе разных видов искусств музыкальные произведения воспринимаются не обособленно, как может быть воспринята та или иная часть ансамбля, а как целостный художественный образ. Благодаря этому синтез искусств позволяет вывести обучающегося за границы отдельной дисциплины в широкий контекст художественной культуры, а затем и культуры, в целом.

Особенностью уроков музыки является формирование эмоционального, сознательного и деятельно-практического отношения обучающихся к музыкальному искусству [1, с. 17]; характерной чертой уроков изобразительного искусства является формирование чувства ребенка-творца, который способен в создании конкретных предметов выражать свое отношение к миру, создавать продукт своего творчества, который доставляет радость и ему, и взрослым [7; 28; 29]; сила специфики уроков мировой художественной культуры заключается в интегральном принципе построения программы, включающую в себя общую характеристику культурно-исторических эпох и идейно-художественных связей различных видов искусства: музыки, живописи, скульптуры, садово-паркового, декоративно-прикладного искусства. Отличительной особенностью этих учебных предметов являются неограниченные возможности формирования креативности обучающихся, где главной составляющей есть осмысление художественного образа произведений разных видов искусства.

Произведения любого вида искусства несут некий *эмоциональный тон, идею-чувство* или *господствующий*

*строй чувств* (Ф. Шиллер), непосредственно воздействующих на человека, т.е. чувства, эмоции играют в искусстве первостепенную роль.

Но в научной литературе раскрытию специфической природы, места и функций эмоций и чувств мы не находим точного определения по причине того, что не менее весомо представлено в искусстве и *интеллектуальное, содержательно-смысловое* начало. Упрощая решение этой проблемы, можно сказать, что в истории психологического изучения художественного творчества господствуют две точки зрения: одни теоретики отдают предпочтение «мысли», по И. Канту – «эстетической идее», другие – делают акцент на чувстве.

Таким образом, в творческом акте формотворчества принимают участие и интеллект, и чувства.

Нам импонирует такой симбиоз мысли и чувства, представленный, например, в интерпретации художественного творчества Г. Раггом. Согласно его взгляду, в основе художественно-формотворческого процесса лежит синтез двух средств: «мысль-чувство» или «чувство-мысль». Мы же в своем исследовании вводим понятие *эмоция-идея / идея-эмоция*.

В изучении этой проблемы важным является психологический аспект восприятия. Человек получает знания об окружающей действительности не только через ощущения, но и через восприятия. Являясь звеньями единого процесса чувственного познания, обе эти формы отображения реальности неразрывно связаны друг с другом, вместе с тем, имеют свои отличительные особенности. Если в результате ощущения мы получаем знания только об

отдельных качествах и свойствах предмета, то в результате восприятия – мы получаем *целостный образ* явления или предмета.

Восприятие, как сложный психический процесс, выражается совокупностью разнообразных ощущений и протекает в едином процессе познания одновременно с ощущениями, но не сводится к их простой сумме. Педагог-психолог В. С. Кузин подчеркивает важность в процессе восприятия включения прошлого *опыта* в виде знаний и представлений. «Если бы восприятие не опиралось на прошлый опыт, то был бы невозможен сам процесс познания, так как без соотнесения человеком воспринимаемых предметов, явлений, их частей с ранее виденными предметами, явлениями, без использования конкретных знаний, полученных в прошлом опыте, нельзя определить, осмыслить сущность воспринимаемого» [5, с. 102].

Опыт же накапливается в результате целенаправленной, систематической работы, в нашем случае, в результате учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. На основании мнения психологов можно сделать вывод о том, что процесс восприятия динамичен, а, значит, поддается развитию.

В соответствии с преобладающей ролью одного из анализаторов, участвующих в акте восприятия, восприятия делятся на зрительные, слуховых, осязательных и др. Если два или несколько анализаторов участвуют в восприятии без преимущественного преобладания одного из них, возникают сложные, комбинированные восприятия. Этот психический аспект и лег в основу рассматриваемого метода.

Интегральность материала урока рождает многовариантность педагогических решений в организации восприятия искусства и полихудожественной деятельности обучающихся.

По мнению Г.И. Панкевич, «художественное восприятие, это – не только отражение произведения в сознании человека, это – сложный процесс, это – движение от произведения к идее, изначально заложенной автором. Процесс, предполагающий сотворчество. Продуктом такого восприятия будет являться некий вторичный образ, который может и не совпасть с тем образом, с той идеей, что задумал автор. Иначе говоря, человек вносит в художественное произведение, в его понимание, что-то свое, то, что изначально заложено не было. И такой процесс восприятия произведения, хоть и является вторичным, при наличии глубины и интенсивности, может считаться творчеством» [11, с. 49, 90].

В образовательном аспекте важными, на наш взгляд, являются мысли Б. М. Теплова о том, что художественное полноценное восприятие – это умение, которому *необходимо учить* и этому способствует расширение и укрепление знаний, представлений детей об окружающей действительности, развитие эмоциональной чувствительности, отзывчивости к прекрасному [10].

Выделим некоторые основополагающие аспекты в организации восприятия произведений искусства.

**Роль учителя.** Искусство ставит в равные условия ученика и учителя, озадачивая и того, и другого вечными проблемами формы и содержания общечеловеческого масштаба. Учитель для обучающихся тоже, как и они,

любитель поэзии, музыки только более опытный, больше знающий. Эти моменты обуславливают некоторое преимущество перед ребятами.

Каков путь формирования собственного взгляда, а далее и мировоззрения? Очень важное обстоятельство – дать учащимся свободу. Полную свободу в *высказывании* как следствии восприятия. Подтверждение этой мысли мы находим у Е. П. Кабковой, которая подчеркивает, что «стержнем полихудожественного подхода является «раскрепощение» учащегося, снятие психологического напряжения, развитие самостоятельности в работе. Главным принципом становится чувство комфортности в пространстве и внутри себя. Исходным импульсом творческого процесса – эстетическое переживание, которое стимулирует развитие образного мышления учащихся» [3, с. 19].

Общение – свободная беседа. Для педагога разговор об искусстве всегда исповедален. Замечания – непринужденно-доброжелательные. Опыт подсказывает, что учитель и дети должны идти друг к другу. Роль учителя – так «преподать» произведения искусства, чтобы дети поверили в «его правду», его вкус, чтобы поняли, что это прекрасно и полюбили то, что любит учитель, так и начнется процесс «обращения» в его правду. С течением времени эта вера получит теоретическое обоснование, но сначала должно быть *эмоциональное утверждение*. Задачей педагога, по мнению Б. П. Юсова, является развитие полифонического воображения как «мира синтеза чувств, возвышения и очищения» [12, с. 55].

**Акт восприятия.** Нужны ли комментарии при восприятии произведения? Да, необходимы, ведь урок – это

основная форма образовательного процесса. Но с ними, комментариями, нужно быть предельно осторожным. Передавая ценности искусства, необходим поиск «тактичных» способов комментирования, ибо учитель становится посредником между произведением и воспринимаемым. С одной стороны, существует мнение, что настоящее искусство в посредниках не нуждается, а с другой – нужно научить детей распознавать истинное искусство.

Главное – не объяснять сразу идею-эмоцию произведения, а, возможно, «повернуть» к ней, намекнуть ребятам на ее суть, оставив место для домысливания, постижения, как бы уйти на второй план. Это будет импульсом к *самостоятельности постижения* и, следовательно, актом доверия, уважения к их мнению. Такая позиция стимулирует интерес к художественному восприятию, пониманию идеи-эмоции, а критерием успешности урока становится *интерес*. Это – шаг к повышению собственного уровня понимания, сочувствия, сопереживания.

После восприятия – видения, слушания – пауза как возможность «дослушать», «досмотреть», «допереживать» про себя то, что только что увидели, услышали, прочувствовали. К выражению *анализ* художественного произведения следует относиться осторожно, т.к. обучающиеся воспринимают его настороженно. На уровне интуиции они сопротивляются ему, считая попыткой «анатомирования» шедевра. Но помочь понять необходимо, необходимо организовать «пробуждение» к музыке, скульптуре, архитектуре, необходимо выработать в себе

умение передать красоту звучания и красоту мысли-эмоции, свое понимание шедевра.

В ходе нашего исследования разработана и внедрена в практику работы при восприятии произведений различных видов искусства группа полихудожественных **методов**:

– *озвучивание* произведений живописи, скульптуры, архитектуры на основе общности эмоции-идеи;

– *объединение* произведений разных видов искусства на основе стилевого родства;

– *постижение* глубины понимания художественного образа.

Рассмотрим суть отдельных методов, обеспечивающих удовлетворение потребностей в эмоциональном контакте и фантазировании, интереса и эффекта новизны, что ведет к мобилизации творческих усилий. Методы нацелены на формирование умения более полного эмоционального освоения явлений и событий окружающего мира, что позволяет проследить духовные связи пространства, формы, слова, жеста, звука, цвета, движения в различных произведениях искусства. Выполнение этих заданий является составной целой системы «научения» восприятию на основе синтеза искусств, которая начинается еще в начальной школе и, на основе усложнения, продолжается в основной и старшей школе. Задания точно «работают» на мысль и призваны поразить воображение.

Выполнению заданий предшествуют занятия, на которых происходит художественно-образный анализ на основе синтеза искусств. Это – накопление художественного опыта, который даст возможность самостоятельного выполнения заданий.

Восприятие картины И.Е. Репина «Бурлаки на Волге» (Рис. 1) на одном из уроков, начинается с чтения строк из поэмы «Кому на Руси...» Н. Некрасова:

Плечами, грудью и спиной  
Тянул он барку бечевой,  
Полдневный зной его палил,  
И пот с него ручьями лил.  
И падал он, и вновь вставал,  
Хрипя, «дубинушку» стонал....



Рисунок 1. И.Е. Репин. «Бурлаки на Волге»

Представленная картина, своего рода, песня, которая обобщает сложные жизненные явления. Ее можно назвать и симфонией, повествующей об истории жизни русского

народа. Плавную, упругую мелодию мы представляем в ритме движения артели, течения реки, в «плавности» ее линий, красок, все это воспринимается через лирический строй старинной песни «Дубинушка».

Плавным, размеренным шагом идут одиннадцать бурлаков, во всех их движениях, изгибах фигур нет резких, ломанных линий – они сильные и плавные, как в песне. Мы слышим музыку в картине, которая таится между линиями и красками, воспринимается больше «внутренним слухом», представлением. Она тематически сложная: что ни персонаж – то целая тема, звучащая, как былина.

Таким образом, чем больше зритель сумеет проникнуться музыкой репинских красок, тем эмоционально интереснее восприятие картины.

Развитие внутренней, скрытой от внешнего созерцания стороны духовного мира ученика, требует разработки творческих задач нестандартного характера. Разработка подобных задач вызывает определенные трудности, ведь они направлены, в первую очередь, на формирование художественно-эстетических взглядов обучающихся, различных аспектов их художественно-эстетической воспитанности.

Для учителя важна динамика этого процесса, его сила и направление. Одновременно формируется творческое мышление ученика, трактуемое как его эстетическая деятельность по восприятию произведений искусства и созданию художественного образа. Представленные задания сложились уже в систему творческих заданий, являющуюся своеобразным эмоционально-образным тренингом, направленным на формирование умения прочувствовать,

ощутить музыкальность, многоголосие картины, на поиск эмоционального звучания цвета.

*Метод озвучивания* заключается в подборе музыкальных фрагментов, которые по своему образному содержанию близки представленным для восприятия произведениям живописи, скульптуры или архитектуры на основе общности **эмоции-идеи**.

Обучающимся представлена картина И.И. Левитана «Весна. Большая вода» (Рис. 2).

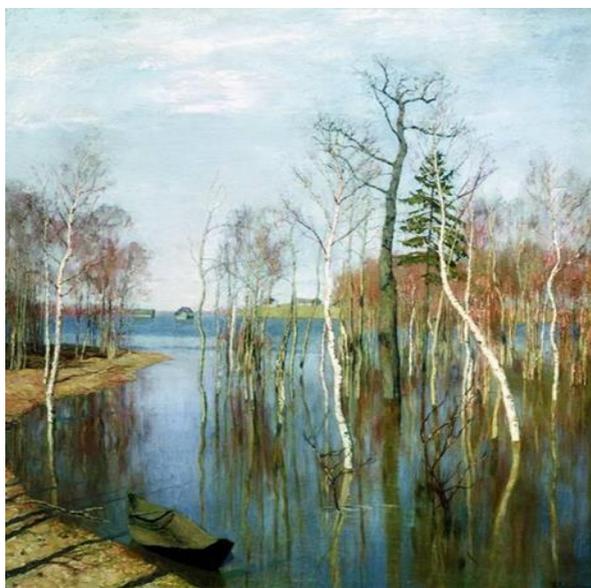


Рисунок 2. И.И. Левитан. «Весна. Большая вода»

Следует заметить, что для восприятия живописные картины должны характеризоваться удивительной «музыкальностью», а музыкальные произведения – яркой

«колоритностью». Для постижения глубины образа учитель может дать несколько комментариев по поводу этой картины и ее автора. Знакомые и друзья И.И. Левитана находились под обаянием и элегичностью его таланта художника-пейзажиста. Критик В. А. Гольцев писал: «...такие картины мог писать только человек, который глубоко, поэтично любит родную природу, любит тою любовью, какою любил Лермонтов – «с вечерними огнями печальных деревень» [6, с. 122]. Сам же художник писал об акте творчества и о предназначении художника-пейзажиста: «Не помню, как называется это стихотворение Е.А. Баратынского, но там есть дивные мысли, которые удивительно подходят к определению пейзажиста:

С природой одною он жизнью дышал,  
Ручья разумел лепетанье,  
И говор древесных листов понимал  
И слышал он трав прозябанье...

Вот это идеал пейзажиста – изощрить свою психику до того, чтобы слышать «трав прозябанье». Какое это великое счастье! Не правда ли?» [6, с. 123].

По поводу картины комментарий может быть самым малым, помогающим ощутить сход неглубокой талой воды, готовность к жизни молодых деревьев накануне пробуждения природы. Учитель может обратить внимание на сочетание холодных голубых тонов воды и неба и теплых рыжеватопесочных тонов деревьев и береговой полосы, полного безлюдья, помогающего ощутить тишину, разлитую

вокруг, погрузиться в созерцание внутренней жизни природы.

Для озвучивания этой картины представлены несколько музыкальных произведений (это могут быть отрывки): С.В. Рахманинов. «Прелюдия» *G dur*, «Прелюдия» *gis moll*, Ф. Шопен. «Прелюдия» *Des dur*.

Допустимо-правильным ответом (учитывая субъективность акта восприятия) является объединение картины «Весна. Большая вода» и Прелюдии *G dur* С.В. Рахманинова. В музыке «Прелюдии» ребята, гипотетически, должны ощутить лирический русский музыкальный пейзаж, трогательный в своей простоте. Певучая мелодия является основой этой прелюдии-песни. Услышав ее, нельзя не почувствовать в ней связи с излюбленными светлыми образами русской живописи, овеянными дымкой тихой грусти, весеннего настроения. В нашем воображении возникает чудесное лирико-эпическое полотно, сотканное из воздуха и света и, главное, ощущается «водный мотив» – широкая водная гладь с манящими прозрачными глубинами. И неспроста в музыке присутствует мажорный лад, умеренный темп, преобладающая тихая звучность, нежный характер звучания, характерные авторские ремарки исполнителю: *perdendo* (итал. – замирая, теряясь) *leggiere* (итал. – легко) – все это для создания очень трогательного, нежного и хрупкого музыкального образа.

В чем же общность идеи-эмоции? В изображении-выражении и в музыке, и живописи *упоения красотой, предельной душевной проникновенности и благоговейной нежности, возникающими перед родной природой,*

*спокойствие, радость пробуждения, необычайная прозрачность цветовой и музыкальной палитры.*

Настроение Прелюдии *gis moll* одновременно трепетное и тоскливое, созвучное русской природе, с предосенней печалью и прощанием с летом. Композитор не дал пьесе название, но, слушая эту прелюдию, мы ощущаем тоже «водный мотив», щемящее осеннее состояние: морозящий дождь, низкое серое небо, трепет последней листвы, нечто похожее на прощальное курлыканье журавлей, покидающих нас на долгую-долгую зиму.

Прелюдия *Des dur* Ф. Шопена, возможно, имеет сходство в настроении, но подсознательно дети должны ощутить другую, европейскую стилистику.

По такому же принципу строится творческое задание по озвучиванию офорта Ф. Гойи Каприччос № 43 «Сон разума порождает чудовищ» (Рис. 3):



Рисунок 3. Ф. Гойя. Офорт Каприччос № 43  
«Сон разума порождает чудовищ»

Произведения для выбора озвучивания:  
Д.Д. Шостакович. Тема «Нашествия» из Симфонии № 7;  
М. Равель. «Болеро»; С.С. Прокофьев. Танец рыцарей из балета «Ромео и Джульетта».

Допустимо правильный ответ – Д.Д. Шостакович. Тема «Нашествия» из Симфонии № 7 – объединяющая идея-эмоция – *неотступность трагедии*.

По такому же принципу строится творческое задание по озвучиванию фрески П. Пикассо «Герника» (Рис. 4):



Рисунок 4. П. Пикассо. Фреска «Герника»

Произведения для выбора озвучивания:  
Л. ван Бетховен. Увертюра «Эгмонт», Э. Григ. Смерть Озе из сюиты «Пер Гюнт», А. Шенберг. Кантата «Уцелевший из Варшавы». Допустимо-правильный ответ: А. Шенберг. Кантата «Уцелевший из Варшавы»; объединяющая идея-эмоция – *состояние шокированного войной сознания, правдивое изображение личных впечатлений от увиденного*:

*издевательств, ужаса, смерти, какофонии массовых расстрелов.*

Метод *объединения* произведений разных видов искусства на основе *стилевого родства* основывается на знании старшеклассниками стилизованных особенностей музыки композиторов И.С. Баха, В.А. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шопена, Ф. Листа, Д.Д. Шостаковича и других композиторов, с творчеством которых они познакомились на уроках музыки в 5–8 классах.

Для восприятия предлагаются графические портреты композиторов К.А. Васильева. По сути портрет, это – не просто передача внешнего облика того или иного композитора, а словно застывший и весьма характерный фрагмент самой их музыки, ее слепок (Рис. 5):



Йоган Себастья Бах



Вольфганг Амадей Моцарт



Людвиг ван Бетховен



Фредерик Шопен



Ференц Лист



Дмитрий Шостакович

### Рисунок 5. К.А. Васильев. Графические портреты композиторов

Задание заключается в определении образа композитора, изображенного художником, в опоре на стилевые характеристики его музыки, положенные в основу графических портретов. Для достоверности ответов обучающиеся могут подтвердить свои высказывания или предположения музыкой – отрывками из произведений, подготовленных заранее учителем.

Метод *постижения* глубины понимания художественного образа основан на понимании

художественного образа произведений различных видов искусства. Творческим заданиям, формирующим глубину эмоционального восприятия и понимания образа, мы дали название «Эмоциональное *crescendo*» (итал. – постепенное увеличение силы звучания).

Суть задания заключается в создании зрительного ряда из предложенных репродукций картин на основе вступления во «внутренний диалог» с автором, прочувствовании развития эмоциональных состояний, переданных в картинах от эмоционального *piano* (тихо) до эмоционального *fortissimo* (очень громко) и дать названия эмоциям, отраженными в картинах.

Основой явились картины И.К. Айвазовского (Рис. 6):



Гибель корабля. 1876 г.



Восход солнца возле Феодосии



Среди волн



Прибой у крымских берегов



Лунная ночь



Гибель корабля. 1843 г.



Морской берег

Рисунок 6. И.К. Айвазовский. Марены

В первом задании были предложены картины И.К. Айвазовского: «Гибель корабля» (1876); «Восход солнца у Феодосии»; «Среди волн»; «Прибой у крымских берегов»; «Лунная ночь»; «Гибель корабля» (1843); «Морской берег». Картины располагались в соответствии с идеей-эмоцией:

«Восход солнца у Феодосии» – умиротворение, душевный покой;

«Морской берег» – зарождение;

«Лунная ночь» – скрытая тревога;

«Прибой у крымских берегов» – предчувствие беды;

«Среди волн» – надвигающаяся беда;

«Гибель корабля» (1876) – последняя надежда;

«Гибель корабля» (1843) – крушение.

Во втором задании были представлены женские портреты Ф. Гойи (Рис. 7). Смысл выполнения задания заключался в создании зрительного ряда женских портретов на основе развития психологической идеи-эмоции: *от душевного спокойствия «Графини ди Карпио», надменной кротости «Антонии Сарате», мрачной неприступности «Дамы с веером», независимости духа «Сабасы Гарсия» до взрыва необузданности эмоций «Исабелы Ковос де Порсель».*



Графиня ди Карпио



Антония Сарате



Дама с веером



Сабаса Гарсия



Исабель Ковос де Порсель

### Рисунок 7. Ф. Гойя. Женские портреты

Как видим, каждый метод имеет свою специфику. Объединяющим фактором является то, что все они направлены на постижение художественного образа произведения через его восприятие, художественное переживание, что ведет к творческому и всестороннему развитию обучающегося. Практика доказывает, что под комплексным влиянием синтеза искусств многократно усиливается эстетическое воздействие на личность, формируется эмоционально-эстетический настрой, способствующий всестороннему осмыслению заданной темы, сюжета, персонажа, художественного образа.

Таким образом, методы обладают весомым потенциалом для творческого самовыражения обучающихся, проявления своего отношения к окружающему миру во всех взаимосвязях, осознания своего внутреннего «Я».

## Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе : Пособие для учителя / Э.Б. Абдуллин. – М. : Просвещения, 1983. – 112 с.

2. Инновационные тенденции интеграции и гуманитаризации образования : матер. Всеросс. конф. «Интеграция как условие гуманитаризации современного образования: Юсовские чтения» (г. Москва, 11-13 ноября 2014 г. / ред.-сост. О.И. Радомская. – М. : ФГБНУ ИХОиК РАО, 2015. – 294 с.

3. Кабкова Е.П. Педагогические технологии в дополнительном художественном образовании детей : метод. пособие / Е.П. Кабкова. – М. : Просвещение, 2009 – 176 с.

4. Константинова М.Н. Психология эмоциональных состояний / М.Н. Константинова, А.Б. Михалева // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-1. – [Электронный ресурс]. – Доступ к источнику : URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15325>.

5. Кузин В.С. Психология. Учебник / В.С. Кузин. – М. : Высшая школа, 1974. – 280 с.

6. Пророкова С.А. Исаак Ильич Левитан / С.А. Пророкова. – К. : Радянська школа, 1990. – 159 с.

7. Неменский Б.М. Мудрость красоты : о проблемах эстетического воспитания : Кн. для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.

8. Рерих Н.К. Держава света. Священный дозор/ Н.К. Рерих. – Рига : Виеста, 1992. – 285 с.

9. Савенкова Л.Г. Педагогические условия интегрированного освоения изобразительного искусства в общеобразовательной школе : дисс... д-ра пед. наук :

13.00.01 / Савенкова Людмила Григорьевна. – М., 2001. – 402 с.

10. Шулева Е.И. Диагностика уровня эстетической воспитанности ребенка в учреждении дополнительного образования / Е.И. Шулева // Взаимодействие нравственного и эстетического воспитания в системе работы центра дополнительного образования детей : сб. матер. VIII науч.-практ. конф. Правобереж. центра доп. образования для детей / отв. ред. А.Г. Недосекина. – Магнитогорск, 2004. – С. 108 – 115.

11. Шулева Е.И. Эстетическое восприятие и художественное восприятие: независимость или зависимость? / Е.И. Шулева, О.А. Кузнецова // Мир науки. Социология, филология, культурология : научный журнал. – Магнитогорск, 2017. – Т. 8. – №4. – С.16–17.

12. Юсов Б.П. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Под общ. ред. Б.П. Юсова. – Луганск : Лугань, 1995. – 180 с.

### **3.4. Социальная адаптация дошкольников с нарушением опорно-двигательного аппарата в процессе музыкальной деятельности**

*Плеханова Ольга Евгеньевна*

*г. Екатеринбург, Российская Федерация*

*Ощепкова Ирина Мирзагалиевна*

*городской округ Первоуральск, Российская Федерация*

В условиях коррекционной работы с детьми различные виды искусств, в том числе и музыка, выступают важным средством воспитания гармонично развитой личности и инструментом для включения подрастающего человека в социум. «Особенно важно общение с музыкой в детском возрасте, так как оно дает ни с чем несравнимые возможности для развития интеллектуальной и эмоциональной сферы человека. Регулируя эмоциональное состояние, музыка помогает ребенку устранять дисгармонию окружающего мира» [12, с. 35].

Процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды называется социальной адаптацией. В процессе этой адаптации личность приобретает определенный социальный статус, который определяет ее положение в социальной сфере, функциональную роль, правовые возможности [3]. Именно музыкальное искусство обладает неисчерпаемыми возможностями воздействия на внутренний мир ребенка, на формирование его нравственно-этических основ, на становление личности в целом и играет значительную роль в

коррекционно-направленном процессе социализации детей с особенностями развития [8].

Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (далее НОДА) – это разнообразная по клиническим и психолого-педагогическим характеристикам группа, которая условно подразделяется на три категории:

- заболевания нервной системы: детский церебральный паралич полиомиелит;

- врожденная патология опорно-двигательного аппарата: врожденный вывих бедра, кривошея, косолапость и другие деформации стоп, аномалии развития позвоночника (сколиоз), недоразвитие и дефекты конечностей, аномалии развития пальцев кисти, артрогрипоз (врожденное уродство);

- приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата: полиартрит, заболевания скелета (туберкулез, опухоли костей, остеомиелит), системные заболевания скелета (хондродистрофия, рахит) [4].

В дошкольном образовательном учреждении музыкальное образование входит в систему коррекционно-развивающей работы по развитию социальных навыков у детей, имеющих НОДА. В процессе музыкальной деятельности в ДОО музыкальный руководитель создает необходимые условия для развития музыкальных и творческих способностей каждого ребенка, формирует нравственные качества личности ребенка, а также закладывает основы общей культуры и коммуникации ребенка с окружающим миром и другими людьми.

Процесс социальной адаптации является сложным и многокомпонентным, что требует дифференциации и систематизации всех его составляющих. Для этого нами была

разработана логико-смысловая модель «Социальная адаптация дошкольников с НОДА в процессе музыкальной деятельности», которая является формой дидактических многомерных инструментов, и содержит смысловые и логические компоненты. Данный вид проектирования представлен на основе Дидактической многомерной технологии, разработанной группой ученых под руководством доктора педагогических наук, профессора В.Э. Штейнберга [17, с. 82].

«Следуя принципам создания подобных моделей, было выделено 9 координат:

К1 – Задачи

К2 – Виды музыкальной деятельности

К3 – Виды занятий

К4 – Массовые мероприятия

К5 – Методы

К6 – Дидактические средства

К7 – Методы диагностики

К8 – Уровни социальной адаптированности

К9 – Критерии сформированности уровня социальной адаптированности» [13].

Условно все координаты можно разделить на 4 блока: целевой, организационный, методический, диагностический. В каждой координате выделены элементы содержания каждой из них, которые располагаются в определенном порядке от центра (рис. 1):

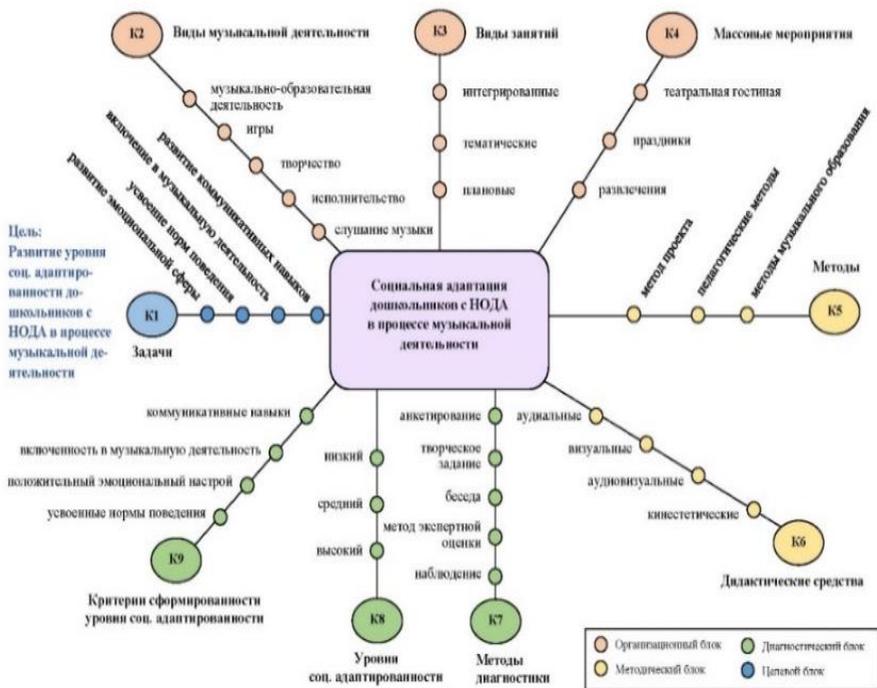


Рис. 1. Логико-смысловая модель «Социальная адаптация дошкольников с НОДА в процессе музыкальной деятельности»

В рамках данной статьи важным является положение о том, что основными проявлениями социальной адаптации выступают взаимодействие человека с окружающими людьми и его активная деятельность. Поэтому, переходя к описанию логико-смысловой модели, подробно будет рассмотрен только методический блок – виды музыкальной деятельности, виды занятий, массовые мероприятия, методы и дидактические средства.

Основным видом музыкальной деятельности можно смело назвать **слушание музыки**. Опыт работы с

дошкольниками с НОДА показал, что пассивное слушание музыки дается им с большим трудом. Чаще всего мы проводим активное слушание, которое сопровождается движением, игрой на музыкальных инструментах. Большую роль в слушании музыки играет наглядность.

Одним из **методов наглядности** является **иллюстрация**, которая дополняет по своему воздействию музыкальные образы и расширяет границы восприятия прослушанных музыкальных произведений. В психолого-педагогических исследованиях, посвященным особенностям восприятия музыки указывается, что детям в целом свойственна экстра музыкальная направленность восприятия. Поэтому для активизации интереса детей к музыке и для понимания детьми прослушанных произведений нужно привлекать внемузыкальные ассоциации: словесные пояснения, сопоставление с художественными произведениями и изобразительным искусством, с жизненными ситуациями и т.д. [16].

Так, при первом знакомстве с музыкальным произведением, музыкальный руководитель подкрепляет слуховые впечатления рядом репродукций. Картины были разные по жанру и характеру, сюжетные или с изображениями природы. Дети определяли общее настроение музыки и увиденной репродукции, пытались найти схожее в характере, искали созвучные оттенки в цветовой палитре к семантике тональности.

Наглядные методы плавно переходят к словесным и дополняют друг друга, педагог вместе с детьми облачает в слова свои впечатления и ощущения. Д.Б. Кабалевский,

придавая огромное значение словесному методу различал два вида беседы: рассказ-беседу и беседу-диалог.

В **беседе-рассказе** педагог сам подводит учащихся к верным суждениям, выводам. Чаще всего беседу-рассказ музыкальный руководитель применяет при подаче нового материала в следующих видах музыкальной деятельности: слушание музыки, знакомство со средствами музыкальной выразительности, рассказ о композиторах.

В **диалогической беседе** ведущую роль играют сами дети, а музыкальный руководитель, подобно режиссеру только направляет беседу и подводит детей к верным ответам. Все вопросы должны носить наводящий характер, педагог не должен подсказывать и предлагать очевидных, не предполагающих аргументации ответов; важно давать дошкольникам достаточно времени на обдумывание, выслушивать каждый ответ, вникать в его содержание, включать детей в обсуждение содержания ответа, прививать уважение к высказываниям товарищей и побуждать их к диалогу [7].

Таким образом, слушая пьесу из альбома «Времена года» П.И. Чайковского «У камелька», детям были предложены к просмотру репродукции картин В.М. Васнецова «Снегурочка», Н.Н. Дубовского «Зима», В.И. Сурикова «Взятие снежного городка», Б.М. Кустодиева «Масленица», И.И. Шишкина «Зима». Что характерно, дети интуитивно выбрали картины, спокойные и светлые по настроению («Зима» Н.Н. Дубовского и В.М. Васнецова «Снегурочка»), несмотря на то, что им близки для понимания сюжетные картины. При этом музыкальный руководитель задавал наводящие вопросы:

1) Что общего в картинах и музыке?

2) Какие на их взгляд можно представить оттенки красок в соответствии с тональностью?

3) Что изображено в музыке и соответствует ли изображению на картине?

4) Какое настроение возникает от прослушанной музыки и просмотра картин?

Дети учились понимать свои впечатления, высказываться, при этом слушая других, дополняя друг друга. Чтобы почувствовать характер музыки, музыкальный руководитель предлагал детям двигаться под музыку, затем вместе с детьми анализировал, какие движения удобно исполнять (двигаться плавно или активно, шагать, бежать или выполнять повороты и кружиться, как в пьесе «Новая кукла», а может удобно замереть и слушать, как в пьесе «Молитва» П.И. Чайковского). При повторном прослушивании произведения музыкальный руководитель дополнял полученные впечатления рассказом и показом иллюстраций о композиторе, об инструменте, на котором оно было исполнено. Здесь наглядность используется обязательно: показываем портрет П.И. Чайковского, картинку с изображением фортепиано и рояля.

Список произведений, предлагаемых для прослушивания в специализированной группе с НОДА по программе «Ладушки» с примерным перечнем репродукций, изложен в таблице № 1:

**Таблица № 1**

**Перечень музыкальных произведений и иллюстраций  
для слушания музыки**

<b>Музыкальное произведение</b>	<b>Картины и репродукции</b>
Голодная кошка и сытый кот. В. Салманов	Картинки с изображением ленивого кота и худой голодной кошки.
На слонах в Индии. А. Гедике	Картинка Танцующей индианки Картинка играющего на струнном инструменте индийца Картинка, на которой изображен слон в джунглях
Сладкая греза П.И. Чайковский	К. Лоррен «Морская гавань при восходе солнца» И. Шишкин «Рожь» И. Шишкин «Утро в сосновом лесу» А. Куинджи «Березовая роща» А. Фантен-Латур «Цветы в вазе» И. Левитан «Весна. Большая вода»
Болезнь куклы. П.И. Чайковский	Л. Каменев «Весна» А. Саврасов «Зима»
Клоуны. Д.Б. Кабалевский	К.Самойлов «Зима. Каток» Картинка с клоунами в цирке
Новая кукла. П.И. Чайковский	К.Малевич «Весна – цветущий сад» С.Боттичелли «Весна» Б.Кустодиев «Масленица»
Страшилище. В. Витлин	Арчимбольдо «Зима» Иллюстрация к сказке «Аленький цветочек» А. Аксаков Иллюстрации к мультфильму «Корпорация монстров»
Утренняя молитва П.И. Чайковский	И. Левитан «Золотая осень» Ф. Васильев «Речка в Красном селе» К. Моне «Белые кувшинки» И. Шишкин «Зима»
Баба Яга. П.И. Чайковский, А. Лядов, М.П. Мусоргский Картинки с выставки	Гартман «Избушка на курьих ножках «или «Баба Яга» В. Васнецов «Баба Яга» И. Билибин «Баба Яга»
Игра в лошадки. П.И. Чайковский	В. Шварц «Вешняя поездка царицы на богомолье при царе Алексее Михайловиче» В. Суриков «Взятие снежного городка» К. Моне «Зима»

Неаполитанская песенка. П.И. Чайковский	Картинка танцующих Коломбо и Коломбины Картинка танцующих и играющих итальянцев на улице
Танец дикарей. Ё. Нака	Картинка с изображением племени дикарей
Осенняя песнь. П.И. Чайковский	А. Куинджи «Осенняя распутица» Е. Волков «Осенний пейзаж» И. Левитан «Осенние листья»
Концерт фа мажор «Осень» 1 часть А. Вивальди	А. Куинджи «Осень» Д. Арчибальдо «Осень» И. Бродский «Осень»
У камелька. П.И. Чайковский	Н. Дубовский «Зима» В. Васнецов «Снегурочка»
Флейта и контрабас	Картинки с изображением флейты и контрабаса, струнных и духовых инструментов
Жаворонок. П.И. Чайковский	Ж.Ф. Миллен «Весна» И. Остроухов «Первая зелень» И. Левитан «Март»
Жаворонок. М. Глинка	А. Саврасов «Грачи прилетели» К. Крыжицкий «Ранняя весна» Ф. Васильевич «Оттепель»
Лунный свет. К. Дебюсси	И. Айвазовский «Ночь на Черном море» И. Айвазовский «Лазоревый грот» И. Айвазовский «Лунная ночь. Берег моря» И. Айвазовский «Морской вид при луне»
Полет шмеля. Н. Римский-Корсаков	Д. Кустанович «Полет шмеля»
Концерт соль минор «Лето» А. Вивальди. 1 и 2 часть	П. Брейгель старший «Жатва» В. Гог «Пшеничное поле с кипарисами» К. Моне «Уголок сада в Монжироне» И. Репин «Летний пейзаж» (Вера Алексеевна Репина в Абрамцеве) К. Коровин «Летом. Сирень» П. Гоген «Пейзаж» А. Куинджи «Радуга» К. Маковский «Дети, бегущие от грозы»

Одним из ведущих видов деятельности в процессе социальной адаптации является исполнительская деятельность, где особенно выделяют хоровое пение.

**Пение** оказывает на детей организующее воздействие, воспитывает чувство сопереживания, дружбы через создание наиболее благоприятной атмосферы для включения в вокальную деятельность. Развитие певческих навыков у детей с НОДА содействует росту интереса к музыке, развивает память и мышление. Повышает эмоциональную и вокальную культуру, дети глубже воспринимают музыку, активно выражают свои чувства, настроения. Постигая мир звуков, дети учатся слышать окружающий мир, выражать свое отношение к нему.

Хоровое пение является помощником в преодолении дефектов и развития речи: обогащается словарный запас, формируется речевое дыхание, содействует плавности и четкости речи. У детей с НОДА возможности голосового аппарата довольно ограничены или совсем не сформированы. Музыкальный руководитель создает ситуацию естественного оптимального режима для развития детского голоса, где тексты и музыка насыщены элементами звукоподражания и связаны с понятными и доступными образами, персонажами, которые ребенок может изобразить в звуках и движении, дополнить шумовыми эффектами с помощью детских музыкальных инструментов. Выразительные движения в процессе пения способствуют развитию певческих навыков, чему способствует формирование певческого аппарата: дикция, артикуляция, дыхание, звукообразование [9].

Педагог предлагает детям речевые упражнения, чистоговорки, артикуляционные гимнастики (по показу музыкального руководителя, в картинках), песенки-распевки, песни, которые можно сопровождать движением.



## Пастушья песня

Французская народная песня

Умеренно скоро  
*tr*

30

Слы - шись ле - сню у во - рот? То пас - тух о -  
- вец зо - вет. Лишь за - рёй зар - де - ет не - бо. Ту - ру.  
он бе - рёт кра - юш - ку хле - ба.  
ту - ру, ту - ру - ру, вый - дем ра - но по - ут - ру.

Для развития точности интонирования и уровня отзывчивости и восприятия музыки музыкальный руководитель использует песенки по принципу «эхо»: педагог поет фразу, дети ее повторяют. Например, попевка «Эхо, отзовись», канон «Братец Яков», «Как мне маме объяснить, что чистой трудно быть», «Как тебя зовут?»:

## Музыкальное эхо

музыка и слова М. Андреевой

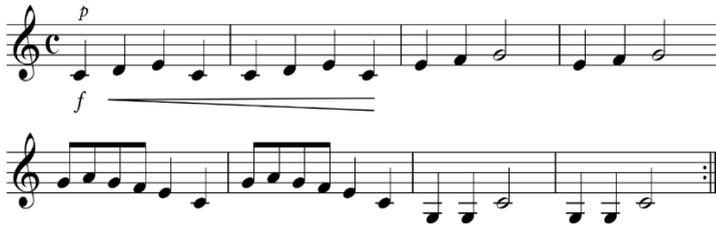
Э - хо... Э - хо... От - зо - вись! От - зо - вись!  
Чис - то петь... Чис - то петь... На - у - чись, на - у - чись.  
Слу - шай, слу - шай, не зе - вай, не зе - вай.  
Всё за мной, всё за мной пов - то - ряй, пов - то - ряй.

Эхо... Эхо...  
Отзовись! Отзовись!  
Чисто петь... Чисто петь...  
Научись, научись.

Слушай, слушай,  
Не зевай, не зевай.  
Всё за мной, всё за мной  
Повторяй, повторяй.

## Канон «Братец Яков»:

Французкая детская песенка



Братец Яков, братец Яков,  
Спишь ли ты, спишь ли ты?  
Слышишь звон на башне, слышишь звон на башне?  
Дин-дон-дон, дин-дон-дон

Большую роль играет и песенный репертуар, который разучивается с детьми специализированной группы с НОДА на музыкальных занятиях. Музыкальный руководитель, помимо программного репертуара, подбирает песни о дружбе, о семье, о детском садике, о стране. Чаще всего новые песни разучиваются к праздникам и развлечениям. Много песен предложено в программе И. Каплуновой и И. Новоскольцевой «Ладушки», которые изложены в нотных сборниках старшей и подготовительной группы. Например, «Моя Россия» Г. Струве, «Служить России», «Моя Россия, моя страна», «Детский сад», «Наша воспитательница», «Песенка друзей», «Песенка о дружбе», «Настоящий друг», «Всем нужны друзья», «Моя мама», «Хорошо рядом с мамой», «Лучше друга не найти» (о бабушке), «Прадедушка» Ермолов и др.

Немаловажную роль играют и **музыкально-ритмические движения**. Именно образные движения используются как средства более глубокого ее восприятия и

понимания. Музыка заряжает детей своим настроением, энергией, организует их деятельность. У детей снижается напряженность, при выполнении упражнений на крупную и мелкую моторику пальчики и ручки разгибаются, уменьшается статичность, движения становятся более свободными. Выполняя специальные задания под музыку, дети начинают ориентироваться в пространстве, у них появляются представления о себе.

При выполнении музыкально-ритмических упражнений под музыку у детей развиваются основные моторные функции, формируется правильная осанка, становится более уверенной походка, дети подключаются к выполнению всех видов музыкальной деятельности, не зависимо от сложности заболевания. Движения становятся более четкими, ритмичными, выразительными, развиваются и творческие способности детей. Все это способствует развитию уверенности детей в своих силах, развитию самостоятельности, а также выполняет основную цель – помогает социально адаптироваться в ДОУ, к среде сверстников и педагогов.

Дети с удовольствием исполняют вальс листьев под музыку П.И. Чайковского из балета «Лебединое озеро», изображают заводные игрушки под музыку Д.Д. Шостаковича «Вальс игрушек», и с воодушевлением исполняют танец ковбоев на стульчиках. Атрибуты в музыкально-ритмических и танцевальных упражнениях играют большую роль: дети увлекаются предметом, забывают про стеснение, включаются в танцевальную импровизацию (листья, цветы, снежинки, султанчики, шарфы, платки, маски, шляпы, ленты, игрушки и т.д.).

Положительные эмоции от участия в музыкально-ритмической деятельности создают благоприятную атмосферу для раскрепощения детей, принятию себя и других, а также способствуют коррекции двигательных нарушений каждого ребенка и расширяют его кругозор.

Это помогает решить задачи педагогической деятельности по преодолению у каждого ребенка проблемы личностной ущербности через развитие разнообразных навыков и умений: от знаний музыкальной грамоты до способности выражать свои мысли, чувства, с наименьшим напряжением выходить из стрессовых ситуаций. Органическая взаимосвязь музыки, речи, мышления и движения являются основным принципом коррекционной работы [2].

Формы проведения музыкально-ритмической деятельности могут быть различны: например, импровизированная детская «дискотека», где движения выполняются совместно со взрослым по показу под инструментальные и вокальные произведения. «Двигайся – замри», «Что манит птицу», «Море», «Новый день придет», «Барбарики», «Я рисую речку», «Кошачий рок-н-ролл», «Светит месяц» и др. Главное, чтобы в этом виде деятельности «присутствовала игровая импровизация, а не обучение. И неважно, кто из детей выполняет движения лучше, а кто хуже, главное – общее «заражение» танцем, снятие мышечного, психоэмоционального напряжения и не акцентированная для самого ребенка коррекция имеющихся у него психомоторных отклонений посредством очень целенаправленных, определенных движений, предлагаемых ребенку по образцу педагога».

**Коммуникативные танцы** со сменой партнера являются необходимым средством в работе по развитию уровня социальной адаптированности дошкольников с НОДА, так как направлены на гармонизацию отношений в детском коллективе. Например, танец «Приглашение, танец «Побежали парами», танец –игра «Я с тобой дружу».

Особое внимание стоит уделить **игре на детских музыкальных инструментах**, оценивая большую значимость этого вида музыкальной деятельности для развития социальной адаптации дошкольников с НОДА. Игра в оркестре – это тот вид деятельности, где дети лечатся музыкой, ощущая ее красоту, чувствуя восторг и радость от совместного звучания и музыкального эффекта. Так, например, играя под музыку П.И. Чайковского «Танец Феи Драже», дети погружаются в сказочный мир звуков, играя на колокольчиках, треугольниках, арфе, металлофоне, маракасах. Участвуя в таком ансамблевом исполнении, слушая, как красиво и гармонично звучат их инструменты в сочетании с известным произведением, у детей пропадает чувство страха, проходит стеснительность.

Замечаем, что стоит детям выйти на сцену, как они забывают о волнении и предстают перед зрителями чуткими артистами. Вместе с этим происходит коррекция двигательных функций: дети осваивают игру на музыкальных инструментах, развивая подвижность суставов кистей рук, развивая координацию движения и чувство ритма. У них совершенствуются двигательные навыки, снижается возбудимость и нервозность. А главное, дети учатся работать коллективно, понимать друг друга, доставлять игрой радость себе и зрителям. Важно отметить

то, что инструментальное музицирование препятствует возникновению у детей «барьера неполноценности».

Игру на музыкальных инструментах можно использовать в самых различных условиях: на музыкальные занятия, в театральной деятельности, выступления на праздниках, в кружковой работе. В разных видах деятельности: пение, слушание музыки, движение, как способ аккомпанировать (это нужно для тех детей, которые передвигаются на колясках или только с помощью взрослого).

Следующий вид музыкальной деятельности – **игра**. На занятиях применяются пальчиковые, крупно-моторные, музыкально-дидактические, коммуникативные, сюжетные, подвижные игры. Наиболее эффективными для развития уровня социальной адаптации дошкольников с НОДА являются игры на взаимодействие: **коммуникативные и сюжетные (чаще всего народные) игры**.

Коммуникативные игры для детей с НОДА условно можно подразделить на группы:

а) гармонизация межличностных отношений в детском коллективе со сменой партнера: «На болоте старый пенёк», «Рельсы, рельсы», «Зайкин огород» и др.;

б) развитие эмоциональной выразительности, импровизации, пластики и свободы движений: «Страшная сказка» (автор неизвестен), «Черепашка» (автор неизвестен), «Жирафы» (автор неизвестен) и др.;

в) развитие навыков невербального общения, двигательная импровизация: «У Авдотьи, у старушки» (автор неизвестен), «Ванна-море» (Р. Сеф) и др.

Подробное описание подобных игр предложено в пособии Е.Н. Котышевой «Музыкальная коррекция детей с ограниченными возможностями» в разделе приложение 8 «Коммуникативные игры, ритмические игры, игры по правилам» [8].

Большую роль играют **игры-пластические импровизации** под музыку, которые помогают развивать творческое воображение и эмоционально-выразительные движения детей с НОДА и **игры-«зеркала»**, пластический диалог в парах, также диалоги на инструментах, направленные на развитие навыков невербального общения.

**Игры-пластические импровизации:** «Тропинка», «Бабочки и жуки», «Водоросли», «Волшебный сад», «Зарядка», «Танец с платками».

В данном блоке игр необходимо выполнять условие свободы выбора и отсутствия авторитарного давления со стороны взрослого. Поэтому игры проходят по следующим правилам:

1. В игре принимают участие все присутствующие, включая педагога, на равных условиях.

2. Ребенок, оказавшийся в роли ведущего, имеет право (оговоренное заранее) передать эту роль следующему, как только она начнет его тяготить.

3. Отсутствует отрицательная оценка творческих действий детей, создается ситуация поощрения и успеха.

Следующий блок игр: **игры-«зеркала»**, пластический диалог в парах, диалоги на инструментах, направленные на развитие навыков невербального общения. Невербальные формы поведения – жесты, мимика, интонация – исторически предшествовали появлению речи, они менее

контролируемы интеллектом. Поэтому необходимо тренировать у детей навык невербального общения: учить ориентироваться во внешних проявлениях собеседника, учить выразительности и адекватности в выражении своих эмоций, развивать стремление и готовность к общению.

В данный блок входят игры-«зеркала»: «Море волнуется», «Японский сад», двигательные импровизации в парах: «Тряпичная кукла», «Найди пару», «Водитель и автомобиль», диалоги на инструментах.

Несмотря на то, что дети с НОДА приходят в ДОУ в старшем дошкольном возрасте (5–7 лет), по своему развитию эмоционально-волевой сферы они зачастую отстают от своих сверстников на 1–2 года. Поэтому **использование игрушек, виртуальных персонажей, кукол «би-ба-бо»** является эффективным методом наглядности в процессе развития уровня социальной адаптированности дошкольников с НОДА, а детьми воспринимаются, как сказочное действие. Дети «забывают» или «не замечают», что куклой руководит взрослый, педагог и полностью погружаются в диалог с игрушкой. Главной задачей использования кукол и игрушек – это введение в сказочную атмосферу, в мир сказки и игры. Это дает возможность детям расслабиться, почувствовать себя в «своей» стихии, педагог создает игровую ситуацию, в которой детям будет легче и желаннее выйти на контакт сначала с куклой, потом с педагогом и, наконец, друг с другом.

Так, например, при первичном прослушивании фортепианной пьесы П.И. Чайковского «Баба Яга», перед детьми вдруг «появляется» кукла Бабы Яги, которая «летает», а вместе с высотой полета педагогом

иллюстрируются музыкальные волны и регистр музыки. На детей и музыка, и появление персонажа производит неизгладимое впечатление. Вступая в диалог с куклой (игрушкой), дети участвуют в разных видах музыкальной деятельности: начинается все с прослушивания музыки, затем педагог предлагает выбрать музыкальные инструменты и исполнить «свою» музыку для куклы, так он включает детей в инструментальную импровизацию или исполнение какого-либо ритмического этюда на инструментах. Для детей кукла является стимулом к исполнению и первым слушателем, а они становятся артистами.

Так же детям предлагается показать другие умения, например, спеть песню для куклы (например, «К нам гости пришли», «Осень»), исполнить танец («Двигайся-замри», «Новый день придет»), показать пальчиковую гимнастику («На двери висит замок», «Дружные пальчики») или выполнить кинезиологическое упражнение («Петух-курица-гусь», «Капитан-молодец», «Заяц-волк» и др.).

Кукла может «принести» детям на занятие атрибуты для танца (например, ленты, листочки, помпоны, колокольчики и др.), новый музыкальный инструмент (при знакомстве с музыкальными инструментами или повторе со знакомыми инструментами), новую иллюстрацию (к прослушанной музыке или к выученной песне) или новую музыкально-дидактическую игру (карточки для определения громкости, характера, регистра, жанра, лада или музыкального инструмента). С одной куклой (игрушкой) педагог может обыгрывать разные ситуации на музыкальных занятиях – от обычных рабочих до сюрпризных моментов.

А для закрепления музыкального материала и стимуляции детей спеть или сыграть что-то в групповом помещении, педагог предлагает взять куклу с собой в группу и сделать ее героем группы на несколько дней (возможно использование маски куклы, какого-то атрибута для игры или раскраски на заданную тему, для того чтобы вспомнить музыкальный материал в свободной деятельности или повторить песню, выученную на предыдущем музыкальном занятии).

Немаловажную роль играет использование кукол и игрушек на занятиях по **театральной деятельности** в рамках театральной гостиной. Сказочно-игровая ситуация помогает дошкольникам проявить свои эмоциональные переживания в приемлемой для них форме, помогает проявить самостоятельность и инициативы в развитии сюжетной линии, игровое общение помогает детям проявить творческую активность [15, с.10].

Дети любят занятия, где они разыгрывают сказки («Теремок», «Репка», «Три медведя», «Колобок», «Красная шапочка», «Маша и медведь» и др.), изображая героев с музыкальным сопровождением и в определенной последовательности, ожидая выхода своего героя. Дети учатся ждать своей очереди, при этом наблюдая за выступлением других участников. Игровое общение помогает детям проявить творческую активность, а сказочно-игровая ситуация дает возможность детям с НОДА проявить эмоциональные переживания в приемлемой для них форме, проявить самостоятельность и инициативу в развитии сюжета. Создается ситуация успеха для всех детей, не

зависимо от развития навыков, потребностей и физических возможностей.

Воспитательные возможности театральной деятельности велики, так как она способствует развитию следующих социальных навыков:

- знакомству с окружающим миром;
- становлению психических процессов (внимание, восприятие, память, мышление, воображение);
- развитию речи (словарный запас, грамматический строй речи, совершенствуется звуковая культура речи, навыки связной речи, интонационная и выразительная речь);
- развитию эмоционально-волевой сферы (способность распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умение ставить себя на его место в различных ситуациях, выражать своё собственное отношение к добру и злу);
- формированию первичных социальных навыков поведения (доброта, дружба, честность, смелость);
- формированию навыков конструктивного взаимодействия;
- формированию и развитию личностных качеств: сочувствия, сопереживания, желания прийти на помощь и т.д.

Участвуя в театрализованной игровой деятельности, дети познают мир, становятся участниками событий из жизни мира природы и людей. Все театрализованные игры строятся на материале сказок и играя, дети учатся связно рассказывать, чувствовать, передают интонацию, активно пользуются движениями, мимикой и жестами [5].

Расширяются и закрепляются полученные впечатления в разных **формах и видах** работы с детьми. Так, для развития уровня социальной адаптированности дошкольников с НОДА мы использовали некоторые виды занятий: плановое, тематическое, интегрированное.

На **плановых занятиях** с детьми специализированной группы разучивался программный музыкальный репертуар во всех видах музыкальной деятельности. Большой интерес у детей вызывали **тематические занятия**, которые являлись промежуточными и итоговыми при изучении той или иной темы (например, занятие по правилам дорожного движения или посвященное Дню космонавтики).

Но именно **интегрированные занятия** являются одной из эффективных форм работы по развитию уровня социальной адаптированности у детей с НОДА. Интересно проходит музыкальное занятие в сочетании с художественным творчеством, когда дети, после предварительного прослушивания и анализа музыкального произведения, после рассказов и показов репродукций на заданную тему, выбирают краски, кисти, бумагу (маленький листочек или большой ватман), выбирают себе компаньонов или действуют в одиночку и рисуют, пытаясь передать красками и движениями линий характер музыки. Например, под музыку Л. Бетховена «Лунная соната», I часть на интегрированном занятии по знакомству с ладом. Или под 5 симфонию Л. Бетховена на интегрированном занятии по знакомству с мелодической линией и диалогу инструментов в музыке. Педагог наблюдает за детьми, за выбором цветовой палитры, характером движений руки, соответствует ли это звучащей музыке. В конце обязательно устраивается

выставка детских работ, чтобы закрепить ситуацию успеха, дать возможность каждому ребенку ощутить свою значимость и вклад в общее дело.

**Проектная деятельность** является одним из наиболее ярких, развивающих, интересных методов в процессе социальной адаптации для детей дошкольного возраста с НОДА. В процессе работы над проектом педагог дает детям возможность экспериментировать, развивать творческие способности и социально-коммуникативные навыки, что позволяет дошкольнику с НОДА успешно адаптироваться к процессу общения в ДОУ и к дальнейшему процессу обучения.

Создание ситуации радости и успеха при проведении **массовых мероприятий** дает возможность каждому ребенку почувствовать себя важным и нужным участником педагогического процесса.

В таблице предложены следующие праздники и развлечения (табл. № 2):

Таблица №2

**Организация музыкальных праздников и развлечений в специализированной группе**

<b>Сентябрь</b>	Тематическое занятие «День знаний»
<b>Октябрь</b>	Осеннее развлечение «Осенняя сказка»
<b>Ноябрь</b>	Тематическое занятие «Мама-самый лучший друг»
<b>Декабрь</b>	Новогодний праздник «Новогодние приключения»
<b>Январь</b>	Развлечение «В гости к бабушке» (народные игры, традиции)

<b>Февраль</b>	Развлечение «Как домовенок Кузя в армию пошел»
<b>Март</b>	Праздник для мам
<b>Апрель</b>	Развлечение «Смешинки». Развлечение «Путешествие к звездам»
<b>Май</b>	Тематическое занятие «Помним подвиги ваши». Праздник «Выпускной»
<b>Июнь</b>	Развлечение «Здравствуй, лето» (День защиты детей). Развлечение «День России»

Таким образом, успешность адаптации детей с НОДА может быть достигнута в процессе музыкальной деятельности ребенка в дошкольном образовательном учреждении. Реализация логико-смысловой модели и подбор оптимального методического обеспечения показали, что в процессе музыкальной деятельности, важно взаимодействие детей, педагогов и родителей, кроме того необходимо работать по всем направлениям, вовлекая ребенка в музыкальную деятельность дифференцировано с учетом его психофизических особенностей, с одной стороны, и комплексно в совокупности всех доступных для него видов музыкальной деятельности, с другой стороны.

Методическое обеспечение процесса социальной адаптации детей с НОДА в процессе музыкальной деятельности включает в себя: методы (общепедагогические методы, методы музыкального образования, метод проектов), виды занятий (плановые, тематические, интегрированные), музыкальный репертуар, технологические карты музыкальных занятий (интегрированные, тематические), дидактические средства, разработки проектов, разработки

сценариев праздников и развлечений. При этом наряду с использованием эффективных методов, форм и способов музыкальной деятельности важными составляющими данного процесса также является подбор качественного музыкального репертуара, в который входят лучшие образцы детской, классической, народной и эстрадной музыки.

### Список литературы

1. Алвин Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Дж. Алвин, Э. Уорик / Пер. с англ. Ю.В. Князькиной. – М. : Теревинф, 2004. – 208 с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Наука, 1997. – 456 с.

3. Бурмистрова Е.В. Социально-педагогические механизмы успешной адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению / Е.В. Бурмистрова, Е.А. Хохлова // Детский сад от А до Я : научно-методический журнал для педагогов и родителей. – Омск, 2009. – №2. – С.34–47.

4. Васильева Н.Л. К вопросу о психологической адаптации детей дошкольного возраста / Н. Л.Васильева // Дошкольное воспитание : ежемесячный научно-методический журнал. – М. : ООО Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2009. – №2. – С.35–38.

5. Волкова Т.Г. Роль музыкального воспитания в эстетическом развитии умственно отсталых старшеклассников / Т.Г. Волкова, И.В. Евтушенко // Международный журнал экспериментального образования. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10681>.

6. Дикаева Е.С. Социальная адаптация дошкольников с церебральным параличом в учебно-воспитательном процессе детской школы искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Дикаева Елена Сергеевна; Омск. гос. пед. ун-т. Омск, 2007. – 21 с.

7. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1989. – 191 с.

8. Котышева Е.Н. Музыкальная коррекция детей с ограниченными возможностями / Е.Н. Котышева. – СПб. : Речь ; М.: Сфера, 2010. – 112 с.

9. Куприна Н.Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребенка / Н.Г. Куприна. – М.: Академия, 2007. – 447 с.

10. Левченко И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М. : Academia, 2001. – 183 с.

11. Миловская С.М. Развитие восприятия музыки у учащихся младших классов вспомогательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Миловская София Михайловна : АПН РСФСР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии – М., 1966. – 20 с.

12. Музыкальная деятельность как средство адаптации первоклассников к школьным условиям : монография / О.Н. Новикова, М.Ю. Самакаева, Н.Г. Тагильцева, Н.Н. Шаповалова; под ред. М.Ю. Самакаева; Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : УрГПУ, 2008. – 176 с.

13. Плеханова О.Е. Проектирование занятий «Классика без границ» с пожилыми людьми на основе дидактической

многомерной технологии / О.Е. Плеханова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 1. – С. 24–130.

14. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу ; под ред. М. Вогана ; пер. И. Аникеев. – изд. 2-е. – М. : Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. –123 с.

15. Полевая Н.В. Комплекс коррекционно-музыкальных занятий «Дружная семейка» / авт.-сост. Н.В. Полевая, Л.В. Перминова. – СПб. : ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2010. – 80 с.

16. Федорович Е.Н. Основы музыкальной психологии : учебн. пособие / Е.Н. Федорович, Е.В. Тихонова / Урал. гос. консерв. им. М.П. Мусоргского. – Екатеринбург, 2010. – 219 с.

17. Штейнберг В.Э. Дидактическая многомерная технология: хроника разработки / В.Э. Штейнберг // Инновационные технологии образования : научный журнал. –М., 2011. – С. 74–84.

## Заключение

Актуальность исследования музыкально-педагогического образования обусловлена объективной необходимостью воссоздания и сохранения историко-культурного наследия, его регионального аспекта, задачами модернизации музыкально-педагогического образования; возможностью использовать материалы диссертационных исследований в решении профессиональных педагогических и социальных проблем.

Среди основных исследований в сфере современного музыкально-педагогического образования выделяются следующие: изучение возможностей искусства и педагогики в музыкальном воспитании, изучение приоритетных профессиональных качеств личности будущего учителя музыки, изучение сущности, видов, достижений и особенностей музыкально-педагогического мастерства; методологии анализа музыкальных произведений.

Тематика научных исследований раскрывает проблемы, отражающие различные аспекты содержания музыкально-педагогического образования. В центре внимания оказываются личность и деятельность обучающегося, учителя музыки и их взаимодействие с миром музыкального искусства, влияние синтеза искусств на формирование нравственно-духовной и художественно-эстетической культуры подрастающего поколения.

Через приобщение к музыкальному искусству в человеке активизируется творческий потенциал, развивается интеллектуальное и чувственное начало, и чем раньше заложены эти компоненты, тем активнее будет их

проявление в приобщении к ценностям мировой художественной культуры.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что формирование музыкальной культуры личности нужно начинать с дошкольного возраста.

В последнее время особую актуальность приобретает реализация задач в области музыкального развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Решение проблемы обусловлено существенными изменениями в педагогической теории и практике в образовательных учреждениях, адаптирующих образовательные программы для качественного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Современная концепция музыкально-педагогического образования ставит задач подготовки будущих учителей музыки, способных эффективно использовать все стороны образовательного процесса для всестороннего развития личности обучающихся, их мировоззрения, способностей, потребности в активной социокультурной деятельности.

Стратегия развития высшего музыкально-педагогического образования в Российской Федерации, Луганской Народной Республике, Донецкой Народной Республике, Республике Крым связана с требованиями современной жизни, изменением всех сфер профессиональной деятельности учителя музыки и обусловлена объективными тенденциями модернизации высшего музыкально-педагогического образования в условиях интеграции его в мировое культурно-образовательное пространство.

## Сведения об авторах

**Анпилогова Татьяна Юрьевна:** кандидат исторических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой истории Отечества Института истории, международных отношений и социально-политических наук Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет».

**Демченко Александр Иванович:** доктор искусствоведения, профессор, главный научный сотрудник и руководитель Центра комплексных художественных исследований Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова», заслуженный деятель искусств России

**Журавлева Ольга Ивановна:** кандидат искусствоведения, профессор кафедры музыкальной педагогики и исполнительства Гуманитарно-педагогической академии (филиала) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

**Карнаухова Татьяна Ивановна:** кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории музыки Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», заслуженный работник культуры РФ.

**Краснякова Юлия Игоревна:** ассистент кафедры истории Отечества, Института истории, международных отношений и социально-политических наук Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет».

**Курдина Евгения Сергеевна,** кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет».

**Лабинцева Лариса Павловна:** кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет».

**Минасян Наталья Григорьевна:** кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального педагогического образования Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Донецкий национальный университет», директор муниципального общеобразовательного учреждения «Новоамвросиевская школа», учитель Высшей квалификационной категории, учитель-методист.

**Ощепкова Ирина Мирзагалиевна:** музыкальный руководитель муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №12 комбинированного вида», высшая квалификационная категория.

**Плеханова Ольга Евгеньевна:** кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории, истории музыки и музыкального исполнительства Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет».

**Слота Наталья Владимировна:** кандидат педагогических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой музыкального педагогического образования Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Донецкий национальный университет».

**Стачинский Владимир Иванович:** кандидат искусствоведения, профессор кафедры дирижирования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Петрозаводская государственная консерватория им. А.К. Глазунова», заслуженный деятель искусств Республики Карелия.

**Научное издание**

**МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА**

**Монография**

Материалы печатаются с оригиналов,  
предоставленных авторами

**Под общей редакцией Л.П. Лабинцевой**

**Компьютерный макет: М.В. Вечерова**

**Обложка: М.В. Вечерова**

Фон для обложки взят с сайта:

<https://ru.depositphotos.com/stock-photos.html>

Подписано в печать 31.03.2022 г. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 20,00. Тираж 50 экз. Зак. № 29.

Издатель

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.

e-mail: knitaizd@mail.ru