



НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ XXI СТОЛЕТИЯ

*Материалы
Открытого научно-практического семинара
молодых ученых*

14 февраля 2023 года

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**Государственное образовательное учреждение высшего образования
Луганской Народной Республики
«Луганский государственный педагогический университет»
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)**

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

Кафедра культурологии и музыкознания

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ XXI СТОЛЕТИЯ

*Материалы Открытого научно-практического семинара
молодых ученых*

14 февраля 2023 года


Луганск
2023

УДК [001+7+37.016:7] (06)

ББК 72я43+85я43+85.31р

НЗ4

Рецензенты:

- Ротерс Т. Т.** – врио проректора по научно-педагогической работе ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор.
- Полтавская Н. А.** – доцент кафедры индустриально-педагогической подготовки ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат педагогических наук, доцент.
- Стецюк К. В.** – доцент кафедры истории и педагогики ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный аграрный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

НЗ4 Наука и образование XXI столетия : матер. Открытого науч.-практ. семинара (г. Луганск, 14 февраля 2023 г.) / под ред. Л. П. Лабинцевой, И. А. Яценко. – Луганск : Книта, 2023. – 160 с.

В сборнике представлены материалы, посвященные вопросам науки и образования XXI столетия, проблемам музыкальной педагогики. Рассматриваются актуальные проблемы современного образования, вопросы художественной культуры, повышение эффективности музыкального образования детей и молодежи в государственных общеобразовательных организациях, дошкольных учреждениях и учреждениях дополнительного образования, анализируется практический опыт внедрения технологий музыкального образования в образовательный процесс.

Сборник актуален для молодых ученых, преподавателей, аспирантов и соискателей, также может быть полезен для студентов культурологических и педагогических специальностей.

*Рекомендовано Научной комиссией
Луганского государственного педагогического университета
(протокол № 8 от «18» апреля 2023 г.).*

© Коллектив авторов, 2023
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

1. ОБРАЗОВАНИЕ XXI СТОЛЕТИЯ: ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И ОПТИМИЗАЦИИ

Галюта И. В.	Проблемы цифровизации современного педагогического пространства.....	7
Гончаренко С. Б.	Значение коммуникативно-направленной речевой культуры педагога в допрофессиональной психолого-педагогической подготовке обучающихся.....	12
Лабинцев Ю. С.	Основные направления внешней политики Великобритании по отношению к Евросоюзу.....	16
Ломакин Д. А.	Индивидуально-дифференцированный подход к детям в процессе формирования творческой активности.....	21
Модлик А. А.	Компоненты педагогического мастерства Бориса Берлина.....	27
Нагорная Т. А.	Теоретическое обоснование педагогических условий формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки	31
Рябченко А. Н.	Профессиональные качества будущего учителя музыки: теоретический аспект.....	35
Юрченко А. Н.	Музыкальное познание как основа формирования музыкально-исполнительского мышления.....	38
Шевчук Н. А.	Сущность и особенности управления образовательной организацией на основе гуманистического подхода.....	45

2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Божок А. В.	Использование интегрированного подхода в процессе музыкально-эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста.....	52
Зайцева В. Г.	Особенности развития художественно-образного мышления младших школьников в условиях дополнительного образования.....	57
Крицак Е. С.	Музыкально-ритмическое развитие младших школьников в учреждениях дополнительного образования.....	60
Крутогуз Н. А.	Музыка в формировании нравственно-патриотических качеств дошкольников.....	64

Лагода А. А.	К вопросу о формировании духовных потребностей и интересов старшеклассников в условиях дополнительного образования.....	68
Панухина И. С.	Роль уроков музыки в формировании творческой активности младших школьников.....	75
Сарычев И. А.	Скоморошье искусство в контексте формирования русского народно-академического исполнительства.....	78
Стариченко В. В.	Развитие музыкальных и творческих способностей обучающихся младших классов посредством музыкально-театральной деятельности.....	83
Филонова Я. Ю.	Методы и приёмы формирования вокальной техники у подростков в учреждениях дополнительного образования.....	88

3. МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

Бирюков Б. Е.	Исторические предпосылки игры на тубе и её разновидности.....	92
Голубева Е. Ю.	Развитие эстрадных вокально-технических навыков учителя музыки в процессе профессиональной подготовки.....	99
Демина Е. Н.	Методические рекомендации и их обоснование по повышению профессиональных навыков концертмейстера-пианиста в классе хореографии...	103
Карпенко Е. Г.	Оркестровое гитарное исполнительство (конец XX–начало XXI веков).....	109
Кривичева О. А.	Развитие исполнительского мастерства будущих учителей музыки: теоретический аспект.....	113
Лижненко Е. И.	Методы и формы работы над музыкальным репертуаром домристов в средних классах школ искусств.....	116
Лижненко И. И.	Значение творчества Андреса Сеговии в гитарном искусстве XX века.....	124
Павлов Д. Ю.	Методы развития исполнительской техники учащихся в процессе обучения игре на духовых инструментах в учреждениях дополнительного образования.....	129
Свердун И. И.	Ансамблевое исполнительство на гитаре как форма социально-педагогического взаимодействия.....	134

Семенюг А. А.	Роль концертного репертуара в развитии исполнительства на маримбе (1940–1968 годы).....	138
Слабоспицкая А. Е.	Формирование навыков певческого дыхания у будущих учителей музыки.....	146
Сытник Д. Н.	Некоторые аспекты работы руководителя оркестра народных инструментов в учреждениях дополнительного образования.....	151
Тарасюк Я. Д.	Жанрово-стилевой синтез баллады в эстрадном вокальном исполнительстве.....	155

**1. ОБРАЗОВАНИЕ XXI СТОЛЕТИЯ:
ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ И ОПТИМИЗАЦИИ**

УДК 378

Галюта Игорь Викторович

2 курс аспирантуры, направление подготовки
44.06.01 «Образование и педагогические науки»,

профиль «Теория и методика
профессионального образования»

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

galyuta_igor@mail.ru

Научный руководитель – Яценко Ирина Анатольевна, доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат искусствоведения, доцент.

**ПРОБЛЕМЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА**

В статье рассмотрены проблемы цифровизации современного педагогического пространства. Автор акцентирует внимание на проблеме формирования культуры мультимедийной коммуникации будущих учителей музыки.

Ключевые слова: *информационное пространство, цифровизация, педагогическое пространство, общество.*

Сегодня происходит интенсивная активизация процессов трансформации информационного пространства, что является следствием информатизации общества, развития технического прогресса и изменения ценностных ориентиров. Новые коммуникативные технологии проникают в повседневную действительность, существенно трансформируя общество.

Информационно-коммуникативные средства играют значительную роль в жизни и развитии современного общества. Мультимедийные технологии, как составная часть информационно-коммуникативных технологий, позволяют представлять различные формы информации, и оказывают существенное влияние как на культуру общества в целом, так и на потребителя информационного потока, в частности. Эволюция в системе передачи информации активно меняет общество и отдельно взятого индивида. Подобные изменения проникают во все сферы жизнедеятельности человека. Однако следует учитывать и риски глобализации информационного пространства, что может самым негативным образом отразиться на культурном развитии человечества.

В глубокой древности основными источниками коммуникационного процесса являлись жесты и звуки. В процессе эволюции человека, эти источники преобразовывались в более сложные формы, такие как речь или изображения в виде картин, наскальной живописи. Сегодня – это текстовые документы, звуковые или музыкальные сообщения, видеопослания и другие способы взаимодействия, реализованные всевозможными способами на базе различных технологий. Хронология развития и эволюции информационно-коммуникационного процесса в последние десятилетия претерпела значительных изменений. Это отразилось на развитии теоретических представлений формирования информационно-коммуникативной культуры, и культуры мультимедийной коммуникации как ее составляющей. Данный процесс определяется социально-психологическими и технологическими условиями – «культурной среды, в которой организуется жизнедеятельность человека» [3, с. 19]. Признаки процесса эволюции и развития сознания людей и общества в целом существуют в различных аспектах на разных уровнях. Особенно это становится явным при анализе коммуникативной среды в виде содержания, средств и технологий, приводящей к интенсивной цифровизации этой сферы и формирования коммуникации новых форматов, таких как мультимедиа.

Итак, современная сфера коммуникации смещается в сторону мультимедиа, формируя новую культурную среду, которая является достаточно подвижной, реагирующей на любые изменения в общественном сознании. Данный факт отражается в структурной, смысловой и функциональной составляющей, где происходит смещение ценностных ориентиров. Относительно данного факта и тенденций развития коммуникационной сферы неоднократно высказывались Ю.У. Фахт-Бабушкин, Г.И. Андреева [1, с. 42–49] и др.

Ю.У. Фахт-Бабушкин утверждает, что сейчас происходит ослабление развивающей роли искусства «вследствие превалирования развлекательно-релаксационной значимости содержания» [8, с.412].

И.П. Ильин делает акцент на то, что многие западные теоретики-авангардисты, начиная с 80-х годов XX в. указывают на изменение в восприятии общественной жизни, которая принимает маскарадный, карнавальный характер, скрывая истинный облик в разных сферах [6, с. 99]. Данный факт, приводит к значительному увеличению низкосортной мультимедийной продукции, простой и легкой для понимания и осознания. Все это приводит к усилению девиантного поведения [2].

Современные мультимедийные технологии и представления о перспективе их использования, значительно расширяют возможности средств массовой информации (СМИ) и выходят за рамки классических понятий, создавая сферу уникального коммуникационного взаимодействия, как между людьми, так и машинным интеллектом. Новые технологии и социальные факторы погружают нас в новую реальность, не имеющую определенных рамок

и нарративов. Поэтому проблема влияния и формирования культуры мультимедийной коммуникации становится одной из актуальных в современном научном сообществе и педагогике, в частности.

В процессе развития технологических возможностей, способствующих процессу коммуникации, появляются и другие понятия, описывающие этот процесс. Таким примером является понятие информационно-коммуникативная культура, информационно-мультимедийная культура.

Одним из важнейших, динамично развивающихся направлений является исследование особенностей процесса коммуникации и его взаимосвязи в образовательной среде. При исследовании данной проблематики в образовании, аспект коммуникации рассматривается с позиции формирования информационной и коммуникативной культуры развития (встречается термин «информационно-коммуникативная культура»), формирования умений и навыков, адаптации в современных условиях развития технических возможностей и технологий коммуникации, смены информационных потоков. Поскольку коммуникация как система способна к производству и передаче информации разного характера, она пронизывает всю социальную структуру. Взаимодействие людей со средствами коммуникации, в т. ч., и мультимедийной коммуникации, обеспечивает развитие личности.

Заинтересованность в исследовании этой области педагогики и психологии вызван активным развитием и внедрением современных технологий в социальную среду, в том числе педагогический процесс.

А.Г. Жуева, опираясь на результаты исследований, проведенных А.В. Зубовым, Н.Л. Караваевым, И.В. Разуваевым, утверждает: «В настоящее время под информационными технологиями подразумевается процесс и основные методы отбора, классификации, хранения, обработки, передачи и защиты информации при помощи программного и аппаратного обеспечения, необходимого для эффективного осуществления данных операций в соответствии с запросами пользователей, а также методы эффективной организации труда и взаимодействия людей, занятых деятельностью по обработке информации, а цифровые технологии выделяются как частные и наиболее современный и высокотехнологичный вид информационных технологий» [4, с. 466–467].

Сущность определения «цифровые технологии» доступно формулирует А.Г. Жуева, поскольку термин «цифровые технологии» характеризует способ кодирования информации, а термины «информатизация образования» и «цифровизация образования» в современном понимании будут являться синонимами.

Сам же процесс информатизации образовательного пространства заключается в комплексе мероприятий, нацеленных на насыщение образовательного процесса аппаратным и программным обеспечением, которые в основе используют средства информационных технологий. Этот процесс базируется на совокупности научно-исследовательских, организационно-

методических мероприятий по внедрению и применению современных технологий, с целью создания единого образовательного пространства [5, с. 286–291.], а также формировании информационной культуры.

Исследование проблемы формирования информационно-коммуникативной культуры, культуры мультимедийной коммуникации будущих учителей указывает на изменения в содержании данного понятия и методике. Это требует не только уточнения терминологического аппарата, но и вызывает необходимость ретроспективного анализа данной проблематики в аспекте выявления педагогических условий и принципов формирования теоретической модели информационно-коммуникативной культуры учителя.

Д.Г. Коваленко отмечает, что в работах, посвященных исследованию сферы информационной культуры, прослеживается определенная закономерность и выделение последовательных уровней овладения навыками информационной культуры [7, с. 29].

Проанализировав научную литературу, мы определили следующие уровни сформированности культуры мультимедийной коммуникации будущих учителей музыки (рисунок 1):

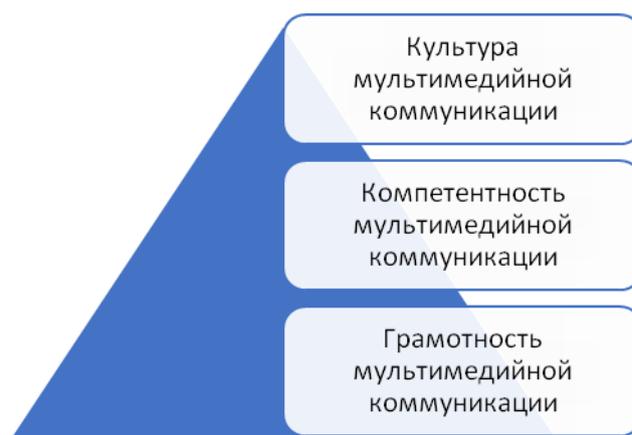


Рисунок 1. Уровни сформированности культуры мультимедийной коммуникации будущих учителей музыки

Опираясь на предложенную структуру уровней формирования культуры мультимедийной коммуникации и анализируя практический опыт готовности формирования культуры мультимедийной коммуникации, можно сделать вывод, что формирование уровней грамотности и компетентности будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки, должно включать в образовательный процесс средства освоения студентами обязательных дисциплин (компьютерные технологии, информатика, информационная техника и др.) согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования Российской Федерации по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Музыкальное

образование. Данный процесс должен заключаться в изучении технологии работы программного обеспечения, а также методологических основ и этических норм его использования (в том числе авторское право), базовых понятий современной информатики, изучении технической составляющей, с целью создания целостного представления о возможностях и ответственности за использование мультимедийных технологий в процессе профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Андреева, Г. И. Современная коммуникационная культура общения в образовательном процессе (из опыта практической работы) / Г. И. Андреева // Теория и практика сервиса: экономика социальная сфера, технологии. Проблемы образования и подготовка специалистов. – СПб.: СПбГУСЭ, 2000. – С. 42–49.
2. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – СПб. : Алетей, 2003. – 272 с.
3. Гревцева, Г. Я. Социализация школьников средствами гражданского воспитания: монография / Г. Я. Гревцева. – Челябинск : Изд-во «ЧГПУ», 2011. – 345 с.
4. Жуева, А. Г. Информационные и цифровые технологии обучения: сущность и различия // Сборник тезисов докладов участников пула научно-практических конференций / под. общ. ред. Е. П. Масюткина. – Керчь : КГМТУ, 2021. – С. 466–469.
5. Жуева, А. Г. Сущность цифровизации образования: анализ подходов / А. Г. Жуева // Современные проблемы цифровой трансформации экономики, образования и государственного управления : Сб. науч. трудов. – Махачкала : АЛЕФ, 2020. – С. 286–291.
6. Ильин, И. А. Собрание сочинений : в 10 т. / И. А. Ильин ; сост., вступ. ст. и коммент. Ю. Т. Лисицы. – М. : Русская книга, 1993–1999. – 21 см.
7. Коваленко, Д. Г. Формирование информационно-коммуникативной культуры молодежи в системе высшего образования : автореф. дис. ... канд. социолог. наук : 22.00.06 – Социология культуры / Д. Г. Коваленко. – М., 2012 – 29 с.
8. Фохт-Бабушкин, Ю. У. Искусство в жизни людей / Ю. У. Фохт-Бабушкин ; Российская акад. наук, Гос. ин-т искусствознания М-ва культуры Российской Федерации. – Санкт-Петербург : Алетей, 2001. – 554 с.

УДК 378.046.2

Гончаренко Светлана Борисовна

3 курс аспирантуры, направление подготовки
44.06.01 «Образование и педагогические науки»,
профиль «Теория и методика
профессионального образования»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
sb-lingv@list.ru

Научный руководитель – Слота Наталья Владимировна, и.о. заведующего кафедрой музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «ДОННУ», кандидат педагогических наук, доцент.

ЗНАЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО НАПРАВЛЕННОЙ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматривается актуальная проблема роли психолого-педагогических классов в становлении будущего педагога, а также подчёркивается значение коммуникативно направленной речевой культуры педагога в допрофессиональной психолого-педагогической подготовке обучающихся.

Ключевые слова: *речевая культура, допрофессиональная подготовка, психолого-педагогические классы, языковые нормы, речевая деятельность.*

Важнейшим профессиональным инструментом педагогической деятельности является общение. Для любого педагога речевое общение – одно из основных средств обучения, воспитания и развития обучающихся.

Педагог – профессия повышенной речевой ответственности. Для педагога высокий уровень культуры речи особенно важен, поскольку, с одной стороны он всегда должен представлять собой такую личность, которая интересна ученикам, у которой есть чему учиться. А с другой стороны, обучение во многом строится на том, что обучающиеся воспринимают и перенимают у педагога не только знания, но и его отношение к миру, способы действий, вплоть до конкретных речевых оборотов, манеры речи и «любимых словечек».

Высшее образование предполагает создание условий для реализации всех творческих возможностей личности, ориентирует на обретение каждым обучающимся многообразной эстетической, в том числе речевой культуры. Достаточный уровень речевой подготовки первокурсника свидетельствует о качестве довузовского образования, о мотивации к дальнейшему образованию, о наличии фундамента для совершенствования речевых навыков.

Российская система образования сегодня решает амбициозную задачу создания профильных психолого-педагогических классов. Целями организации

деятельности психолого-педагогических классов является формирование у обучающихся представления о педагогической профессии, отношения к учителю как к профессионалу, ориентирование обучающихся в системе ценностей, которые отражаются специфику педагогической деятельности, развитие профессиональных интересов, профессиональное самоопределение и др. [1].

Формирование психолого-педагогических классов является приоритетным направлением в непрерывном образовании, которое позволяет не столько развивать знания основ педагогического мастерства, сколько направлять, мотивировать и ориентировать школьника к педагогической деятельности [2]. Особое значение в допрофессиональной психолого-педагогической подготовке обучающихся приобретает коммуникативно направленная речевая культура педагога как коммуникативного образца для обучающихся.

Повышение речевой культуры обучающихся – одна из важнейших, актуальных задач, стоящих перед преподавателем. Огромное значение имеет работа над правильностью речи, ее соответствием языковым нормам. Несомненно, организация целенаправленной планомерной и эффективной работы по привитию обучающимся необходимых речевых навыков возможна только при том условии, если педагогу известны основные речевые нарушения, свойственные ученикам, так как однотипные нарушения повторяются систематически, в зависимости от уровня сформированности речевой культуры обучающегося.

Речевые огрехи педагогов – явление не столь редкое и не столь безобидное, как кажется на первый взгляд. Произносительные, грамматические и стилистические погрешности в языке учителей школ и преподавателей вуза воспринимаются как норма и автоматически переносятся в речевые навыки обучаемых.

Вряд ли стоит ждать от учащегося устойчивого соблюдения норм ударения в словах по средам, на стенáх, обеспéчение, собралíсь, срéдства, если он по-прежнему будет слышать от своих педагогов варианты с нарушением норм литературного языка. Целью преподавателя должно являться совершенствование собственной риторической компетентности, установка диалогового стиля коммуникации с обучающимися [3, с. 126].

Повышение уровня речевой культуры невозможно без совершенствования знаний в области орфоэпии, морфологии, орфографии, без развития потенциала речевой деятельности, без совершенствования речевого аппарата. Качествами современной, гармонично развитой языковой личности являются не только способность грамотно формулировать свои мысли и захватывающе выступать перед аудиторией, но и умение произносить планируемый текст, «не пережёвывая» его, не подменяя одни звуки другими. Искажённая таким образом речь производит далеко не самое благоприятное впечатление.

Овладение любым учебным материалом происходит в процессе сознательной и активной деятельности обучающихся, поэтому задачей педагога является создание соответствующих этому условий, учитывающих психологические закономерности обучения [5, с. 71].

Одним из главных условий успешного формирования речевых умений является создание творческой, доброжелательной обстановки на занятиях. Девизом настоящего педагога должно стать положение: нет плохих учеников – каждого обучаемого можно научить, но для этого нужно обеспечить соответствующие условия.

Совершенствование речи неразрывно связано с процессом формирования качеств, характерных для высокообразованного специалиста. Богатейший литературный материал обеспечивает процесс воспитания правильной речи, развивает навыки речевого поведения в различных жизненных ситуациях, воспитывает художественный вкус, а также способствует творческому самовыражению. Необходимо регулярно тренировать и углублять свои речевые способности, контролировать соблюдение норм русского литературного языка.

Достичь высокого уровня культуры речи невозможно без высокого лингвистического сознания носителя языка, любви к языку, постоянной потребности анализировать, совершенствовать, шлифовать собственную речь. Необходимо вдумчиво читать произведения мастеров разных стилей, хорошо овладеть языковыми нормами, следить за их изменениями, не допускать смещения языковых явлений, проявлений интерференции (использование элементов разных языков); критически относиться к написанному и речевому слову, не идти за «модными» тенденциями в употреблении иноязычных слов, жаргонизмов-клише (устойчивых сочетаний, используемых в определенных ситуациях), терминологизмов, «телеграфного» стиля речи, нарочитой упрощенности и т. п.

Высокий уровень культуры речи педагога обеспечивается его организаторскими умениями (организовать процесс общения, учитывая ситуацию, мотив и цель общения, правильно понимая партнера; вызывать и поддерживать интерес к общению, постепенно достигая своей цели), информативными (изложить информацию в монологической или диалогической форме доступными для адресата лексическими средствами, синтаксическим, интонационным оформлением); перцептивными (словом и делом воздействовать на партнеров, убеждать их, склонять на свою сторону); контрольно-стимулирующими (оценивать деятельность собеседника на каждом этапе общения в такой форме, которая будет усиливать его стремление к дальнейшему общению, анализировать собственную речевую деятельность) и др. [4].

Коммуникативно направленная речевая культура педагога является не только показателем его профессиональных качеств, но и фактором, влияющим на его признание в педагогическом мире. Учителя, не владеющие речью на

должном уровне, не могут быть довольны собой, что негативно сказывается на их поведении, профессиональной деятельности, даже частной жизни.

Список литературы

1. Газиева, Л. М. Формирование у учащихся педагогических классов готовности к профессиональному самоопределению: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Газиева Ариза Магомедмансуровна; [Место защиты : Дагестан. гос. пед. ун-т]. – Махачкала, 2009. – 22 с.

2. Гущина, Т. И. Сетевой педагогический класс как форма профессиональной ориентации старшеклассников / Т. И. Гущина // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2018. – №4. – С. 35–36.

3. Львов, М. Р. Риторика. Культура речи : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / М. Р. Львов. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2004. – 271 с.

4. Никитина, Е. Ю. Психолого-педагогические аспекты управления речевой культурой студентов высших учебных заведений / Е. Ю. Никитина, Л. Н. Смирнова // Гуманистические основы преподавания гуманитарных дисциплин в вузе : Матер. Междунар. науч.-практ. конференции. – Челябинск : ГО Каменный цветок, 2003. – С. 224–229.

5. Овсянникова, О. А. Психолого-педагогические концептуальные основы формирования «языковой личности» студентов вуза / О. А. Овсянникова // Право и образование : научный журнал. – Москва : Изд-во АЭО, 2013. – № 11. – С. 69–83.

УДК 94(470.6)

Лабинцев Юрий Сергеевич

1 курс магистратуры, направление подготовки
41.04.05 «Международные отношения»,
магистерская программа «Мировая политика»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
labintsev.yura@mail.ru

Научный руководитель – Савенкова Инна Юрьевна, доцент кафедры всемирной истории и международных отношений ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат исторических наук, доцент.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ ВЕЛИКОБРИТАНИИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ЕВРОСОЮЗУ

В данной статье рассматривается проблема основных направлений внешней политики Великобритании по отношению к Евросоюзу, а также позиции Великобритании и Европейского союза на геополитической арене. Автор приходит к выводу, что заинтересованность обеих сторон в эффективном сотрудничестве, достижение консенсуса остаётся проблематичным и обусловлено внутривнутриполитическими проблемами каждого из них.

Ключевые слова: *Великобритания, Евросоюз, брекзит, геополитика, НАТО, внешняя политика.*

Евросоюз – уникальное политическое и экономическое объединение государств в Европе, не имеющих аналогов. В данный момент Евросоюз (ЕС) принадлежит к одному из мировых экономических центров, находясь в числе ведущих акторов мировой политики. ЕС достигал такого положения продолжительный период времени, кропотливо осуществляя различные процессы интеграции на европейском континенте, изначальной целью которых было предотвращение новых масштабных войн в данном регионе. Тем не менее, со временем, вокруг глобальной цели возникали новые задачи и планы, что повлекло за собой формирование современной конфигурации Евросоюза.

В процессе изменения различных структур Евросоюза возникали отличия и разногласия между странами-членами организации, которые способствовали возникновению идей дезинтеграционных процессов, а также созданию новых вызовов, которые повлекли за собой трансформацию всего международного пространства.

Великобритания уже традиционно считается тем государством, без которого сложно представить принятие важных для международной среды решений. Одновременно с этим, Лондон влияет на определение векторов развития большинства политических процессов, а также всего мирового

сообщества в целом. Соединённое Королевство долго придерживалось политики отстранённости от событий, происходящих на европейском континенте.

Лондон всегда приковывал к себе внимание своими решениями на мировой арене, тем более в отношении Европейского Союза, что дает немало поводов для более детального изучения принимаемых решений Великобритании по отношению к ЕС. Большой вклад в исследование этого вопроса внесли исследования отечественных историков, политологов и международных деятелей.

К наиболее ярким работам можно отнести работы Е.В. Ананьевой «Брекзит: причины, политический фон, последствия» [5], Л.О. Бабыниной «Проблемы Европейского союза в контексте брекзита» [6] и «Будущее Европы: глобальные вызовы и возможные ответы» [7], Н.Ю. Кавешникова «Европейский союз. История, институты, политика» [10], которые позволяют рассмотреть проблемы Великобритании в контексте ЕС.

Для исследования основных направлений внешней политики Великобритании по отношению к Евросоюзу важное значение имеют официальные источники, представленные документами Европейского Союза – Амстердамский договор [2], изменивший и дополнивший действующие учредительные договоры ЕС, Маастрихтский договор [3], завершивший процесс урегулирования денежной и политической систем европейских стран, Договор о функционировании Европейского Союза (новая редакция) [4].

Великобритания вовлечена во многие влиятельные международные организации, занимает выгодное географическое положение; находится между двумя геополитическими центрами – Соединенными Штатами Америки и Европой.

Роль и место внешней политики Великобритании по отношению к Евросоюзу в исследуемый период определяются ее целями, задачами и функциями в мировой политике, экономике и правовой системе, а также её влиянием на некоторые глобальные процессы.

На данном этапе развития международных отношений современная система переживает наиболее глубокий период своей трансформации. Современной тенденцией становится нежелание одних потерять своё место на «политическом олимпе» и желанием других любыми способами сдвинуть конкурентов и укрепить своё положение, а также развивать свой успех в роли мирового лидера. Одним из серьёзных игроков на международной арене, уже на протяжении более двух сотен лет является Великобритания.

Создание различных спектров внешнеполитических векторов Лондона происходит на фоне трансформации системы союзов, которые были утверждены ещё со времён прекращения Второй мировой войны. Наряду с этим, в традициях реализма обостряется конкуренция национальных акторов, происходящих на фоне утрачивания консенсуса нелиберальных характеристик универсального ответа на кризисы [9].

«Глобальность» Британии всегда ассоциировалась с её членством в Содружестве. Британия продолжает кооперирование с обширным спектром стран по всему миру, продолжая нести ответственность за четырнадцать заморских территорий Британии. Как считает Л.О. Бабынина, Британия обеспечивала конституционное управление и правовую безопасность, а после итогов брекзита, продолжала поддерживать защиту интересов данных территорий [6, с. 53].

Исходя из этого, внешнеполитический вектор концепции «Глобальной Британии», который поддерживали правящие круги Британии на начальном этапе переходного после брекзита периода, включал в себя поддержание отношений с ЕС и другими европейски союзниками за счёт устоявшихся правил международного порядка, демонстрируя тем самым уверенность Соединённого Королевства на мировой арене [7].

Несмотря на хорошо оснащённые вооруженные силы, в арсенале Соединённого Королевства имеются и достаточно эффективные ресурсы, которые дают широкий спектр выбора своего внешнеполитического вектора. Большую роль в этом аспекте имеет место постоянного члена Совета Безопасности ООН, что непосредственно даёт ей возможность влиять не только на позиции ООН, но, вместе с тем, воздействовать на международно-правовые и военно-политические аспекты мирового развития.

Главной повесткой остается значимость развитой сети военной альянсов. Являясь одним из лидеров НАТО и имея привилегированные отношения с США, Великобритания может рассчитывать не только на военную помощь союзников, но и на продвижение основных векторов своей внешней политики.

Если рассматривать внешнеполитические интересы Соединённого Королевства в НАТО, то можно сказать, что Лондон остается не только одним из наиболее лояльных участников альянса, поддерживающим почти все инициативы организации, но, вместе с тем, играет значимую роль в институциональном и финансовом плане. Как считает А.А. Громыко, британские представители играют ведущую роль в институциональной структуре организации. Из двенадцати генеральных секретарей альянса трое были подданными Соединённого королевства. Этот фактор даёт позициям Великобритании в НАТО достаточно весомое преимущество [8, с. 81].

К результатам можно отнести тот факт, что вектор внешней обороны и политики Лондона, во многом, строится, опираясь на Североатлантический альянс, а именно: в случае возникновения крупномасштабного военного спора Великобритания может рассчитывать на военную помощь союзников. Военные планы НАТО предполагают совместное использование транспортной и военной инфраструктуры, а также много внимания уделяется совместимости британских прототипов военной техники с военной техникой союзников.

Особое внимание стоит уделить Европейскому союзу. Во времена его становления оборона и внешняя политика не играли в ЕЭС какой-либо существенной роли. Сформированный в 1948 г. Западный союз,

преобразованный в 1954 г. в Западноевропейский союз (ЗЕС), призванный развивать сотрудничество в странах Европы, по факту не работал, исходя из этого трансатлантическое сотрудничество с США, и в рамках НАТО оставалось одним реальным рычагом, который влиял на военно-политическое сотрудничество.

Отношение Соединённого Королевства к военно-политической интеграции в ЕС оказывалось весьма спокойным и сдержанным, объясняя эти опасения снижением влияния НАТО, различными подходами европейцев к участию в зарубежных конфликтах (ярчайшим примером является раскол по отношению к войне в Ираке), большими выгодами военного сотрудничества с США по сравнению с ЕС. Это позволяет утверждать, что стратегия лидерства в европейской военной интеграции с целью направить её в нужное (и не совсем обоснованное) русло вполне себя оправдала.

К заключающему фактору формирования внешнеполитического вектора Великобритании стоит отнести такие факторы как: наличие высокопрофессиональной дипломатической службы, которая по числу дипломатических представительств Великобритания занимает лидирующие позиции в мире, наличие значительного числа военных баз за рубежом, а также умение сохранения давней традиции думать и действовать глобально, которая была приобретена ещё со времён расцвета Британской империи.

В конце концов, все эти факты свидетельствуют о том, что Лондон строит свой внешнеполитический вектор, за счёт обеспечения наличия рычагов влияния как на мелкие региональные, так и на общемировые процессы. Можно даже не сомневаться, что это даже не сравнится с ролью НАТО или США, в целом, ведь по численности вооруженных сил Великобритания значительно уступает ряду других стран. Но, в тоже время, Соединённое Королевство остаётся одной из самых боеспособных армий на уровне передовых мировых стран, что позволяет иметь несколько скрытых вариантов развития внешней политики.

Основные направления внешней политики Великобритании продолжают играть значимую роль в институциональном и финансовом плане Европейской среды [9]. Концепция идеи «Глобальной Британии» все ещё далеки от своего полноценного завершения, т.к. не выработана большая стратегия, за счёт которой, устанавливались четкие поведенческие повестки дня на международной арене.

Таким образом, внешнюю политику Великобритании можно назвать многосторонней. Англия пытается сохранить «особые отношения» с Соединёнными Штатами Америки, построить взаимоотношения Европейским союзом, при этом выстраивая свою собственную политику.

Британская внешняя политика в отношении ЕС на протяжении длительного периода времени признавалась как одно из значимых, но нежизненно важных. На протяжении всего участия в интеграционном

объединении Британия в целом разделяла европейскую идею, но не всегда была согласна с тем, как эта идея воплощается на практике.

Список литературы и источников

1. Brexit // European Council [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/eu-uk-after-referendum> (дата обращения 02.01.2023).
2. Амстердамский договор [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://bigenc.ru/world_history/text/5992127 (дата обращения 20.02.2023).
3. Договор о функционировании Европейского Союза (новая редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eulaw.ru/treaties/tfeu/> (дата обращения 22.01.2023).
4. Маастрихтский договор [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://omsu.ru/about/structure/study/fi/structure_fD1992.pdf (дата обращения 10.02.2023).

Литература

5. Ананьева, Е. В. Брекзит: причины, политический фон, последствия / Е. В. Ананьева // *Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право: научный журнал*. – М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2017. – Т.10. – №6. – С. 98–119.
6. Бабынина, Л. О. Проблемы Европейского союза в контексте брексита / Л. О. Бабынина // *Европа в поиске новых решений* / отв. ред. Р. Н. Лункин, П. В. Осколков. – М., 2020. – №372. – С. 46–52.
7. Бабынина, Л. О. Будущее Европы: глобальные вызовы и возможные ответы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://instituteofeurope.ru/images/uploads/doklad/351.pdf> (дата обращения 12.02.2023).
8. Громыко, А. А. Политическая модернизация Великобритании: от вестминстерской к плюральной модели демократии / А. А. Громыко. – М.: Институт Европы РАН, 2005. – 86 с.
9. Европейский Союз в XXI веке: время испытаний / Под ред. О. Ю. Потемкиной, Н. Ю. Кавешникова, Н.Б. Кондратьевой. – М.: Весь мир, 2013. – 522 с.
10. Кавешников, Н. Ю. Европейский союз. История, институты, политика: учебник / Н. Ю. Кавешников, Ю. А. Матвеевский. – М.: Аспект пресс, 2017. – 318 с.

УДК 372.4

Ломакин Денис Александрович

2 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
d.a_lomakin@mail.ru

Научный руководитель – Слота Наталья Владимировна, и.о. заведующего кафедрой музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «ДОННУ», кандидат педагогических наук, доцент.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ДЕТЯМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

В статье рассматривается роль индивидуально-дифференцированного подхода в формировании творческой активности ребенка. Уточняется определение понятий «творчество», «творческая активность», обосновывается необходимость индивидуализации и дифференциации обучения в развитии творческой личности.

Ключевые слова: *индивидуально-дифференцированный подход, дети, творчество, деятельность, творческая деятельность, творческая активность, индивидуализация, дифференциация.*

Одними из главных задач образовательных учреждений на современном этапе становления общества являются развитие способностей личности, создание условий для ее творческого воспитания, формирование потребности саморазвития и умение самосовершенствоваться. Общеобразовательные и внешкольные учреждения должны создавать условия для выявления способностей личности обучающегося, обеспечения возможностей творчества и самореализации.

В психологической, философской и эстетико-культурологической научной литературе большое внимание в последнее время уделяется проблемам творчества и, в частности, творчества детей младшего школьного возраста.

Характерным для исследования проблем творчества является сочетание психологического аспекта с другими. В комплексном изучении таких проблем психологический аспект занимает одно из ведущих мест. Психология опирается на математические методы, кибернетические и физиологические понятия, бесчисленный фактический материал в области истории искусства, техники, науки и общественного развития человечества.

Согласно определения в философском словаре под редакцией А. Грицанова, творчество – это конструктивная деятельность по созданию

новых, неизвестных ранее духовных или материальных ценностей [4, с. 72].

Для современной философии характерно параллельное толкование творчества, с одной стороны, как сугубо интеллектуального феномена, а с другой, как экзистенциального феномена, в основе которого – свобода личности.

Существуют многочисленные попытки создать общую теорию творчества (Дж. Гилфорт, Б.Н. Головин, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). В концепции А. Маслоу способность к творчеству – наиболее универсальная характеристика человека, присущая всем от рождения, но затем потерянная многими под влиянием внешней среды и требований социума.

К. Роджерс утверждал, что в каждом человеке заложено от рождения стремление к полной реализации собственных способностей и возможностей. В центре его научных изысканий – понятие самоактуализации, определяющее ту силу, которая заставляет человека достигать разных уровней развития: от владения моторными навыками до самых высоких творческих взлетов.

Большое внимание вопросам творчества уделял один из величайших основателей советской психологии Л.С. Выготский. В его работах затронуты проблемы общей и генетической психологии творчества.

Необходимый признак творчества – соответствие идеалам, потребностям личности и человечества. В основу творчества положен принцип деятельности, носящий социальный характер, следовательно, творчество даже в своем личном проявлении носит сверхиндивидуальный социальный характер. Социализация осуществляется через «орудие» творчества: сознание, язык, деятельность, то есть через субъект творчества [4, с. 4].

Болгарский философ Т. Павлов отмечает, что творческий процесс не существует как процесс творчества отдельной личности или индивидуума, а прежде всего, является процессом творчества широких масс – класса, нации, народа, человечества. Только в связи с ним, только основываясь на них, отдельная личность, индивидуум сможет получить возможность проявить настоящую творческую деятельность в тех или иных областях человеческой жизни.

По мнению Л.С. Выготского, успешность творческой деятельности зависит от сформированности интересов, от способности личности к комбинационной деятельности и постоянного упражнения в этой деятельности, от способности к воплощению продуктов воображения в материальную форму [2].

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

Исследования психологов (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.) показали, что в деятельности развиваются психологические процессы, формируются умственные, эмоциональные, волевые качества

личности, ее способности и характер.

Современные психологи В.В. Давыдов, Б.Ф. Ломов и др. термин «деятельность» толкуют как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в процессе которой живое существо выступает как субъект, целенаправленно действующий на объект, удовлетворяя, таким образом, свои потребности [5].

Активность – не только деятельность, ее вид и состояние. Активность – это характеристика личности, ее самостоятельность, обладающая самостоятельной силой реагирования и проявляющаяся в свободной, сознательной внутренне необходимой деятельности, осуществляемой по силе не внешней, а внутренней потребности [5].

В любом виде деятельности, материальном или духовном, творчество отличается от обычного исполнения тем, что захватывает всего человека, соединяет и организует его физические и духовные силы в единое целое. Без цельности, собранности творческих сил и возможностей человека деятельность оказывается неполноценной и не может быть названа результатом творческой активности.

И.М. Красильников рассматривает творчество как активную самостоятельную деятельность, порождающую нечто новое. Новизна творчества может быть оценена с объективной и субъективной точки зрения. В первом случае критерием становится социальная ценность и новизна решения, и в этом случае можно говорить о творчестве в полном смысле слова как деятельности художника, ученого, изобретателя. Во втором случае в творческом продукте нет новизны и социальной значимости, но в процессе творческой деятельности есть те же психологические процессы, которые характерны полноценным формам творчества. Субъект творчества в этом случае тоже делает открытие, но для себя самого, и, таким образом обогащает собственные способности, творческий потенциал, внутренний мир вообще. Именно поэтому творческая деятельность обучающихся в самых разнообразных проявлениях становится важным средством успешного развития многих социально-значимых креативных качеств личности (воображения, мышления, смелости, решительности, мужества, волевых качеств) и вовлечение в эту деятельность рассматривается как необходимый элемент содержания воспитания [3].

Одним из принципов обеспечения успеха в воспитании и обучении детей в дошкольных учебных заведениях является учет возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка. В реализации индивидуального подхода особую роль играет дифференциация обучения. Она осуществляется через подбор содержания учебного материала и приемов работы с дошкольниками, обусловленными особенностями их восприятия, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы.

Современные тенденции развития дошкольного образования предусматривают ориентацию на личность ребенка, создание благоприятных

условий для формирования надлежащей направленности, самосознания, положительной самооценки, самоуважения и уважительного отношения к тем, кто ее окружает, конструктивных мотивов поведения, наклонностей, потребностей, характера, познавательных психических процессов. Учитывая это, особое значение приобретает проблема индивидуального воспитания и обучения, как одна из предпосылок создания личностно ориентированной модели дошкольного образования.

В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке проблема индивидуального подхода и дифференциации обучения и психического развития детей дошкольного возраста исследовалась в разных аспектах. Среди них ведущая роль отводилась изучению и выявлению общих психофизиологических особенностей развития ребенка в условиях индивидуальной формы обучения (Ш.А. Амонашвили, Е.А. Аркин, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, М. Доналдсон, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн и др.); разработке содержания и методов диагностики развития детей и учащихся (Е.В. Борисова, Н.Б. Лаврентьева и др.); определению путей управления учебной деятельностью на основе индивидуального подхода (Е. А. Аркин, А.К. Байметов, Н.И. Бочарова, А.А. Бударный и др.).

Таким образом, учеными была всесторонне обоснована необходимость и возможность оптимизации обучения на основе индивидуального подхода к каждому субъекту учебной деятельности.

Индивидуальность проявляется в чертах темперамента, характера, в специфике интересов, качеств перцептивных процессов и интеллекта, потребностей и способностей индивида. Попытки трактовать понятие «индивидуальность» психологами наблюдались еще в 50-60-е годы XX в. (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, Б.М. Теплов и др.). Б.М. Теплов и его последователь В.Д. Небылицын обогатили представления о свойствах нервной системы и их проявления в человеке, на практике показали индивидуальную представленность типа нервной системы и ее влияние на деятельность человека. Рассматривая понятие «индивидуальность», считаем целесообразным обратиться к концепции Б.Г. Ананьева [1], считавшего индивидуальность ядром личности, что обуславливает ее неповторимое своеобразие и самоценность.

В то же время это и самостоятельное понятие, которое интегрирует в себе целостное объединение индивида, личности и субъекта деятельности, неповторимый вариант реализации человеком своих потенциальных способностей и возможностей.

Без учета индивидуальных особенностей детей даже мастерски выстроенное педагогом влияние не дает ожидаемого результата. Изучение индивидуальных особенностей детей основывается на осознании того, что

содержательная, характерологическая индивидуальность ребенка выстраивается на фоне специфических детских видах деятельности и закреплении различных воспроизводственных и регулятивных функций (ощущение восприятие, память, воображение, мышление). Главное условие полноценного развития индивидуальности – обеспечить оптимальную свободу ребенка в разных видах деятельности и общения с окружением, основанное на понимании, терпимости, доброте и любви.

Философ Дж. Локк, под индивидуальностью понимает уровень развития человеческой личности, который выражается в неповторимости ее психических черт, продуктов деятельности. Неповторимость вытекает из совокупности отношений человека к миру природы, обществу, другим людям и зависит от позиции взглядов, характера деятельности и уровня ее оригинальности.

В зависимости от той или иной концепции, в разных науках понятие индивидуальности имеет разное содержание.

Методика М. Монтессори является также моделью личностно ориентированного подхода к обучению и воспитанию. В ее основе лежит идея о том, что каждый ребенок с его возможностями, потребностями, системой отношений проходит свой индивидуальный путь развития. Три ведущих положения характеризуют сущность педагогической теории М. Монтессори: воспитание должно быть свободным, индивидуальным, опираться на данные наблюдений за ребенком. Феномен педагогики Марии Монтессори заключается в ее вере в природу ребенка, в ее стремлении изъять любое авторитарное давление на человека, который формируется, в его ориентации на идеал свободной, самостоятельной, активной личности.

В основе индивидуального подхода лежит понятие «индивидуализация» обучения и воспитания детей.

Индивидуализация определяется как:

- 1) процесс развития особенностей личности;
- 2) поиск средств и способов для проявления своей индивидуальности;
- 3) принцип педагогической деятельности.

Проблема индивидуализации в обучении является одной из актуальных на современном этапе.

В педагогике индивидуализацию обучения рассматривают как организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к обучению, или как «общую целенаправленную систему изучения, проектирования личности и осуществления проекта ее формирования в процессе учебно-воспитательной работы в коллективе» [3, с.19]. Следовательно, под индивидуализацией обучения, мы понимаем специфическую форму организации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего педагогический принцип реализации содержания, целей обучения, в соответствии с индивидуальными различиями детей.

Одним из путей решения проблемы индивидуального подхода к личности ребенка и максимальной реализации его способностей является дифференциация обучения.

В соответствии с концепцией обучения дифференциация проявляется в двух видах: уровневая и профильная.

Первый вид выражается в том, что, обучаясь в одном из классов по одной программе, учащиеся могут усваивать материал на разных уровнях. Второй вид – это дифференциация по содержанию. Она предполагает обучение разных групп школьников по программам, отличающимся глубиной преподавания материала, объемом информации.

Одним из реальных путей воспроизведения дифференциации обучения является распределение учащихся на группы с учетом их индивидуальных психолого-педагогических особенностей и организация работы с этими группами.

Благоприятная окружающая среда помогает правильно формировать необходимые навыки и умения, компенсирует пробелы в знаниях и умениях учащихся.

Таким образом, обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода в формировании творческой активности детей требует:

- использования индивидуальных занятий для каждой группы (изучение реальных психофизиологических возможностей каждого учащегося и на основе этой выработки индивидуального стиля деятельности);
- обеспечения творческих прав ребенка (установка педагогически целостных отношений, эмоционально-благоприятной атмосферы для свободных личных проявлений учащихся; создание условий для самостоятельной деятельности учащихся и показа их достижений).

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Задачи психологии искусства. Художественное творчество : сборник / Б. Г. Ананьев. – Л. : Наука, 1982. – С. 236–242.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ ; Астрель ; Люкс, 2005. – 671 с.
3. Красильников, И. М. Музыкальное творчество как предмет педагогики / И. М. Красильников // Музыка в школе. – М., 2001. – №1. – С. 18–27.
4. Новейший философский словарь / ред. А. А. Грицанов. – М. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
5. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.] – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

УДК 78.03

Модлик Анна Александровна

1 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование и
инструментальное исполнительство»
annmodlik@gmail.ru

Научный руководитель – Ященко Ирина Анатольевна, доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат искусствоведения, доцент.

КОМПОНЕНТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БОРИСА БЕРЛИНА

В фортепианной педагогике, как и в общей, оптимальным признается метод комплексного воздействия на ученика, в котором ведущую роль играет психологическое воздействие, направленное на актуализацию духовных сил ученика. Бесспорно, мастерство педагога зависит от умения максимально использовать возможности глубокого влияния на ученика.

Как известно, методы и приемы воспитания пианистов сложно классифицировать в силу их многообразия и многомерности – ведь музыкант-исполнитель развивается в условиях индивидуальной системы обучения, поэтому содержание многих методов определяется личностью педагога, особенностями ученика, условиями протекания учебно-воспитательного процесса. Тем не менее, следует помнить, что приоритетное значение в любой структуре методов обучения и воспитания имеет объективная часть, имеющая строго научную основу. Именно объективная сторона определяет жизнеспособность педагогической системы. Только тогда индивидуальный педагогический опыт становится достоянием массовой педагогики, а индивидуальное мастерство рано или поздно уступает место мастерству коллективному.

Педагогика Бориса Берлина была на удивление продуктивной – изменения в исполнительском облике его учеников начинали происходить уже с первых уроков – ученики преображались и внутренне, и внешне (вспомним хотя бы знаменитую «берлиновскую» посадку).

Характеризуя особенности педагогической деятельности Бориса Берлина, в первую очередь следует отметить ее всесторонность, «трехканальность», когда каждый акт педагогического воздействия обеспечивал активный выход на все каналы восприятия ученика (чувство, разум, волю). Педагогика Бориса Берлина не только выявляла и возвращала лучшее в ученике, настойчиво побуждая к творческой деятельности, – она способствовала приобретению

новых качеств и новых способностей, широко раздвигая границы возможного, помогала ученику «возвыситься над собой». Говоря словами Артура Шнабеля, Борис Берлин умел вводить «в творческий процесс, начиная с небольших полетов и завершая дальними путешествиями по музыкальному космосу; иначе говоря, начиная с техники и кончая тайной» [4, с. 258].

Важным условием становления педагогического мастерства является определение индивидуального стиля педагогической деятельности. Индивидуальный стиль обучающей деятельности, который избрал для себя Борис Берлин, отвечал в полной мере требованиям профессии. Более того, самые яркие и сильные стороны его музыкально-педагогического таланта являлись одновременно и профессионально значимыми качествами.

Таким образом, наиболее яркие способности личности совпадали с ведущими в комплексе педагогическими способностями. Совпадение индивидуально и профессионально значимых качеств приводило к их взаимоусилению, и тогда эти качества начинали выступать в роли катализатора, повышая продуктивность учебно-воспитательного процесса. Эти способности, методы, приемы, которые, являясь ведущими и профессионально значимыми, оставались индивидуальными, придавали неповторимый характер педагогике Б. Берлина и определяли его профессиональное «лицо».

Особой заботой Бориса Берлина было воспитание свободы творческих действий: он ставил ученика в такие условия, при которых тот вынужден был проявлять творческую инициативу и самостоятельность. Вторгаясь в систему ученических представлений, Борис Берлин давал новый материал «для расширения границ его свободы». Он был убежден, что «внутреннюю свободу надо не только воспитывать, но и вооружать, если так можно выразиться, необходимой технологией» [1, с. 153]. С этой целью Борис Берлин умел создавать на уроке удивительную атмосферу эмоциональной вовлеченности, ту неповторимую творческую обстановку, в которой ученик, полностью доверившись педагогу (ведомый педагогом), заряжаясь его энергией, открывался доселе ему самому неизвестными сторонами. Педагог, вовлекая ученика в творческий процесс, стремился «... высвободить жизненную силу, порыв и чувство прекрасного, которые скрыты в ученике» [4, с. 44]. И тогда происходящее с учеником, начинало напоминать творчество музыкально одаренного ребенка, характеризуемое, как известно, живым отношением к музыке и начинающееся с повышенного внимания к звуку, к выразительным возможностям музыкального языка. Иными словами, в ученике усиливалась музыкальная мотивация, потребность в поиске оптимального художественного результата.

В классе Бориса Берлина о «проходных» уроках и речи быть не могло. Каждый урок был неординарным и запоминающимся. Разумеется, такая напряженная деятельность требовала и от учителя, и от ученика максимальной отдачи, больших энергетических затрат.

Борис Берлин придерживался такого комплекса компонентов педагогического мастерства в работе с учениками, как эмоциональное воздействие, внутренняя мотивация, педагогическое требование, артистическая честность, нацеленность на «сверхзадачу», педагогический показ.

Эмоциональное воздействие («Эмоциональное заражение»). Анализируя стиль педагогической деятельности Бориса Берлина, можно с полной уверенностью утверждать, что он преподавал, главным образом, «... посредством чувства, инстинкта и эмоции» [2, с. 409], опираясь в первую очередь на экспрессивные и волевые стороны своего таланта. Являясь одновременно и профессионально значимым, эмоционально-волевой компонент в руках истинного учителя музыки был основным инструментом воздействия на весь музыкально-исполнительский комплекс ученика.

Внутренняя мотивация. Общеизвестно, что успеваемость учащихся зависит в основном от развития учебной мотивации, а не только от природных способностей. Обладая организаторским чутьем, способностью вести за собой (волей, инициативностью, самостоятельностью и независимостью суждений, уверенностью в своих силах и знаниях), Борис Берлин не только создавал необходимую мотивацию к деятельности, – он учил «говорить от своего имени». У ученика кардинально менялось отношение к исполнительству – у него возникала потребность общаться со слушателем. На каждом уроке Борис Берлин терпеливо и настойчиво перестраивал сознание ученика, переводя мотивацию внешнюю в разряд мотивации внутренней. Облик ученика все более преображался: активизировалась его познавательная деятельность, рождалось чувство одержимости (страсть), готовность к перестройке, самосовершенствованию (умение хотеть!). Загорались глаза: цель – вот она, совсем близко! Я знаю, как ее достичь!.. Концентрировалось исполнительское внимание – весь организм включался в деятельность. При этом отсутствовало беспокойство по поводу возможных неудач – атмосфера рабочей сосредоточенности изгоняла робость и нерешительность (попросту некогда было думать об этом). И тогда появлялась та уверенность, из которой рождается исполнительская свобода.

Педагогическое требование. Необходимо подробнее остановиться на исходном методе в организации деятельности – педагогическом требовании. Действие этого важного компонента педагогического мастерства распространялось абсолютно на все стороны педагогического процесса. Борис Моисеевич считал, что, являясь проявлением целенаправленной и педагогически обоснованной воли педагога, воздействие требованием должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требование ученика к самому себе. Педагогическое искусство Бориса Берлина особенно проявлялось в его умении учить на уроках. Как было сказано выше, Борис Берлин, воспитывая в ученике музыкальную мотивацию и свободу творческих действий, прибегал к эмоционально-волевому воздействию. При этом каждый раз ученик оказывался перед необходимостью выполнять педагогические

требования тут же, на уроке, не откладывая на потом (дома следовало только закреплять и углублять полученное, реже – искать).

Являясь важным условием продуктивной работы, педагогическая требовательность тесно связана с понятием *артистической честности*. Ничего нельзя было делать «приблизительно» или «вообще» (приблизительность, как известно, не рождает мастерства) – точность, честность во всем (понятия «честность» и «качество» были для него синонимами).

Нацеленность на «сверхзадачу», стремление постичь внутреннюю сущность произведения, его главную идею. Это работа, сопровождаемая большими эмоциональными и интеллектуальными затратами, направленными на воспроизведение «живого», полнокровного художественного образа, гарантировала повышенное качество игры во время концертного выступления

Так, всем своим поведением, всей своей личностью Борис Берлин управлял процессом воспитания, учитывая все, даже самые, на первый взгляд, незначительные моменты. Его опыт – яркий пример продуктивного педагогического взаимодействия, когда в результате активной «ансамблевой деятельности», сотворчества педагога и ученика глубоко и всесторонне развивалась личность последнего. Дистанционные отношения, при которых педагог диктует, навязывая свою волю, не объясняя мотивов своих действий (что закономерно ведет к отчужденности и потере доверия со стороны ученика); отношения либеральной вседозволенности, являющиеся, по сути, также признаком равнодушия педагога к ученику, в классе Бориса Берлина отсутствовали полностью. Наличие дистанции заключалось только в непререкаемом авторитете, которым пользовался учитель.

Педагогический показ. Основу педагогического мастерства Бориса Берлина составляли яркий исполнительский талант, великолепное знание и понимание свойств исполнительского процесса, колористических и динамических возможностей инструмента. В сочетании с нравственно-эстетическими взглядами и природно-обусловленными типологическими особенностями личности исполнительский талант Бориса Берлина определял индивидуальный стиль педагогической деятельности, его самобытный «почерк». Феномен заключался в его виртуозном умении выступать сразу в трех ипостасях – одновременно быть и педагогом, и артистом, и пианистом [3].

Унаследовав от Константина Игумнова «эмоционально-романтическое отношение к музыке», Борис Берлин, так же, как и его учитель, направлял свои усилия на поиски художественной правды, стремление сделать доступным основной смысл исполняемого произведения.

Список литературы

1. Азаров, Ю. П. Тайны педагогического мастерства : учеб. пособие / Ю. П. Азаров. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 432 с.

2. Кирнарская, Д. К. Музыкальные способности: учеб. пособие / Д. К. Кирнарская; [Предисл. Г. Рождественского]. – М.: Таланты-XXI в., 2004. – 493 с.

3. Режиссура игры на фортепиано. Б. М. Берлин – музыкант, личность, педагог. К 100-летию со дня рождения: Сб. статей и материалов с приложением компакт-диска (CD) / Сост. А. М. Аксенов. – М.: РАМ им. Гнесиных, 2006. – 310 с.

4. Шнабель, А. Музыка и линия наибольшего сопротивления «Ты никогда не будешь пианистом!» / А. Шнабель. – М., 2002. – 332 с.

УДК 378.011.3-051:78.071.2

Нагорная Татьяна Андреевна

2 курс магистратуры, направление подготовки

44.04.01 Педагогическое образование,

магистерская программа «Музыкальное образование»

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

nagornaytat@mail.ru

Научный руководитель – Самохина Наталья Николаевна, профессор кафедры культурологии и музыковедения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, доцент.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В статье рассматриваются педагогические условия формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки. Автор обосновывает применение принципов проблемного обучения; организацию образовательного процесса по типу диалога; рефлексивную и самооценку; обучение по принципам педагогической фасилитации.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская компетенция, будущий учитель музыки, образовательный процесс, профессиональная подготовка.

Современная общеобразовательная школа нуждается в личности учителя музыки, готового и способного эффективно решать различные педагогические задачи и проблемы в соответствии с требованиями современной образовательной парадигмы. Он должен быть специалистом, который владеет широким кругом профессиональных компетенций, хорошо знает педагогику и психологию, владеет продуктивными способами проектирования и реализации образовательного процесса, предметом преподавания и богатым разнообразием педагогических технологий, свободно ориентируется в музыкальном искусстве

и культуре, умеет художественно доносить музыку в процессе ее исполнения, отстаивать свое мнение и взгляды в сфере музыкального искусства и др.

На учителя музыки традиционно возлагалась большая ответственность, поскольку процесс общего музыкального образования имеет свои особенности: школьники под руководством учителя музыки не просто изучают азы музыкального искусства, они овладевают способами художественного познания мира, учатся нестандартному (творческому) мышлению, совершенствуют свои способности и дарования, развивают воображение и фантазию, эмоциональный интеллект и нравственное отношение к жизни, следствием чего становится формирование их музыкальной культуры, как части культуры духовной.

Деятельность учителя музыки отличается многофункциональностью, что подразумевает не только знание теоретических и методических основ профессии, но и наличие практических компетенций, связанных, прежде всего, с живым воспроизведением музыки разных стилей, жанров и направлений.

Вопросами изучения музыкально-творческих компетенций учителя музыки занимались многие известные отечественные педагоги и психологи: Э.Б. Абдуллин, О.А. Абдуллина, В.И. Андреева, Н.В. Кузьмина и др. «Эталонный» профессиональный портрет педагога-музыканта неоднократно описывался такими выдающимися представителями российской музыкальной педагогики, как: Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, Е.Д. Критская, Е.В. Николаева, Г.П. Сергеева, Б.М. Теплов, В.Н. и С.Т. Шацкие, Л.В. Школяр, Б.Л. Яворский и др. В своих научно-педагогических работах они уделяли пристальное внимание прикладным аспектам профессиональной подготовки школьного педагога-музыканта. В научных трудах таких исследователей как В.А. Болотов, В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Баранников анализируется последовательность «знания-умения-навыки», которая преобразуется в последовательность «знания-понимание-умения». Благодаря интеграции этих понятий, появилась возможность для формирования компетенций профессиональной деятельности, а практико-ориентированный подход в педагогическом образовании стал способствовать практической реализации знаний через опыт и умения [2, с. 8].

Эффективность профессиональной подготовки будущих учителей музыки в целом и их музыкально-исполнительской компетентности, в частности, во много определяется наличием педагогических условий, то есть совокупности педагогических факторов, необходимых для формирования профессиональных компетенций будущего специалиста для его успешной педагогической деятельности в современной школе, переживающей период модернизации. Важность определения педагогических условий и принципов подготовки будущих учителей музыки, обуславливает актуальность данного исследования.

Музыкально-исполнительская компетентность будущего учителя музыки – неотъемлемая составляющая его профессионализма. Её содержательный

контекст конкретизирован развитием артистизма, воли, формированием исполнительского аппарата, владением музыкально-исполнительскими приемами игры, сочетанием исполнительских навыков и художественно-образного мышления [3, с.128]. Для наиболее эффективного формирования данного вида компетенции необходим ряд педагогических условий, среди которых основными и наиболее специфическими, с точки зрения направления подготовки являются:

- применение принципов проблемного обучения;
- организация образовательного процесса по типу диалога;
- рефлексия и самооценка;
- обучение по принципам педагогической фасилитации.

Первое условие состоит в использовании в процессе обучения преимущественно практической деятельности и технологий, максимально приближенных к предстоящей педагогической деятельности. В качестве методов обучения используются:

- постановка проблемных задач, связанных с овладением музыкально-исполнительским мастерством;
- создание алгоритмов решения типичных музыкально-исполнительских задач;
- моделирование ситуаций, типичных для уроков музыки в средней школе.

Второе условие связано, в первую очередь, со спецификой музыкально-исполнительской деятельности, а именно, несколькими уровнями взаимодействия в процессе обучения, построенного по принципу диалога: «студент – преподаватель», «исполнитель – автор», «исполнитель – слушатель», «исполнитель – аккомпаниатор».

Все эти виды коммуникации предполагают умение и готовность студентов к диалоговому общению, необходимому для формирования музыкально-исполнительского мастерства.

Диалоговый характер взаимодействия способствует возникновению и вербализации комплекса эмоциональных переживаний, связанных с восприятием, анализом, исполнением музыкального произведения, то есть качества, необходимого для преподавания предмета в школе.

Умение передать мысли и чувства автора музыкального произведения и донести их ученикам является одним из ключевых умений учителя музыки.

В качестве методов обучения используются:

- обсуждение произведения в диалоговом режиме;
- совместная работа студентов;
- поддержка и обсуждение эмоциональных реакций;
- безоценочный характер взаимодействия.

Третье условие предполагает самостоятельное оценивание студентами своей деятельности и результатов обучения. Самооценка и стремление к самосовершенствованию является неотъемлемой частью деятельности

будущего учителя музыки, для которого остановка на достигнутом уровне музыкально-исполнительского мастерства должна быть равносильна потере профессиональной компетентности. Педагогу-музыканту необходимо постоянно совершенствоваться в профессиональном мастерстве, искать новые методы, приемы и техники, использовать новейшие технологии, сравнивать свое исполнительское искусство с искусством других исполнителей и стремиться к совершенству в профессии. Все это предполагает постоянное переосмысление своей деятельности, рефлексии и самооценку.

Соблюдение данного условия достигается посредством использования следующих педагогических методов:

- побуждение к самооценке и использование взаимной оценки результатов;
- создание в образовательном процессе ситуаций, предполагающих размышление, самооценку, аргументацию собственной позиции;
- побуждение к самосовершенствованию путем положительных примеров.

Четвертое условие основано на равноценном взаимодействии между педагогом и студентом, предполагающим профессиональный рост и самосовершенствование в процессе обучения всех субъектов образовательного процесса. Педагог в данном случае выступает в качестве координатора процесса, стимулируя и поддерживая самостоятельную деятельность студентов. Взаимоотношения между преподавателем и студентом в этом случае строятся на паритетной основе – в качестве равнозначных партнеров они ищут решение музыкально-исполнительских задач. В образовательном процессе создается и поддерживается «ситуация успеха», которая стимулирует всех его участников к стремлению к новым достижениям.

Таким образом, обучение будущих учителей музыки в соответствии с педагогическими принципами – проблемности, непрерывности, самостоятельности, рефлексии – при соблюдении описанных выше педагогических условий, обеспечит подготовку современных компетентных специалистов, готовых к наиболее эффективной музыкально-педагогической деятельности в современной школе, переживающей период модернизации.

Список литературы

1. Джамалханова, М. А. Условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки / М. А. Джамалханова // Вестник педагогических наук : научный журнал. – Белгород, 2021. – №1. – С. 71–75.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2003. – 38 с.
3. Левина, И. Р. Формирование музыкально-исполнительских компетенций будущего педагога-музыканта на основе образцов башкирской музыкальной культуры / И. Р. Левина, Г. З. Дайнова, Г. Р. Камалиева //

Современное педагогическое образование : научный журнал. – М., 2021. – №5. – С. 127–132.

УДК 37.091.12:005.963

Рябченко Алина Николаевна

1 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование
и инструментальное исполнительство»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
larionr5@gmail.com

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье характеризуются профессиональные качества будущих учителей музыки, раскрываются теоретические аспекты предметно-интегративной модели обучения.

Ключевые слова: профессиональные качества, будущий учитель музыки, профессиональная подготовка.

На современном этапе подготовки специалиста высшей школы имеет место несоответствие между современными требованиями и действующей системой образования, направленной на повышение уровня профессиональной подготовки будущих учителей, развитие их личностных качеств.

Важное значение эти проблемы приобретают и в аспекте подготовки учителя музыки, который должен владеть искусством обучения и воспитания, быть одновременно музыкантом-профессионалом и искусствоведом, лектором и педагогом-воспитателем.

Важнейшим профессиональным качеством личности учителя музыки является «эмпатия» как способность к эмоциональному постижению, вживанию в художественный образ, способность «проживания» духовной жизни произведения, «присвоение» его личностного смысла. Более широкое понимание эмпатии – душевность, сердечность, способность к сопереживанию, к установлению духовного контакта с людьми. Музыкально-педагогическая эмпатия – это способность учителя актуализировать собственную эмпатию, направив её с помощью музыки и специальных художественно-педагогических средств на пробуждение и развитие эмпатии у обучающихся. Кроме того, эмпатия выступает как важное профессионально-личностное качество учителя

музыки, обеспечивающее продуктивность и успешность его профессиональной деятельности, прежде всего, музыкально-исполнительской, художественно-коммуникативной и художественно-организаторской.

К профессиональным качествам личности учителя музыки следует отнести и артистизм, наиболее ярко проявляющийся в художественно-коммуникативной и музыкально-исполнительской деятельности педагога музыканта. Умение выразительно, ярко исполнять произведения, образно пояснять их, использовать игровые методические приёмы, творческие задания во многом обеспечивают успех его педагогической деятельности.

Несмотря на многочисленные исследования в области профессиональной подготовки будущих учителей музыки (Л.Г. Арчажникова, Б.Э. Абдуллин, Ю.Б. Алиев и др.), существует потребность в определении перспективных путей системы высшего образования

Результативным решением этих проблем является ориентация педагогов на новую философию образования, согласно которой идеи гуманизации, гуманитаризации становятся ведущими, а главная цель заключается не только в усвоении знаний, приобретении умений, навыков, а, прежде всего, в воспитании чувств, в развитии ума. Данная направленность в образовании даст возможность изменить концептуальные подходы к профессиональной подготовке будущего учителя музыки, переосмыслить средства познания, содержание и формы его обучения.

Существенной стороной такой подготовки является совместная творческая деятельность педагога и студента, направленная на художественно-педагогическую интерпретацию музыкального произведения, на развитие творческого, эмоционального и интеллектуального потенциала студента в акте художественно-педагогического общения. При этом одним из ее аспектов становится преодоление изолированного изучения отдельных дисциплин, построение предметно-интегративной модели обучения. Важное значение проблема интерпретации приобрела в философской литературе, в трудах Ф. Аста, Г. Гадамера, Т.Ф. Майера, И.М. Хладениуса, Ф. Шлейермахера. Отстаивая или отвергая старое, они превращали искусство толкования в философскую теорию понимания содержания письменных текстов и живых диалогов языка, исследовали не только продукт авторской деятельности, но и сам процесс интерпретации.

Эстетический аспект проблемы рассматривают Ю.Б. Борев, Н.П. Корыхалова, П. Рикер, С.Х. Раппопорт. В своих трудах они подчеркивают существенную роль интерпретации, различных видов художественного анализа музыкального произведения, творческого осмысливания произведений искусств.

Представители западноевропейских школ Ж. Бреле, И. Ингарден, С. Лисси, К. Черни и др. исследуют объективную и субъективную стороны интерпретации, их соотношение различных трактовок произведений искусств, начиная с эпохи Возрождения до XX века.

Исследование проблемы было осуществлено и в области музыковедения (А.И. Котляревская, И.В. Малышев, В.Д. Остроменский и др.). Ракурс основных проблем охватывает изучение механизма интерпретации музыкального произведения, особенности интерпретации народно-песенного мелоса, структуры интерпретационного процесса исполнительской деятельности, ее содержания, функций жанра, стиля, порядка, их интонационные характеристики, жанрово-стилевую «стегию» исполнительского интонирования как один из приемов декодирования музыкальной мысли композитора.

Многочисленные исследования по этой проблеме принадлежат искусствоведам, театральным педагогам и филологам (Г.Д. Ключек, В.А. Кухаренко, К.С. Станиславский и др.). Так, К.С. Станиславский определил этапы осмысления-интерпретации литературных произведений, разработал критерии оценки художественных произведений, раскрыл методику работы актера над ролью, интерпретационные возможности современной читательской аудитории [3].

Ряд трудов в психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Г.С. Тарасов и др.), расширяют грани осмысления разрабатываемой проблемы. В центре их внимания находится личность самого интерпретатора с его эмоциональными, интеллектуальными возможностями, личными качествами, темпераментом, чертами национального характера. Исследуя проблему, мы опирались также на труды Б.В. Асафьева, В.В. Медушевского, Е.А. Назайкинского, А.Н. Сохора, в которых заложено понимание интеграционных процессов в искусстве. Перечисленные авторы рассматривают вопросы общей интонационной природы музыки и речи (Б.В. Асафьев), интонацию как явление синтеза, интеграции произведений искусств различных видов (О.Я. Зысь).

Этапное становление научного подхода к музыкальному восприятию, к которому относятся слушание, исполнительство и творчество, было осуществлено Б.В. Асафьевым, Б.М. Тепловым. Авторы раскрывают музыкальное восприятие как активный процесс сотворческого познания музыкального произведения. Отличие в подходах заключается в том, что для Б.В. Асафьева важно интеллектуальное осмысление [2], а Б.М. Теплов сосредоточивает внимание на сопереживании как механизме и результате восприятия, видит в восприятии «эмоционально-интеллектуальную работу эстетического сознания» во время перцептивных, операционных и коммуникативных действий того, кто воспринимает материал [4].

Особый интерес представляют разработки современных педагогов, работающих в области музыкальной педагогики, где авторы концентрируют свое внимание на развитии художественно-творческого потенциала студентов. Например, Э.Б. Абдуллин сосредотачивал внимание на формировании профессиональных (специальных и обобщенных) умений будущего учителя музыки развития качеств личности в творческом процессе интерпретации [1].

Стремление к совершенствованию профессиональных качеств учителя музыки должно формироваться в процессе профессиональной подготовки в высшем образовательном учреждении и в дальнейшей профессиональной деятельности. Тогда первоначально сформированное умение перерастает в жизненную потребность и послужит основой для творческого подхода к профессиональной деятельности, выработки исследовательской позиции учителя. Только при этом условии он сможет осуществлять музыкально-эстетическое воспитание и обучение школьников на уровне современных требований передовой педагогической науки и практики.

Список литературы

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс : Кн. 1. / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1963. – 376 с.
3. Найденко, М. К. Система К. С. Станиславского : Социокультурные основы и культурологические основания : дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / Найденко Михаил Константинович. – Краснодар, 2005. – 305 с.
4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. – 335 с.

УДК 78:371

Юрченко Анатолий Николаевич

2 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
yurchenko@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается процесс музыкального познания как основы формирования музыкально-исполнительского мышления студентов. Автор обращает внимание на актуальность в исполнительском познании музыки феноменологических уровней музыкально-исполнительского мышления музыкантов.

Ключевые слова: познание, музыкальное мышление, музыкально-исполнительское мышление, музыкальное исполнительство, студенты.

На протяжении длительного периода развития теории и методики музыкального исполнительства проблема интеллектуальной регуляции творческого процесса исполнения музыки неизменно остается одной из ведущих в круге научных и практических интересов музыкантов: исполнителей, педагогов, исследователей. Разные исполнительские школы и научные концепции отличаются лишь направленностью и содержанием интеллектуальных поисков в музыкальном исполнении: от двигательнотехнических, психолого-физиологических, теоретико-конструктивных к слухоаналитическим, художественно-образным.

Традиция музыкознания (Х. Эггебрехт, И. И. Земцовский, Л. А. Мазель, Е. Н. Маркова, М. К. Михайлов, Е. В. Назайкинский, И. Б. Пясковский, Б. Л. Яворский и др.) выводит музыкальное мышление на уровень «мегапонятия» (С. М. Петриков), семантический диапазон которого – от «мирового» (эволюция музыкальных языков в этнически-культурной плоскости), «исторического» (процесс целостного развития музыки по вертикальному (хронологическому) и горизонтальному (территориально-культурному) уровням) до «текстуального» («творческого процесса, зафиксированного (зашифрованного) в нотном тексте и коммуникативно направленного на субъекта, который воспринимает и дешифрует этот текст»).

Музыкальное исполнительство, и связанная с ним образовательная деятельность в образовательных учреждениях высшего образования может быть рассмотрена как отдельный вид художественной деятельности. В структуре художественной деятельности Г. М. Коган выделяет четыре деятельностных уровня: познавательный, оценочный, творческий, коммуникативный [5]. Ориентируясь на такую структуру, рассмотрим особенности учебной деятельности в исполнительском классе в контексте развития музыкально-исполнительского мышления студентов, поскольку, как замечает А. Н. Сохор, музыкальное мышление как любая художественная деятельность является синтезом трех основных видов человеческой деятельности: отображения (которое, в свою очередь, является единством познания и оценки), творчества и общения [10, с. 60–61].

Это позволяет расширить смысловое поле музыкально-исполнительского мышления и определить общий круг проблем музыкально-исполнительского мышления как интеллектуальной деятельности в постижении музыки и как мыслительного процесса в момент ее исполнения, раскрыть развивающие возможности учебной деятельности в формировании механизмов музыкально-исполнительского мышления студентов.

Музыкальное исполнительство является, в первую очередь, музыкальным познанием. Последнее В. Д. Остроменский определяет, как «особенный вид эстетической, ориентировочно-исследовательской деятельности, которая

заключается в проникновении в сущность музыкального явления на основе его присвоения» [9, с. 18]. Когнитивные процессы в музыкальном познании, по мнению исследователя, характеризуются своей многовекторностью, и связаны с многомерностью информации (конкретно-научной, художественно-эстетической, личностно-ценностной), которую несет в себе музыкальное произведение и музыкальное искусство. Рассматривая музыкальное познание как целостный и неделимый процесс, В.Д. Остроменский условно выделяет в нем ряд отдельных этапов:

- а) ориентировочное проникновение в структуру произведения;
- б) преломление содержания музыкального произведения сквозь призму художественного опыта путем обобщения разных уровней художественной структуры;
- в) сотворчество – построение субъективного образа на основе общего постижения структуры произведения [9, с. 18].

Когнитивные механизмы в музыкально-исполнительском познании являются производными. Они обусловлены спецификой музыкального языка и принципами музыкального формообразования. Структурное оформление произведения, как отмечает В.Д. Остроменский, потенциально содержит в себе основные пути и логику процесса постижения произведения – как логико-конструктивного, так и эмоционально-образного [9, с. 28].

На высшей степени овладения музыкально-познавательной способностью такое «субъективное благоустройство» является отображением внутренних процессов музыкального развития в плоскости сознания музыканта, когда содержание музыкального мышления как когнитивного механизма действия сознания становится адекватным музыкальному содержанию и сливается с ним в единое целое. На пути к этому мышлению осуществляет целый ряд аналитико-синтетических операций, которые постепенно доходят к уровню эмоционально-образных [66, с. 139]. Процесс музыкального познания при этом В.Д. Остроменский интересно сравнивает со сложным бумерангом, что «мигрирует по структуре произведения в самых разнообразных направлениях» [9, с. 78].

В процессе онтогенеза музыкально-познавательных способностей интеллектуальные операции служат их фундаментом, подкрепляя первые художественно-эмоциональные впечатления научно-теоретическим обоснованием. Определяя место аналитического процесса на пути постижения музыкального произведения, Г. Г. Нейгауз пишет: «Мы ищем дедуктивно реального, обоснованного в самой материи музыки подтверждения и сильного объяснения нашего несомненного и сильного эстетического переживания... Когда углубляешься в свое ощущение прекрасного и пытаешься понять, откуда оно возникло, что было объективной его причиной, только тогда постигаешь безграничные закономерности искусства и чувствуешь новую радость от того, что ум по-своему просвещает то, что непосредственно переживаешь в чувстве» [8, с. 205].

Мысль о второплановости рационального начала в музыкальном познании находим в высказываниях Л. С. Выготского относительно психологии искусства: «Для нас абсолютно очевидно, что те интеллектуальные операции и процессы мышления, которые возникают у каждого из нас относительно художественного произведения... есть как-бы результат, следствие, вывод, последствие художественного произведения, которое может осуществиться не иначе, как в результате его основного действия», то есть действия эмоционально-эстетического. Искусство, как считает Л. С. Выготский, «есть работа мысли, но абсолютно особенного – эмоционального мышления. Генрих Майер (немецкий психолог, представитель известной психологической школы А. Ф. Мейнонга) наметил важнейшие особенности этого эмоционального мышления, установив, что основная тенденция в фактах эмоционального мышления существенно другая, чем в мышлении дискурсивном».

Таким образом, умственные процессы в искусстве приобретают особенную форму эмоционально аффективной мысли, основа которой – целостное образное представление, своеобразный гештальт, постижение сущности явления через мгновенное охватывание его внутренних отношений.

Как показали исследования музыкальности, проведенные Г. А. Ильиной и С. Д. Рудневой, на способности выявлять такие внутренне целостные связи между исходными элементами, связи, которые обеспечивают эмоциональную интеграцию звукового материала, основывается музыкальное переживание (важный «индикатор» действительности рационально-логического этапа познания музыкального произведения). «Эта способность относится к сложному, высшему анализу и синтезу, без которого не может осуществляться в восприятии целостность музыкального произведения» [4, с. 66].

Ум здесь трактуется как «такое слияние воображения и рассуждения, когда они неразличимы, когда не схематизм толкования удерживает, подпирает образ, а именно сила воображения не дает целостной картине распасться на фрагменты» [3, с. 189]. Мысль, по высказываниям В. С. Возняк и В. С. Лимонченко, равняется здесь созерцанию.

Для постижения идеи вещи, ее эйдоса, то есть ее познание, необходима, как пишет В.С. Соловьёв, «особенная форма мыслительной деятельности, которую мы вместе со многими предшествующими философами назовем умственным созерцанием или интуицией (*intellektuelle Anschauung intuition*) и которая составляет настоящую первичную форму целостного знания» [11, с. 203].

О такой интуиции говорит А. Стоянов, когда указывает на недостаточность для истинно художественного исполнения формально-интеллектуального пути через анализ, каким бы подробным он не был. «Необходимое... проникновение в произведение, нужная художественно-музыкальная интуиция» [12, с. 244]. Хотя высказывание А. Стоянова носит констатирующий характер, и автор не раскрывает истинного содержания этого феномена, очевидно, что речь идет о том, что в музыковедении называют

music-knowledge of music (Чарльз Сигер) – понимание музыки через сугубо «музыкальные суждения» (А. Ф. Лосев), отличая его от speech-knowledge of music – знания, оформленного в слове.

«Не знание о музыке, которое ничем не отличается от какого-нибудь другого научного или философского знания, – пишет А. Ф. Лосев, – но знание, что осуществляется самым музыкальным переживанием... Музыкальное переживание – как музыкальное познание в становлении» [6, с. 245]. Отсюда «музыкальное суждение – не логическое суждение о музыке, но суждение, которое само по себе есть музыка в сознании; музыкальное суждение есть музыка в сознании как знание в становлении» [Там же, с. 247]. Именно это, самое сложное для вербализации музыкального знания, очевидно имел в виду Б. В. Асафьев, когда писал об ощущении чисто музыкальных закономерностей вне их словесно-теоретического постижения. Такое нетеоретическое знание о музыке, о специфических закономерностях музыкального процесса возможно лишь при условии удивительного сочетания мышления и воображения, когда «воображение будто имманентно «вплавившееся» в мышление, или можно сказать наоборот: это мышление «инкрустированное» в воображение...» [1, с. 200]. «Доминирование одного или другого связано с характером осуществляемой активности. Однако ясно, что мышление лишено силы воображения (именно силы, мощности, то есть – развитой формы), хоть бы как оно силилось сыграть роль «ума», так или иначе обернется на глупость» [1].

В «умственном созерцании» содержание мышления исполнителя становится адекватным, изоморфным музыкальному содержанию. Мысль, насыщенная силой воображения, будто погружается в музыкальный предмет, настраивается на одну с ним «волну». «Созерцание передает себя предмету, отдается ему, находится в нем. Мысль углубляется у него настолько, что предмет становится для него как основа; больше, оно забывает о себе и теряет себя в этом «несознательном» вдумывании в сущность понятия» [там же].

Подобный подход к феномену мышления находим у Г. К. Мамардашвили. В лекциях по эстетике мышления философ отмечал, что настоящее мышление – это, прежде всего, действие, усилие, что направлено на пребывание определенное время в мысли, «в идее»: «Как правило под мыслью понимают определенное ментальное состояние, которое мы получаем шагами ума, рассуждения. В этом случае ее называют еще отображением реальности. А я хочу сказать другое: хотя мысль, безусловно, ментальное состояние (то есть она может быть им), но, в сущности, в своем фундаменте она является действием, благодаря которой у нас появляется, кроме отображения, возможность создать что-то. Поскольку, чтобы увидеть что-то, мы вносим порядок и потом видим» [7, с. 139–140].

Философия «умственного созерцания» базируется на понимании музыкального бытия как самодостаточного, саморазвивающегося феномена. Как утверждает А. Ф. Лосев, музыкальное бытие есть безусловное самоутверждение, которое не нуждается для себя ни в каких других

основаниях, кроме себя самого [6, с. 246]. И поскольку «музыкальная истина равняется музыкальному бытию и музыкальное бытие равняется музыкальной норме» [там же], то постижение такой истины и нормы возможно лишь при условии «умственного созерцания», когда мысль (интуитивное «виденье»; переживание, осеняемое интеллектом) позволяет «двигать себя согласно с его (музыкального предмета) собственными внутренними законами, никоим образом не вмешиваясь, не внося ничего произвольного от себя и не в нарушение самостоятельности предмета... Душа должна словно затаить дыхание и предоставить предмету властвовать в себе, руководить собой...» [1, с. 178].

По мнению Г. М. Когана, настоящий художник не придумывает, а всматривается в образ, который зарождается в его сознании. «Всматривается пристально, напряженно, и в то же время критически, вдумывается, рассуждает, светом сознания, которое усиливается, постепенно рассеивая тьму, в которой вначале находится виденье..., пока, в конце, весь образ... не проступает в сознании мастера, не начинает жить в его представлении с такой яркостью и рельефностью, какая свойственная реально видимым явлениям» [5, с. 26].

Н. И. Голубовская выделяла в содержании исполнительской культуры способность «воплотить и воспринять мнения великих композиторов в их стройности и глубине», воспитание которой базировалось на художественном кредо пианистки: «Выразительность скрыта в самой логике музыкальной мысли, и нет никакой необходимости привносить ее откуда-то извне» [2, с. 82].

Философская теория познания через углубление в «умственном созерцании» в сущность явления имеет точки пересечения с теориями музыкального развития Б. В. Асафьева и Б. Л. Яворского.

Таким образом, когнитивный механизм в составе музыкально-исполнительского мышления – это органический сплав эмоционального и интеллектуального пластов этого мышления, которое характеризуется синкретичностью и эмерджентностью (новым свойством целого, не характерным для его составляющих).

Эмоциональные процессы в музыкальном познании носят уровень интеллектуальной деятельности: «Строем чувств, звуковыявленным, то есть интонированным, всегда руководит мозг, интеллект, иначе музыка была бы каким-то «искусством возгласов», а не искусством образно звукового отображения действительности» (Б. В. Асафьев) [1, с. 344]. Но и интеллект сам по себе не в состоянии раскрыть сущностные глубины музыкального явления, выйти за пределы внешних форм. Здесь нужна подкрепленная интеллектом художественная интуиция, которая выявляет себя через эмоционально-умственное переживание интонационно-ладовых превращений звуковой материи как определенного звукового «вещества» (Б. В. Асафьев), которое заполняет реально- или мыслительно-акустическое пространство с энергетической напряженностью внутренних межзвуковых связей.

Таким образом, круг вопросов, рассмотренных в литературе относительно

музыкальных когнитивных процессов, указывает на особенную актуализацию в исполнительском познании музыки феноменологических уровней музыкально-исполнительского мышления.

Список литературы

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс : Кн. 1. / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1963. – 376 с.
2. Бронфин, Е. Ф. Н. И. Голубовская – исполнитель и педагог / Е. Ф. Бронфин. – Л. : Музыка, 1978. – 136 с.
3. Возняк, В. С. Мышление и воображение / В. С. Возняк, В. В. Лимонченко // Философская и социологическая мысль. – 1995. – № 11–12. – С. 170–210.
4. Ильина, Г. А. К вопросу о механизме музыкального переживания / Г. А. Ильина, С. Д. Руднева // Вопросы психологии. – М., 1971. – № 5. – С. 66–74.
5. Коган, Г. М. У врат мастерства / Г. М. Коган. – М. : Советский композитор, 1961. – 115 с.
6. Лосев, А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев // Из ранних произведений / Сост. И. И. Маханькова. – М. : Правда, 1990. – С. 195–390.
7. Мамардашвили, Г. К. Эстетика мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// sigla. rsl. ru/ view / jsp](http://sigla.rsl.ru/view/jsp). (дата обращения 10.02.2023).
8. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М. : Гос. муз. издат., 1961. – 319 с.
9. Остроменский, В. Д. Формирование музыкального познания / В. Д. Остроменский. – Кишинев : Штиинца, 1988. – 157 с.
10. Сохор, А. Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия / А. Н. Сохор // Проблемы музыкального мышления : сб. ст. / Под общ. ред. М. Арановского. – М. : Музыка, 1974. – С. 59–74.
11. Соловьев, В. С. Философские начало цельного знания / В. С. Соловьев // Избранные сочинения : В 2 т. – М. : Мысль, 1988. – Т. 2. – 1988. – С. 139–288.
12. Стоянов, А. Некоторые проблемы музыкальной педагогики в связи с обучением игре на фортепиано / А. Стоянов // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. – М.-Л. : Музыка, 1966. – С. 236–261.

УДК [37.014.6:005.6] : 165.742

Шевчук Надежда Алексеевна

2 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа
«Управление образовательными организациями»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
nadezdashevchuk146@mail.ru

Научный руководитель – Кондратенко Анна Павловна, декан факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ НА ОСНОВЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье выявлена сущность и особенности управления образовательной организацией на основе гуманистического подхода, обеспечивающего развитие личности, ее свободы и целостности в реальной образовательной практике начала XXI века.

Ключевые слова: гуманизм, руководитель образовательной организации, гуманизация управления, управленческая компетентность руководителя.

На современном этапе развития системы образования особую актуальность приобретает решение проблемы гуманизации управления образовательными организациями. Актуальность данной проблемы вызвана целым рядом объективных процессов, происходящих во всех звеньях системы образования, в основе управления которых лежат разные подходы как к организации, так и к содержанию образования и воспитания.

Отметим, что на протяжении XX столетия осуществлялась модернизация образования, проводились реформы, приспособивавшие образовательную систему к изменяющимся общественно-экономическим условиям. Однако, в период кардинальных перемен начала XXI столетия, традиционная система образования оказалась не способной обеспечить адекватный ответ на запросы времени. По мнению ученых, образование должно стать инновационным по сути, так как кардинальные преобразования затрагивают все, без исключения, компоненты образовательной сферы. Только тогда оно может достичь поставленной цели – обеспечить становление и развитие человека как самостоятельного субъекта социальной жизни, способного на гуманистической основе масштабно преобразовать жизнь [5, с. 93]. Учитывая идеи гуманизации

образования, гуманистическую направленность содержания педагогической деятельности, управление в системе среднего образования также должно осуществляться на гуманистических принципах.

Целью управления образовательной организацией на основе гуманистического подхода должна быть подготовка личности к полноценной жизни в обществе в процессе развития ее индивидуальности и творчества. Образовательная организация должна не только всесторонне способствовать развитию индивидуальности личности, но и целенаправленно формировать у нее способности к самореализации и саморазвитию. А это значит, что стоит задача не только свободного развития личности, но и целенаправленного формирования отдельных ее качеств, которые помогут реализовать накопленный потенциал.

Проблема управления образованием достаточно полно раскрыта Т.И. Березиной, Т.М. Давыденко, Ю.А. Конаржевским, В.Ю. Кричевским, В.С. Лазаревым, А.М. Моисеевым, М.М. Поташником, В.П. Симоновым, П.И. Третьяковым и др.

Весомый вклад в развитие проблемы гуманизации образования и управления образовательным учреждением внесли современные ученые и практики, в частности, вопросы, связанные с управлением образовательной организацией, освещены в исследованиях И.М. Бадаян, Л.В. Вознюк, В.П. Жуковского, Л.С. Пузревского, Ю.В. Подповетной и др.; гуманистические тенденции становления и развития управления образовательными учреждениями заложены в личностно-ориентированной концепции развития образования Л.А. Кумавяевой, Л.В. Вознюк, Л.А. Онищук, И.Е. Остаповского, О.Д. Гараниной, З.З. Мусакаевой, Л.П. Губенко, Н.Е. Костылевой и др.

Несмотря на повышенное внимание ученых к проблеме управления образовательной организацией на основе гуманистического подхода, наблюдается тенденция применения традиционных управленческих моделей, которые не отражают современное состояние и требования, предъявляемые к инновационному развитию образовательной организации.

Целью статьи является выявление сущности и особенностей управления образовательной организацией на основе гуманистического подхода, обеспечивающего развитие личности, ее свободы и целостности в реальной образовательной практике начала XXI века.

Гуманизация управления образовательным учреждением предполагает изменение направленности управленческой политики в сторону человека как личности, направленность не на результат, а на развитие. По мнению ученых, управление педагогическими системами основывается на ряде принципов [4, с. 148]. Под принципами управления понимают основополагающие идеи по осуществлению управленческих функций. Ученые выделяют четыре основных принципа гуманизации управления:

- принцип безопасности – каждый участник образовательного процесса

должен ощущать отсутствие угрозы для своего здоровья и жизнедеятельности в целом;

– принцип справедливости – предполагает такое управление педагогическим коллективом, при котором педагоги находятся в равном положении, а их взаимодействие с администрацией строится на основе рассмотрения человека как цели управления, а не как его средства;

– принцип развития личности – деятельность должна быть организована таким образом, чтобы наиболее полное развитие получали неповторимые личностные качества каждого участника образовательного процесса;

– принцип демократизации управления образовательным учреждением ориентирован на привлечение всех субъектов педагогического процесса к активной постановке и решению актуальных задач обучения и воспитания, обеспечение условий для сотворчества между педагогами и обучающимися, свободное внесение предложений, формирование новаторских идей, инновационных подходов и путей их реализации.

Таким образом, можно утверждать, что эти принципы управления создают основу для проявления уникальной неповторимости, для свободного развития каждого участника учебно-воспитательного процесса, то есть, обеспечивают базу для реализации гуманизации управления образовательной организацией.

Подчеркнем, что гуманизация образования предполагает поворот всех звеньев учебно-воспитательного процесса к личности обучающегося, уважение его человеческого достоинства, создание условий для развития его социальной активности и раскрытия творческих потенциалов.

Новое гуманистическое сознание ориентировано на инновационный стиль управленческой деятельности и педагогическое общение, на диалоговый характер обучения и воспитания, на демократические нормы самоорганизации всей деятельности. В этих условиях возрастает роль управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения как способности принимать решения и нести ответственность за их реализацию в различных областях профессиональной деятельности. Подчеркнем, что управленческая компетентность руководителя составляет совокупность качеств, необходимых для реализации принципа гуманизации управления образовательным учреждением.

Принимая во внимание содержащиеся в исследованиях последних лет характеристики профессиональной компетентности руководителя, нам кажется целесообразным определить управленческую компетентность руководителя как образовательный феномен, представляющий собой интегративное многоуровневое личностное образование, основанное на совокупности системных знаний, умений и навыков, практического опыта, рефлексивной деятельности, диалогической культуре, выражающихся в теоретической и практической готовности и способности руководителя к гуманизации управления образовательной организацией [2, с. 12].

Содержание управленческой компетентности руководителя включает совокупность необходимых для реализации гуманистического подхода в управлении образовательной организацией научно-философских, общественно-политических, психолого-педагогических, предметных и специально-функциональных знаний и умений, индивидуальных личностных качеств.

Рассмотрим структуру управленческой компетентности руководителя образовательной организации. По мнению И.В. Гришиной, в нее входят такие компоненты как мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный, личностный [1, с. 48].

Мотивационный (стимулирующий) компонент деятельности руководителя образовательной организации характеризуется формированием положительного отношения каждого работника к цели работы, содержанию, выбранным способам действий с учетом потребностно-мотивационной сферы каждой личности, индивидуальных особенностей личности, особых черт групп, коллективов, причастных к трудовому процессу.

Наряду с мотивационным компонентом, важная роль в структуре управленческой компетентности руководителей образовательных организаций принадлежит когнитивному компоненту, который представляет собой систему знаний, необходимых для осуществления успешного управления. Согласно двум уровням анализа управления (собственно управленческому и психологическому), эти знания можно разделить на две группы: общеуправленческие и психологические [4, с. 149].

Когнитивный компонент тесно связан с операционным компонентом управленческой компетентности руководителя, и составляет комплекс умений и навыков, обеспечивающих успешность осуществления гуманизации управления. Операционный компонент состоит из умений и навыков: диагностико-прогностических; организационно-регулятивных; контрольно-корректирующих.

Рефлексивный компонент управленческой компетентности руководителя образовательной организации проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личных достижений; сформированность таких качеств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество и диалог, способность к самоанализу, предвидению, творческому воображению. Рефлексивный компонент является регулятором личных достижений, самоуправления, мобильности, возбудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, развития личности в целом.

Завершает структуру личностный компонент в управлении. Он представляет собой систему личностных характеристик руководителей, которые влияют на результативность их управленческой деятельности. Если рассмотренные ранее компоненты (мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный) имеют функциональный характер, то последний

– это устойчивая личностная характеристика, формирующаяся в процессе деятельности и общения между людьми, развития личности.

Таким образом, сущность управления образовательной организацией на основе гуманистического подхода определяется совокупностью таких компонентов, как:

- мотивация управленческой деятельности;
- знания, необходимые для реализации гуманистического подхода в управлении образовательной организацией;
- умения и навыки, необходимые для успешного выполнения должностных обязанностей;
- совокупность профессиональных, деловых и личностно-значимых качеств, способствующих наиболее полной реализации собственных сил, способностей и возможностей в процессе управленческой деятельности;
- общая культура, необходимая для формирования гуманистического мировоззрения, определения духовно-ценностных ориентиров, нравственных и этических принципов личности;

Выявим особенности управления образовательной организацией на основе гуманистического подхода. Деятельность руководителя образовательной организации связана с налаживанием соответствующего профессионального сотрудничества всех субъектов образовательного процесса, что может быть при гуманистической направленности деятельности руководителя [3, с. 92].

Гуманистическая направленность деятельности руководителя образовательной организации характеризуется направленностью на личность другого человека, утверждением словом и трудом высших духовных ценностей, нравственных норм поведения и отношений. Это проявление профессиональной идеологии педагога, его ценностного отношения к педагогической действительности, ее цели, содержанию, средствам, субъектам [3, с. 100].

Педагогическая направленность личности каждого руководителя образовательной организации многоспектральна. Ее составляют ценностные ориентации:

- на себя – самоутверждение;
- на средства педагогического воздействия;
- на обучающегося;
- на цель педагогической деятельности;
- на имидж образовательной организации.

Гуманистическая направленность деятельности руководителя образовательной организации является проявлением способности видеть большие задачи в малых делах. Она дает возможность оценивать свою деятельность с точки зрения не только непосредственных, но и опосредствованных результатов, т.е., положительных индивидуальных изменений в жизнедеятельности и структуре личности своих подчиненных,

частичным организатором которых является он сам как лицо, ответственное за качество организации учебно-воспитательного процесса [2, с. 13].

Подчеркнем, что, совершенствуя систему управления образовательной организацией на основе гуманистического подхода необходимо иметь в виду, что мы имеем дело с динамичной, сложнейшей системой, элементы которой настолько тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, что изменение одного требует другого. В то же время, гуманизация управления обеспечивает самую суть, внутреннее содержание демократизации обучения и воспитания личности и возносит ее на значительно высший уровень.

Демократизация управления образовательной организацией реализуется через регулярные отчеты администрации, совета школы перед общешкольным коллективом и общественностью, через гласность принимаемых решений. Отметим, что на процесс принятия управленческих решений влияет ряд объективных и субъективных факторов. Объективные факторы связаны с управленческой ситуацией как таковой и не зависят непосредственно от самого руководителя. Субъективные факторы определяют особенности принятия руководителем образовательной организацией управленческих решений и обусловлены индивидуально-психологическими характеристиками самого руководителя (уровнем его подготовки, особенностями выполнения деятельности, личностными характеристиками и т.п.) [1, с. 44].

Управленческие решения должны соответствовать определенным требованиям. Они должны быть, прежде всего, научно обоснованными, своевременными, иметь четкую формулировку, быть реальными для исполнения и предусматривать механизм контроля исполнения, поскольку сам факт принятия решения еще не гарантирует обязательного его исполнения, а отсутствие контроля за недостаточной саморегуляцией работников не обеспечивает регламентированной и своевременной деятельности.

Подчеркнем, что гуманистический подход к управлению образовательным учреждением основан на вере в человека. Именно такая вера должна определить сущность подхода к построению взаимоотношений между учителем и воспитанниками, между руководителем и работником, между руководителем и родителем, предопределяя тактику педагогических воздействий. Необходимость создания ситуации успеха предопределяет присущей каждому человеку и потребностью самоутверждения, что является движущей силой любой деятельности. Гуманистический подход должен способствовать полной реализации этой потребности и основываться на ней. Ситуация успеха создается, чтобы заставить человека поверить в свои силы, изменить взгляд на свои действия и мнения как на заведомо неверные, суметь вызвать ощущение ожидания успеха. Такие ситуации целесообразно создавать для всех членов школьного коллектива – как талантливых, одаренных сотрудников, так и для просто добросовестных работников и обучающихся. Ситуации успеха позволяют каждому члену коллектива раскрыться,

реализовать свои способности, что способствует установлению доверительных отношений.

Список литературы

1. Гришина, И. В. Методологические основания формирования профессиональной компетентности руководителей школ в системе дополнительного профессионального образования / И. В. Гришина // Интеграция образования. – 2013. – № 3 (72). – С. 43–50.

2. Жуковский, В. П. Профессиональная готовность руководителя образовательной организации к управленческой деятельности / В. П. Жуковский, К. М. Зайнетдинова, Н. А. Жуковская // Вестник Костромского гос. ун-та. – Кострома, 2019. – №2. – С. 11–14.

3. Иванова, С. В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия / С. В. Иванова // Ценности и смыслы : научный журнал. – М., 2010. – №2 (5). – С. 91–109.

4. Коваль, Н. Н. Критерии, показатели и уровни сформированности аналитической компоненты управленческой деятельности руководителей общеобразовательных организаций / Н. Н. Коваль // Балтийский гуманитарный журнал. – СПб. : 2017. – №2 (29). – С. 146–149.

5. Кувандикова, Г. Г. Идеи гуманизма как основа современной педагогики / Г. Г. Кувандикова, И. Р. Чориев / European research. – 2016. – №2 (13). – С. 92–94.

2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.878:784.9

Божок Анастасия Викторовна

1 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование
и инструментальное исполнительство»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
bozhok.anastasija@yandex.ru

Научный руководитель – Самохина Наталья Николаевна, профессор кафедры культурологии и музыковедения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, доцент.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье исследована значимость интегрированного подхода в развитии музыкальных способностей дошкольников; выявлена сущность эстетического воспитания старших дошкольников, определена роль музыки в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *музыкально-эстетическое воспитание, искусство, интеграция, дети старшего дошкольного возраста.*

В развитии музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста особое значение имеет интегрированный подход. Интеграция – это новый взгляд на обучение, одно из важнейших и перспективных направлений современного образования в работе с детьми. Я. А. Коменский утверждал: «Что связано между собой, должно быть связано постоянно и распределено пропорционально между разумом, памятью и языком. Все чему учат человека, должно быть не разрозненным и частичным, а единым и цельным» [5, с. 240]. Именно интегрированные занятия помогают объединить несколько видов искусства, которые направлены на развитие эстетических чувств, а также на развитие эмоциональной сферы детей. Акцентируем внимание на том, что интегрированный подход в проведении музыкальных занятий является наиболее эффективной формой организации учебной деятельности, поскольку способствует повышению уровня художественно-эстетического сознания, помогает овладению необходимым объемом культурной информации,

активизирует процесс приобретения собственного опыта культурной деятельности.

Выдающиеся педагоги и музыканты-просветители в своих работах подчёркивают, что широкие возможности в контексте художественно-эстетического развития детей открывает интеграция трёх видов искусства: музыки, изобразительного искусства и художественной литературы. Выдающийся исследователь-музыкант Б. Л. Яворский отмечал, что синтез музыки, живописи и литературы способствует и развивает эмоциональную сферу ребёнка [9]. Т. Г. Казакова указывает, что интеграция на занятиях значима для формирования у детей первоначальных основ художественной культуры, их эстетического отношения к окружающему через личностную позицию каждого ребёнка. Исследователь отмечает, что именно в условиях интегрированного образования, ребёнок имеет возможность проявить «своё понимание характера образа», как в изобразительном искусстве, так и в «процессе художественного творчества» [3, с. 10].

Достаточно интересным является опыт Б. П. Юсова и Л. Г. Савенковой, которые разработали комплект интегрированных программ, направленных на многостороннее развитие художественно-образного мышления детей, сформулировали педагогические условия интегрированного освоения искусства. Исследователи определили принципы интегрированного подхода: основа – понятие полихудожественного развития (все искусства выступают как явления жизни в целом, каждый ребёнок может успешно продвигаться в каждом из видов художественной деятельности и творчества) [8].

Несмотря на выявленный интерес педагогов-исследователей к проблеме, заявленной в публикации, некоторые её аспекты остались не исследованы, что и явилось основополагающим для определения цели публикации – выявить значимость интегрированного подхода в процессе музыкально-эстетического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Музыка и живопись, поэзия и проза – все эти виды искусства связаны между собой, так как любой вид искусства черпает своё содержание из жизни. Музыка рассказывает о жизни в звуках, живопись – в красках, проза и поэзия – в слове. Художники создают наглядные образы. Они могут не только услышать, прочитать, но и увидеть яркий образ и соотнести его с музыкальным и литературным. Проследить связь музыки с живописью довольно сложно, но она существует, и эти два вида искусства тесно связаны между собой. В дошкольном образовательном учреждении традиционно используют изобразительное искусство и музыку, так как данные виды искусства лежат в основе других искусств [1].

Взаимосвязь музыки и изобразительного искусства особенно широко используется в старшей и подготовительных группах ДОУ. Так, на интегрированных музыкальных занятиях детям можно предложить на выбор три музыкальных фрагмента, например: «Ждём Весну» (муз. Е. Е. Соколовой), «Зима» (муз. М. В. Сидоровой), «Загрустила осень» (муз. К. Блюм) и три

репродукции картин известных художников: А.К. Саврасов «Грачи прилетели», А.А. Пластов «Первый снег», И.И. Левитан «В лесу осенью» с целью выявления взаимосвязей между музыкой и живописью.

Развивая у дошкольников способности анализировать, сопоставлять музыкальное и художественное произведение, свободно высказываться о своих впечатлениях о музыке и живописи, целесообразно использовать такие игры, как: «Какая картина звучит», «Найди лишнюю картинку». В процессе подобной игровой деятельности, дети учатся грамотно высказывать свою точку зрения, проявляя при этом креативность, находчивость.

Для того, чтобы побуждать ребёнка к самостоятельным действиям, совершенствовать детское творчество, где ребёнок сам будет чувствовать себя художником, может быть использован такой игровой метод как «Рисуем музыку». В работе с детьми довольно широко применяется рисование под музыку, как один из приёмов арт-терапии. Такой вид самовыражения позволяет детям ощутить и передать своё внутреннее эмоциональное состояние. Так, например, прослушав произведение П. И. Чайковского «Вальс цветов», дети могут перенести свой образ, свои фантазии на лист бумаги и дополнить его с помощью карандашей или красок, таким образом поделиться своими музыкальными впечатлениями со сверстниками.

По мнению К. Д. Ушинского: «Ребёнок мыслит красками, звуками, ощущениями...» [7, с. 157]. Изобразительная деятельность очень интересна для ребёнка-дошкольника, потому что удовлетворяет его желание и потребность отражать полученные впечатления от окружающей жизни, выражать своё отношение к увиденному, пережитому. Эта деятельность отвечает особенностям мышления детей данного возраста; наглядно-действенному и наглядно-образному его характеру. Ребёнок, даже самый маленький, любит узнавать что-то новое. Занимаясь рисованием, он не только активно и самостоятельно действует, но и создаёт сюжетные и предметные картинки. Достаточно эффективным является использование нетрадиционных методов в изображении: рисование пальчиками, ладошками, которое также способствует проявлению творчества, индивидуальных качеств, снимает лишнее напряжение, ребёнок учится выражать музыкальный образ в рисунке [2].

Воплощение эстетических чувств и переживаний в творческой деятельности является обязательным для дошкольника. В связи с этим особое значение на музыкальных занятиях имеет взаимосвязь музыки и поэзии. Поэзия сопровождает ребёнка на протяжении всего музыкального занятия: в пении, в распевании, в слушании, и даже в игре, где используется русский напев, народная прибаутка, считалочка. Особую роль в развитии детей раннего возраста играют малые формы фольклора – потешки. Именно потешки являются первыми художественными произведениями, которые слышит ребёнок. В основе этих удивительных песенок-приговорок – народные стихи, песни, используемые для потехи, для развлечения детей. Они могут сопровождаться ритмическими движениями, мимикой лица, пением.

Использование интерактивных игр, различных схем способствует развитию чувства ритма, расширению кругозора, обогащает речь [6].

Уже в старшем дошкольном возрасте, в процессе интеграции, можно знакомить детей с произведениями известных поэтов, сравнивать их, сопоставлять с музыкальными произведениями во время слушания музыки. С помощью поэзии, дети не только знакомятся с выдающимися поэтами нашей Родины, но и формируют в себе нравственные качества (учатся дружбе, доброте, любви к природе родного края).

Интеграция различных видов искусства в образовательном процессе даёт возможность получения более глубоких и разносторонних представлений об окружающем мире. Именно такую цель ставит современное образование перед педагогами – создание целостного образа мира у ребёнка. В процессе интеграции, акцент в воспитании переносится на творческое проявление ребёнка, на формирование желания развивать в себе творца. Художественно-прикладное искусство также играет свою роль и помогает детям раскрыть свои музыкальные и изобретательные способности.

Современный педагог должен применять нетрадиционные подходы на музыкальных занятиях. Так, например, в музыкально-ритмических движениях, педагог может использовать танцевальные схемы, для изучения новых движений танца. Развитие внимания, четкости, пластики движений – вот основные преимущества этих схем.

Одним из любимых видов деятельности на музыкальных занятиях является игра на нетрадиционных музыкальных инструментах. Инструмент для детей – символ музыки, а кто играет на нем – почти волшебник. Реализацией идеи интеграции, в данном виде деятельности, является изготовление музыкальных инструментов из бросового материала для создания оркестра. Очень важно задействовать не только детей, но и вовлечь в творческий процесс родителей воспитанников, тогда совместная работа приведет к ещё большей активности и обогащению эстетических чувств.

Немаловажным разделом в образовательной и творческой деятельности детей является театрализация. Именно она вызывает большой интерес у детей, ведь каждый ребёнок индивидуален, и он хочет раскрыть свой собственный талант и продемонстрировать его. Для этого на помощь воспитателю приходит устное народное творчество, всеми любимые детям сказки, рассказы, присказки. Очень важно это всё обыгрывать с помощью костюмов, музыкального сопровождения, а также атрибутов. Тогда это вызовет особые чувства у детей, и даже самый застенчивый ребёнок не останется в стороне и будет вовлечён.

Таким образом, использование интегрированного подхода в процессе музыкальной деятельности является достаточно эффективным, поскольку способствует расширению представления воспитанников о специфике различных видов искусства: музыки, живописи, театра, хореографии, поэзии. Интеграция различных видов искусства позволяет проводить занятия интересно

и вызвать самые яркие впечатления у юных слушателей. Интеграция, как современная педагогическая технология, раскрывает перед педагогами широкие возможности «конструирования» образовательного процесса исходя из образовательных задач и возможностей детей.

Список литературы:

1. Адамова, О. А. Интегрированный подход в музыкальном воспитании старших дошкольников / О. А. Адамова // Предшкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения : сб. научных статей / под ред. Л. С. Колмогоровой. – Барнаул : АлтГПА, 2010. – 461 с.
2. Давыдова, М. А. Музыкальное воспитание в детском саду / М. А. Давыдова. – М. : ВАКО, 2006. – 240 с.
3. Казакова, Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие / Т. Г. Казакова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 255 с.
4. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество для работы с детьми 2–7 лет / Т. С. Комарова. – М. : Мозаика–Синтез, 2008. – 34 с.
5. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в двух томах / Я. А. Коменский; под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – М. : Педагогика, 1982. – 324 с.
6. Куприна, Н. Г. Развитие у дошкольников эстетического отношения к природе в музыкальной деятельности на основе игровых моделей фольклора / Н. Г. Куприна. – Екатеринбург : УГПУ, 2003. – 92 с.
7. Ушинский, К. Д. Педагогика. Избранные работы / К. Д. Ушинский. – М. : Юрайт, 2023. – 258 с.
8. Савенкова, Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: Интеграция в педагогике искусства : монография / Л. Г. Савенкова – М. : МАГМУ-РАНХиГС, 2011. – 156 с.
9. Яворский, Б. Л. Основные элементы музыки / Б. Л. Яворский. – М. : Рос. акад. худ. наук, 1923. – № 1. – С. 185–194.

УДК 372.3/4

Зайцева Виктория Геннадьевна

3 курс магистратуры, направление подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»

магистерская программа «Музыкальное образование»

ГОУ ВПО «ДОННУ»

zajceva_94@inbox.ru

Научный руководитель – Слота Наталья Владимировна, и.о. заведующего кафедрой музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «ДОННУ», кандидат педагогических наук, доцент.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается музыкальная деятельность как приём активизации художественно-образного мышления у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: *художественно-образное мышление, музыкальная деятельность, младшие школьники.*

Формирование художественно-образного мышления младших школьников в условиях дополнительного образования есть определяющим в становлении их мировоззрения, которое предстает целостной системой знаний о мире, месте и роли в нем человека, ценностях и нормах жизни. Художественно-образное мышление необходимо развивать для того, чтобы младший школьник мог сквозь призму изучения явлений и процессов окружающего мира глубже ощутить собственный духовный мир. Для того же, чтобы художественные переживания и мировоззрение не противодействовали друг другу, необходимо добиваться, чтобы ценности, как основа мировоззрения, не были бы лишь теоретическими постулатами, а наполнили собственную жизненную позицию, которая пронизывает все психические сферы школьника, включая образно-эмоциональную.

В период младшего школьного возраста ребенок обладает большими возможностями развития восприятия, яркой фантазией и прекрасным воображением. Активное воображение – это создание образов, которые впоследствии реализуются в практических действиях и продуктах деятельности. Известный российский психолог Л. С. Выготский считал, что этот возраст – период активизации образного мышления детей, которое существенно перестраивает другие познавательные процессы [1].

Неотъемлемой частью художественно-образного мышления является творческое, которое, в свою очередь, тесно связано с воображением и

фантазией. Творческая личность – всегда индивидуальность, имеющая свое отношение ко всему, свое выражение в конкретной деятельности [2, с. 38].

Музыка является искусством, наиболее воздействующим на эмоциональную сферу человека. Дети младшего школьного возраста в процессе музыкальной деятельности учатся мыслить, анализировать и сравнивать музыкальные явления, стимулируя при этом творческое и художественное начало.

Художественно-образное мышление младших школьников может носить как произвольный, так и непроизвольный характер. Непроизвольность образного мышления проявляется в сновидениях, мечтах; произвольный характер находит отражение в творческой деятельности ребёнка.

Действенным приёмом активизации художественно-образного мышления младших школьников является организация музыкальной деятельности. Суть этого приема состоит в том, чтобы создать условия для прочтения каждым ребенком одного и того же музыкального образа в одно и то же время, исходя из своего индивидуального видения, слышания, прочувствования звучащей музыки. Различные виды музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, игра на музыкальных инструментах, музыкальные ритмические движения) стимулируют проявление творческой активности младших школьников и, прежде всего, развитие музыкально-образного видения мира. Музыкальное творчество детей младшего возраста на уроке реализуется в пении простых мотивов, создании мелодии для предлагаемого текста, демонстрации ритмического сопровождения, вступления, оценочных суждений об услышанной музыке и т.д. Педагогу в данном случае важно сохранить разнообразие творческих проявлений, не выявляя тех, кто хуже или лучше. Необходимо мотивировать детей к индивидуальному, уникальному и оригинальному восприятию музыки.

Важным приёмом активизации художественно-образного мышления младших школьников также является моделирование творческого процесса. Дети ставятся в позицию автора (поэта, композитора), пытаются создать художественный образ для себя и других произведения искусства. Наиболее оптимальным представляется музыкально-смысловой диалог, когда, идя от смысла к смыслу, прослеживая развитие образности произведения, дети как бы сами «находят» нужные интонации, которые наиболее ярко могут выразить музыкальную мысль. При таком подходе музыкальное произведение не дается ребенку в готовом виде, когда его остается просто запомнить, прослушать, повторить. Для художественно-образного развития ребенка гораздо ценнее прийти к произведению как результату собственного творчества. Тогда все образное содержание музыки, вся организация и последовательность музыкальной ткани становятся «прожитыми», отобранными самими детьми.

Необходимо выделить еще один момент: те интонации, которые находят дети в процессе своего творчества, не следует обязательно «подгонять» как можно ближе к авторскому оригиналу. Важно попадание в настроение, в

эмоционально-образную сферу произведения. Тогда на фоне прожитого детьми, созданного ими самими, и авторский оригинал становится одной из возможностей воплощения того или другого жизненного содержания, выраженного в данной музыкальной образности.

Потенциальные возможности младшего школьного детства при определенных педагогических условиях делают возможным качественное развитие у каждого ребенка образного мышления в процессе художественно-творческого самовыражения.

Для эффективности процесса формирования художественно-образного мышления у детей младшего школьного возраста, развития у них творческих способностей необходимо очень внимательно подходить к организации образовательного процесса. Активному развитию художественно-образного мышления детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования способствует создание специальных педагогических условий, среди которых следует выделить следующие:

- компетентность педагога;
- системность целостного педагогического процесса;
- необходимое материально-техническое обеспечение всех структурных компонентов целостного педагогического процесса;
- погружение в решение проблемно-поисковых ситуаций на занятиях;
- организация деятельности с обучающимися на основе лично ориентированного подхода при организации целостного педагогического процесса;
- создание ситуаций успеха для всех и каждого ребенка на основе сотворчества и сотрудничества.

Таким образом, художественно-образное мышление личности младшего школьника можно определить, как познавательно-творческий процесс восприятия образов искусства и моделирования собственных новых художественных образов на основе ценностного отношения к искусству. Процесс художественно-образного мышления является аккумуляцией воображения, фантазии, ему свойственна ассоциативность, его результатом является создание художественных образов, которые отличаются оригинальностью, нестандартностью и вариативностью.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 2006. – 93 с.
2. Кравцова, Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника / Е. Е. Кравцова. – М. : Просвещение, 1996. – 160 с.
3. Якиманская, И. С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И. С. Якиманской. – М. : Педагогика, 1989. – 223 с.

УДК 784-465.07/.11

Крицак Елена Сергеевна

2 курс магистратуры, направление подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»

магистерская программа «Музыкальное образование»

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

yelena.kritsak@bk.ru

Научный руководитель – Федорищева Светлана Павловна, и.о. заведующего кафедрой дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются аспекты музыкально-ритмического развития младших школьников в учреждениях дополнительного образования. Доказано, что музыкально-ритмическое чувство является одним из основных компонентов музыкальности.

Ключевые слова: *музыкально-ритмическое развитие, музыкальность, младшие школьники.*

Одной из основных задач дополнительного образования является систематическая интенсивная работа над общим развитием обучающихся, формирование их способностей и интересов. Всестороннее развитие детей – одно из важных условий повышения качества усвоения школьниками знаний и навыков, достижения активности и самостоятельности, успешной подготовке их к практической деятельности, к жизни. Особенно большое значение для развития музыкальности детей имеет начальный этап обучения, потому что в этот период закладывается фундамент, на котором строится дальнейшее усвоение знаний и навыков. Известный русский педагог К.Д. Ушинский подчеркивал, что начальное обучение должно развивать умственные способности ребенка – его внимание, наблюдательность, память, воображение, мышление и речь [1]. Успех обучения и воспитания зависит от учета учителем возрастных особенностей детей.

В младшем школьном возрасте происходит дальнейшее психологическое и физиологическое развитие, возрастает подвижность нервных процессов. С началом обучения начинается перестройка всех познавательных процессов.

Анализ научной литературы свидетельствует, что первоклассники в целом легко входят в роль школьника, успешно переключаются на учебную деятельность. Вместе с тем, им свойственна легкая возбудимость, ранимость психики, неустойчивость произвольного внимания, несформированность,

хрупкость всего организма, быстрая утомляемость от постоянного сидения, однообразной деятельности. Дети в этом возрасте способны длительное время участвовать в игровой деятельности.

В младшем школьном возрасте хорошо развита наглядно-образная память, заметными становятся проявления словесно-логической памяти. Язык младших школьников также достаточно развит – они могут выразить свое впечатление, изложить собственные мысли. У детей преобладает наглядно-действенное мышление, и они находят ответы на вопросы в результате выполнения определенных практических действий.

Наблюдаются значительные различия в музыкальном развитии детей в зависимости от их индивидуальных особенностей. Одни из них «музыкальные» по всем показателям, другие отличаются своеобразным сочетанием отдельных музыкальных способностей. Развитие музыкальности является непременным условием формирования музыкальной культуры младших школьников. Под музыкальностью понимается совокупность способностей, необходимых для успешной музыкальной деятельности. Основным признаком музыкальности – это переживание содержания музыки как выражения определенного содержания. Музыкально-ритмическое чувство является одним из основных компонентов музыкальности.

Синтез музыки и движения является предметом многочисленных исследований музыковедов (Б. В. Асафьев, В. В. Медушевский), отечественных и зарубежных педагогов-музыкантов (Т. Е. Вендрова, Б. Л. Яворский, Д. Е. Огороднов, Н. П. Збруева, К. Орф, З. Кодай, В. Коэн), ритмистов (А. И. Буренина, Э. Жак-Далькроз).

Активно-двигательная природа ребенка младшего школьного возраста, являясь основной и незаменимой биологической потребностью, находит свое естественное выражение в двигательных действиях на звучащее музыкальное (вокальное) произведение. Нахождение движений под музыку, прочувствование, «переживание» младшим школьником каждого звука вокального произведения через жест, движение конкретизирует музыкальный образ той или иной песни, помогая впоследствии ребенку сделать процесс пения более осознанным, доступным и выразительным.

Процесс обучения навыкам сольфеджирования в условиях письменной музыкальной культуры немислим без каких-либо внешних отражений звука. Поэтому знаковое обозначение является, с одной стороны, методическим приемом, а с другой стороны, это просто необходимость. Педагоги вынуждены обращаться к тем или иным знакам для кодирования и последующей расшифровки музыкального звучания. Особый вопрос – использование знаков в учебно-методических целях.

Нотная запись – наиболее привычная форма знакового отображения музыки. Если мы имеем, например, записанную на нотном стане звуковую последовательность «до-ми-фа-до-соль», то мы видим определенную мелодическую линию. При нотной записи временной музыкальный образ

переводится в пространственный образ. Музыка начинает осваиваться не только ухом, но и зрением. Зрительный опыт сказывается практически во всех областях детской деятельности, во всех сторонах развития психики. В частности, он сказывается и в музыкальных занятиях. Глаз как бы включается в процесс слушания музыки. Устанавливая ассоциации между звучанием и зрительными пространственными образами, мы не только видим, но внутренне слышим музыкальные соотношения.

Весьма существенным является также то, что через знаки и пространственные представления облегчается восприятие целостности мелодических фигур. Зрительные образы в определенной степени способствуют постижению динамики мелодического и ритмического движения: через нотную запись к его восприятию подключаются зрительные ассоциации и эмоциональный опыт, связанный с оценкой движения в пространстве. Иначе говоря, происходит специфическое подкрепление смысловой стороны интонации.

В процессе обучения сольфеджио нотные знаки хороши для тех учеников, которые уже освоили некоторые музыкальные явления. Но на первых порах обучения они не являются самыми удобными. Простым средством отображения музыки педагоги считают ручные знаки – самые безусловные, действующие по принципу прямой аналогии. Если звучание повышается, педагог поднимает руку, при движении мелодии вниз он опускает руку. Применять такого рода приемы можно осознанно или неосознанно.

Следует подчеркнуть, что ручные знаки способны передавать высотное положение тона, направление звукового движения, темпоритм. Разнообразные способы отображения музыкальной интонации выработаны системой относительной сольмизации. Один из важных ее элементов являются условные ручные знаки. Обозначая определенные степени строя, они опираются на безусловные знаки, отражают интонационную тенденцию, притяжение или неустойчивость того или иного звука. Ручные знаки выступают действенным средством музыкального общения между преподавателем и учениками, дают последним возможность петь те или иные интонации по указанию педагога, обеспечивают работу над первичными формами устного диктанта. Наиболее существенный аспект применения ручных знаков – это ассоциирование музыкального интонационного образа с моторно-мышечными ощущениями обучающихся. Каждой степени строя соответствует определенное положение руки, различные мелодические обороты имеют двигательные эквиваленты. Следует отметить, что речь идет не просто о фиксации музыкального звучания в жесте, а о включении двигательного компонента в процесс формирования звуковысотного слуха.

Музыкальный звук имеет два основных свойства: абсолютную высоту, то есть место данного звука в общей звуковой системе, и относительную высоту – место звука в звукоряде определенного строя. В зависимости от того, какое свойство звука легло в основу сольфеджирования, составлялись и

соответствующие методические системы воспитания музыкального слуха: абсолютная и относительная (релятивная).

Особенностью данной методики является то, что она не требует углубленного овладения теоретическим материалом, позволяет осмыслить звуковые соотношения не в понятийной, а в наглядной графической форме. Для начальных этапов обучения такой подход является оптимальным.

Дидактические преимущества системы относительной сольмизации достаточно ярко проявляются на ранних этапах обучения, когда обучающиеся должны осваивать простые звуковые отношения. С развитием слуховых навыков и музыкального мышления обучающиеся составляющие обозначения тонов относительной системы и связанный с ними понятийный аппарат обнаруживают свою ограниченность. На смену им приходит абсолютная система обозначения звуков, на базе которой построена вся теория звуковысотных отношений в музыке.

Являясь средством рационального осмысления звуковых отношений, составные обозначения работают вместе с тем методическим инструментарием, который обеспечивает наглядность обучения (ручные знаки в релятивной системе и обычная нотная графика). Задача педагога – найти оптимальные для различных этапов учебного процесса формы взаимодействия конкретно-образных моделей звучания и его абстрактно-логического осмысления. От этого во многом зависят успехи в воспитании музыкального слуха обучающихся. Рассмотренные нами формы знакового воплощения дают возможность «видеть» музыку, рационально постигать ее строение. А это позволяет активизировать способность ощущения целостности и дифференцированности музыкальных построений.

Таким образом, детское восприятие характеризуется, прежде всего, целостным, нерасчлененным схватыванием объекта. Это очень важное и ценное качество восприятия. Оно позволяет эмоционально реагировать на музыкальный материал, в частности, на мелодические образования. Но для более тонкого переживания музыки целостность музыкального образа должна быть дополнена переживанием его внутренней структуры.

Список литературы

1. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. Собр. соч. – Т.8 – Л. : Изд-во Академии педагогических наук, 1948. – 776 с.

2. Ветлугина, Н. А. Структура музыкальности и пути ее исследования. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1986. – 325 с.

УДК 37.091.12:005.963

Крутогуз Наталья Алексеевна
студент 2 курса, направление подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
профиль «Музыкальное образование»
nata.flute93yandex.ru@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

МУЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается значение музыки как важного средства в формировании нравственно-патриотических качеств дошкольников. Автор характеризует свой собственный опыт на примере программы О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры».

***Ключевые слова:** музыка, патриотизм, нравственно-патриотические качества, Родина, дошкольное образовательное учреждение, дети.*

Нравственное воспитание – это длительный процесс, в котором дошкольное образовательное учреждение (ДОУ) является очень важным звеном. Смысл этого процесса заключается в постепенном осознании и принятии ребенком нравственных, моральных и поведенческих норм и правил, принятых в определенном социуме. Система нравственно-патриотического воспитания в дошкольном образовательном учреждении – это взаимодействие с педагогами, профильными специалистами, с родителями, детьми.

Музыка легко и естественно соприкасается со всеми образовательными областями дошкольного воспитания. Задача педагога, заключается в том, чтобы приблизить детей к процессу созидания, в результате которого рождается новое, личное отношение ребенка к окружающему миру.

Известно, что все виды музыкальной деятельности могут служить средствами духовно-нравственного развития, но основным видом является слушание музыки. Чем раньше ребенок получит возможность познакомиться с классической и народной музыкой, тем более успешным станет его общее и духовно-нравственное развитие. Маленькие дети имеют ограниченные представления о чувствах и переживаниях человека, проявляющихся в реальной жизни. Дети дошкольного возраста отдадут предпочтение жизнерадостным, маршевым произведениям и веселым песням. Далее идут патриотические песни, песни героического характера, и лишь на третьем месте – лирические, спокойные произведения и песни. Это означает, что у детей

необходимо развивать способность к сопереживанию чужой радости, горести, любви к ближнему. Опираясь на программу О.П. Радыновой «Музыкальные шедевры», автор статьи решает данную проблему в своей практике работы в ДОУ [3].

Например, тема «Настроения и чувства в музыке» является основной, на которую опираются все остальные темы; и включает произведения, названия которых отражают настроения, переданные в музыке: «Весело – грустно», «Ласковая просьба», «Тревожная минута», «Порыв», «Слеза» и др.

По мере накопления музыкального опыта у детей развивается эмоциональный отклик на произведения. Эмоциональная отзывчивость на музыку помогает понять, постигнуть сердцем и умом художественное произведение. Этому способствуют такие виды художественной деятельности, как: художественное восприятие (сопереживание чувств, настроений автора, его идей и смыслов); художественный анализ (вербальное объяснение своих переживаний путем рассуждений); художественное исполнение (передача голосом, жестом, на инструментах художественного смысла); художественное творчество (выражение собственных чувств и мыслей в процессе интонирования и импровизации).

Последовательная, систематическая, грамотно организованная работа по духовно-нравственному воспитанию в ДОУ способствует эстетическому и интеллектуальному развитию детей, развивает творческую и познавательную активность, учит осознанному отношению к восприятию музыки, другим видам искусства. Это наполняет детей радостью, открывает огромный мир добра, света, красоты и научит их творчески преобразовывать окружающий мир.

Воспитание чувства патриотизма у дошкольников – процесс сложный и длительный [2]. Любовь к близким людям, к детскому саду, к родному городу и родной стране играют огромную роль в становлении личности ребенка. Эта тема стала приоритетным направлением в воспитании наших детей.

Музыкальное искусство в педагогике является важным и эффективным средством воспитательного воздействия на ребенка, особенно это касается дошкольного возраста. Ввести маленьких детей в прекрасный мир музыки, воспитывая на ее основе добрые чувства, прививая нравственные качества – такая это благодарная и, вместе с тем, важная задача! Понятие «нравственность» включает внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы правила поведения, определяемые этими качествами.

Одна из важнейших задач музыкального образования – это воспитание души ребенка средствами музыки, воздействие на процесс становления его нравственных качеств [1].

Именно в дошкольном возрасте формируются задатки нравственности: что такое «хорошо» и что такое «плохо». Ярко выплеснуть свои эмоции, выразить свое любовное отношение к тому уголку Родины, в котором он живет, ребенку помогает обстановка праздников и развлечений. Помимо этого,

формирование таких качеств, как коллективизм, любовь к своему дому, бережное отношение к природе, постоянно осуществляется и на музыкальных занятиях. Дети учатся сопереживать, упражняются в хороших поступках, сами не замечая этого.

Музыка способна воздействовать на чувства, настроения ребенка, она способна преобразовывать его нравственный и духовный мир. Образы, к которым привлекается внимание детей, должны быть яркими, конкретными, вызывающими интерес, будящими воображение.

На наш взгляд, сущность нравственно-патриотического воспитания состоит в том, чтобы посеять и взрастить в детской душе любовь к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей.

Патриотические чувства закладываются в процессе жизни и бытия человека, находящегося в рамках конкретной социокультурной среды. Люди с момента рождения инстинктивно привыкают к окружающей их среде, природе и культуре своей страны, к быту своего народа. Поэтому базой формирования патриотизма являются глубокие чувства любви и привязанности к своей культуре и своему народу.

Большие потенциальные возможности нравственно-патриотического воздействия заключаются в народной музыке. Народные музыкальные произведения ненавязчиво, в игровой форме знакомят детей с обычаями и бытом русского народа, трудом, бережным отношением к природе, жизнелюбием, чувством юмора. Произведения русского музыкального и устного народного творчества, используемые в работе с дошкольниками, просты, образны, мелодичны, поэтому дети их быстро усваивают. Интонационные достоинства песен позволяют детям использовать их как в младшем возрасте, так и в старшем. Эти песни способствуют развитию первоначальных певческих навыков у детей младшего возраста. В старшем возрасте они очень эффективны в качестве распевания. Русские песни становятся более понятными, доступными, то же касается игры на детских музыкальных инструментах. Народную музыку необходимо включать для разучивания танцевальных движений, инсценировок, хороводов, плясок и т.д.

Таким образом, приобщая детей к музыкальному наследию своего народа, мы воспитываем в них чувство патриотизма, а оно неотделимо от воспитания чувства национальной гордости. Из года в год со своими ребятами мы проводим русские календарные праздники – это уникальная возможность для детей ежегодно погружаться в мир одних и тех же народных песен, танцев, обрядов.

Осенние праздники – праздник урожая. Зимние праздники – Рождественские посиделки, Святки, Колядки, Масленица. Кричат заклички солнышку и птичкам, а зиму прогоняют. Обрядовая еда – блины, включение в общее действо; оно особенно важно для маленьких детей.

В сценарии праздников включают русские народные сказки («Колобок», «Репка»), хороводы («Дедушка Мороз» с участием сказочных животных, «Огородная – хороводная», «Весенняя огородная», хоровод «Солнышко», хоровод «По грибы»), осенние, зимние, весенние обрядовые игры. Всё это способствует формированию внутренней готовности к восприятию наших истоков – русской народной культуры, вызывает у детей положительные эмоции, укрепляет светлое, жизнерадостное восприятие жизни, помогает понять, что хорошо и доступно, что красиво и что некрасиво. Фольклор дает детям самые главные и простые понятия о жизни и о людях: труд человека, его взаимоотношения с природой, жизнь в коллективе.

Особое значение в рамках нравственно-патриотического воспитания имеет тема «Защитников Отечества». Эта тема очень любима детьми, песни этой тематики легко запоминаются ребятами. Особенно популярны у них: «Бравые солдаты» (музыка А. Филиппенко, слова Т. Волгиной) и «Будем в армии служить» (музыка Ю. Чичкова, слова В. Малкова). Песни написаны в темпе марша, содержание их созвучно с желанием ребят быть сильными и смелыми как защитники нашей Родины.

Говоря о защитниках нашей Родины, нельзя оставлять без внимания и тему Великой Победы. В этой теме мы раскрываем детям величие подвига советского солдата, знакомим с песнями тех времен и о тех временах. Музыкальные впечатления дошкольников опираются на их знания, полученные на занятиях, дома и т. д. Огромное значение для ребят имеет присутствие ветеранов Великой Отечественной Войны (ВОВ) на праздновании, посвящённом Дню Победы. Такие встречи надолго остаются в памяти ребят и являются важнейшим фактором в формировании их морального облика и духовного воспитания.

В заключение обратим внимание на то, что необходимо приобщать детей ко всем видам художественного искусства: от архитектуры до живописи, от пляски, сказки и музыки до театра. И тогда будет развиваться личностная культура ребенка как основа его любви к Родине.

Список литературы

1. Анцыпирович, О. Н. Музыкальное воспитание детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / О. Н. Анцыпирович. – Минск : БГПУ, 2009. – 49 с.
2. Бутырская, Е. В. Теоретико-аксиологические основы патриотического воспитания дошкольников / Е. В. Бутырская, В. А. Грекова // Аксиологические проблемы педагогики. – 2016. – №7. – С. 17–21.
3. Радынова, О. П. Музыкальные шедевры : Авт. программа и метод. рекомендации / О. П. Радынова. – М. : Гном-Пресс, 1999. – 79 с.

УДК 37.017.92

Лагода Анжела Александровна
2 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование»
ГОУ ВПО «ДОННУ»,
anzhela.lagoda@mail.ru:

Научный руководитель – Слота Наталья Владимировна, и.о. заведующего кафедрой музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «ДОННУ», кандидат педагогических наук, доцент.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И ИНТЕРЕСОВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются педагогические аспекты формирования духовных потребностей и интересов у старшеклассников в условиях дополнительного образования. Автор обращает внимание на необходимость развивать у старшеклассников единство интеллектуального, эмоционального и нравственного начал.

Ключевые слова: *духовные потребности, интерес, старшеклассники, дополнительное образование.*

Процессы духовного развития, формирование духовных потребностей и интересов подрастающего поколения стали значительно более актуальными в наше время – период радикальных перемен в жизни русского общества. Исторические реалии нашего времени и территориальная особенность Донецкого региона, связанная с возникшей проблемой всеобъемлющей безопасности, предельно обостряют гуманистические аспекты, выдвигают проблему духовности в разряд главнейших. В решении этой проблемы основополагающее место занимает формирование и развитие эстетической культуры и духовности молодого поколения средствами искусства, в частности музыкального.

Тема формирования духовности личности школьника весьма актуальна и требует новых научно-педагогических и методических решений. Особенно глобально данная проблема выражена в области старшего школьного образования.

Цель статьи – определить педагогические аспекты формирования духовных потребностей и интересов у старшеклассников в условиях дополнительного образования.

Проблемы изучения духовной культуры, духовных потребностей и интересов личности занимают ведущее место в исследованиях И. Канта, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Т. Лихачева, Н.А. Бердяева и других.

Проблеме потребностей посвящены фундаментальные работы целого ряда исследователей: А.Г. Здравомыслова, М.С. Кагана, Д. А. Кикнадзе, А. К. Уледова, В. Д. Шадрикова, Ю. В. Шарова, Ш. Н. Чхартышвили, В. А. Ядова и др.; Г.А. Мюррея (его концепция «потребность-личность»), А. Маслоу (иерархическая теория потребностей), У.И. Томаса (его понимание потребностей) и т.д.

В настоящее время в педагогической науке накопился определенный объем знаний, необходимый для постановки и решения исследуемой проблемы. Проблемами воспитания духовности и духовной культуры личности в настоящее время занимаются С.Б. Токарева, Е.В. Челноков, Л. Н. Мун и др.

Проблемы развития личности средствами музыкального искусства проанализированы в теоретических исследованиях А. А. Алексева, И.В. Батищева, Г.Е. Давыдовой и др.

Важнейшая роль в реализации задач по формированию и развитию духовных потребностей принадлежит учреждениям дополнительного образования, специфика деятельности которых позволяет достаточно успешно развивать духовные качества своих воспитанников. Музыка один из самых доступных видов искусства, как для восприятия, так и для участия человека в различных видах музыкальной деятельности.

Музыкальное искусство является одним из решающих средств воспитания духовности человека, которое может воспроизвести новый уровень действительности и выступает как универсальный путь к превращению внешних культурных ценностей в духовный мир личности. Действуя на глубинных психологических механизмах человеческих эмоций, музыкальное искусство активно влияет на подростков, обогащает их духовный и нравственный потенциал.

Рассмотрим, что же такое духовные потребности. Духовные потребности, или потребности в самореализации, – это стремление к самореализации, выразить через творческую активность все, на что способен человек, осуществить себя [5, с. 312]. «Духовная потребность представляет собой не что иное, как определенное состояние сознания и проявляется как осознанное побуждение человека к духовному творчеству, к созданию и потреблению духовных ценностей. Последние же есть воплощение ума и чувств людей» [3].

А.Г. Здравомыслов [5] выделил несколько аспектов термина «духовные потребности»:

- 1) стремление к обладанию результатами духовного производства: приобщение к науке, искусству, философской культуре;
- 2) как формы выражения потребностей материального порядка и социально-классовых отношений в современном обществе;
- 3) гармоническое развитие личности.

Духовные потребности предстают как внутренние побуждения человека к духовному творчеству, к созданию духовных ценностей и к их потреблению, к духовному общению.

Ю.В. Шаров выделяет признаки духовных потребностей, позволяющие отличить их от материальных [8]:

- духовные потребности возникают в сознании;
- духовным потребностям присущ относительный характер необходимости, а степень свободы в выборе средств и способов их удовлетворения значительно большая, нежели у материальных;
- удовлетворение большинства духовных потребностей связано главным образом со сферой свободного времени;
- в духовных потребностях связь между субъектом и объектом характеризуется определенной бескорыстностью; процесс удовлетворения духовных потребностей безграничен.

Духовная потребность является ведущим качеством личности и подразумевает определенный уровень сформированной духовной культуры. Существуют целые шкалы духовных потребностей, заключающиеся в реализации себя в социальной деятельности, достижении успеха и признания; удовлетворении своих эмоциональных влечений (любовь, дружба, уважение, самовыражение); пользовании всеми ценностями и благами современной цивилизации; занятии места в определенной социальной структуре (группа, коллектив, организация, общество) и многое другое. При решении формирования и развития потребности необходимо учитывать ее структурный состав, а именно такие элементы, как познавательные, нравственные, эстетические функции [1].

Различают духовные потребности эстетические, потребности в общении, познавательные потребности. Если сравнивать низшие потребности с высшими, то можно заметить несколько характерных отличий:

- высшие потребности проявляются гораздо позже (впервые они проявляются в подростковом возрасте, после чего развиваются в течение всей жизни);
- высшие потребности воспринимаются большинством людей как менее важные, «опциональные»;
- чем выше в иерархии находится потребность, тем проще перенести её реализацию на будущее ради решения более насущных проблем;
- люди, живущие на более высоких уровнях пирамиды Маслоу, обычно имеют крепкое здоровье (в частности, потому что следят за ним), испытывают меньше стресса и лучше спят;
- человек получает гораздо больше радости и удовольствия от удовлетворения высших потребностей.

В подростковом возрасте школьники переживают важный этап в развитии – социализацию. В этом возрасте молодые люди стоят на пороге вступления в самостоятельную жизнь, полную ответственности в принятии

решений на основе своих духовных потребностей и интересов. Развитый духовный мир фактически формирует основу его последующих достижений, поведенческих моделей, профессионально-трудовой ценности для общества [2]. Духовные потребности характеризуют уровень развития личности.

Когда речь заходит об интересах молодежи, почему-то, прежде всего, касаются досуга и развлечений молодежи. Это в корне неверно. Для молодого человека важно видеть перспективы развития страны, знать ориентиры, которые могут обеспечить ей достойную жизнь, гарантировать необходимые условия для развития и реализации возможностей. Чем развитее, разнообразнее по своим талантам, самобытнее и сильнее личности, тем выше и общество из них составленное [7, с. 236–244].

Интерес – форма проявления потребности, её конкретизированное и осознанное выражение [6]. Если потребность объективна, не зависит от нашего сознания, то интерес – субъективен, всегда осознается. Если потребность носит общий характер, то интерес всегда конкретен. Потому одной духовной потребности может соответствовать – как у разных людей, так и у одного и того же человека, – широкий и разнообразный спектр духовных интересов. Например, потребность в прекрасном (эстетизм) может реализовываться в таких интересах, как интерес к живописи, к фигурному катанию, поэзии, художественной фотографии, музыке, танцам, ландшафтному дизайну, тюнингу автомобилей и пр.

Эстетизм проявляется в таких интересах, как борьба за права человека, охрана природы, забота о животных, участие в благотворительности, меценатство, наконец, в элементарной вежливости и доброжелательности.

Выделяют несколько фаз развития интересов. Нас интересует последняя фаза развития – это «взрослые» интересы, которые характеризуются интегрированностью в целостное бытие личности. Эти интересы появляются в результате конструктивного разрешения негативной фазы подростничества, при переходе к юности. Они становятся основанием для поступков, для построения жизненных планов, приложения значительных усилий в соответствии со сделанным выбором и принятым решением. Общение, мнение других, конечно, тоже играет здесь определенную, но уже не определяющую роль.

Действительно, именно содержательные интересы, увлечения, стремления дают столь характерную для подросткового и юношеского периодов развития интенцию в будущее. Только на основе личных, неотчужденных интересов возможна полноценная социализация подростка, его интегрирование во взрослый мир, где царствует свобода выборов и поступков и ответственность за их последствия [7, с. 236–244].

Интерес проявляется в положительной эмоциональной реакции, в интеллектуальной познавательной активности. Только при наличии этих двух признаков можно считать, что у человека есть тот или иной интерес.

Существенной стороной духовной жизни является процесс удовлетворения духовных потребностей, который называется духовным потреблением. Этот процесс неизменно связан с творческим процессом. «Духовное потребление – всегда творческий процесс, даже если он заключается «лишь» в созерцании, это все равно активный процесс сотворчества. Таким образом, в процессе потребления ценностей культуры человек обогащается духовно, развивается как личность, формирует себя» [4, с. 28].

В подтверждение сказанному, приведем высказывания Б.А. Есенкулова: «В творческой деятельности заключается сущность человеческого способа бытия, результат человеческой свободы, форма самораскрытия, развертывания сущностных сил. *Утверждая себя в творчестве, личность удовлетворяет высшие духовные потребности*» [4, с. 45]. «От сознания того, что он творит, человек по-настоящему испытывает духовное наслаждение, удовлетворяя тем самым свои высшие потребности» [4, с. 34].

«По мере своего интеллектуального развития человек осознает свои потенциальные возможности созидателя, воспринимая культуру как важный фактор активизации его жизнедеятельности» [4, с. 45].

Возникновение самодвижения потребностей высокого духовного порядка, например, потребности в познании, в искусстве, в творчестве, в достижении моральных и общественных ценностей, необходимо для полноценного формирования личности человека. Более того, отсутствие роста этих потребностей, обеспечивающих активное функционирование человеческих способностей, обязательно ведет сначала к застою личности, а затем и к ее распаду.

Потребителя нужно воспитывать путем систематического приобщения к настоящей духовной культуре, для этого она должна быть доступной и интересной каждому человеку. В том случае, если духовное потребление никем не направляется, человек, ориентируясь на свой вкус, сам выбирает для себя духовные ценности, то такое самостоятельное приобщение находится под влиянием того склада жизни общества, в котором человек живет.

Духовное потребление может навязываться людям рекламой, средствами массовой культуры и т.д. Будущее нашей страны зависит от того, какой духовно-нравственный фундамент будет сформирован у современной молодежи.

«Проблематика духовных потребностей молодежи приобретает особую значимость в условиях социально-экономической и духовной культурной трансформации российского общества, вызванной ситуацией перехода к новому государственному укладу, социальным и гражданским отношениям, сопровождающихся кардинальной переоценкой духовных потребностей» [7, с. 3].

В процессе формирования духовных потребностей обучающихся мы считаем наиболее эффективными активные методы стимулирования музыкальной деятельности, а самое главное – вовлечение в практическую

музыкальную деятельность. Основываясь на практическом опыте, можно утверждать, что наиболее эффективными являются активные методы обучения, проблемно-эвристические, тренинговые и психодиагностические методы, такие как «эвристическая беседа», «дискуссия», «круглый стол», метод конкретных примеров, коммуникативные и сенситивные тренинги и различные психологические тесты (личностные, тесты интеллекта) [9].

В классе специального фортепиано в учреждениях дополнительного образования формирование духовных потребностей осуществляется путем воспитания трудолюбия, развития навыков самостоятельной работы на инструменте, развития волевых индивидуальных качеств личности в условиях публичного выступления, выработку оценочного отношения музыкальной среды, активного музицирования и потребления достойного музыкального продукта.

В задачи занятий музыкой в учреждениях дополнительного образования в области формирования духовных потребностей старшеклассников важно включить следующие аспекты [9]:

- развитие способности к эстетическому сопереживанию действительности, отраженной в произведениях музыкального искусства;
- стимулирование положительной мотивации для занятий музыкальным искусством;
- развитие способности к целостному и гармоничному восприятию действительности путем активизации эмоционально-чувственной сферы;
- обогащение знаниями и формирование опыта деятельности в создании ценностей музыкального искусства;
- развитие практических умений в области различных видов музыкальной деятельности.

Показателями сформированности компонентов духовных потребностей являются следующие критерии [8]: когнитивный критерий – совокупность знаний о нравственном и безнравственном в жизни, об этических нормах и установлениях в общественном и семейном бытовании; оценочный критерий – нравственные отношения к самому себе, к другим людям; регулятивный критерий – поступки, особенности поведения подростков.

Таким образом, формирование духовных потребностей и интересов оказывает непосредственное и очень сильное влияние на эволюцию и творческие способности старшеклассников. Воспитание порядочного, доброжелательного человека, ответственного гражданина не может сводиться только к образованию и умственному развитию. Необходимо развивать у старшеклассников единство интеллектуального, эмоционального и нравственного начал. Полноценное формирование человеческой личности решающим образом зависит от того, какие именно по своему содержанию потребности приобретут форму самодвижения, и дело воспитания заключается в том, чтобы управлять этим процессом. При развитии духовных потребностей

старшеклассника будет решена проблема внутренней стимуляции его активности и непрекращающегося совершенствования его личности.

Список литературы

1. Власова, Т. И. Педагогика духовности: науч. изд. Кн. 1. Духовно ориентированное воспитание школьников и студентов / Т. И. Власова. – М. : Изд-во АПКиППРО, 2009. – 280 с.
2. Дорофеева, Е. В. Потребности студенческой молодежи в сфере художественной культуры : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Дорофеева Екатерина Викторовна. – Екатеринбург, 2006. – 163 с.
3. Егорова, А. М. Духовные потребности человека / А. М. Егорова // Молодой ученый. – 2012. – № 2 (37). – С. 224–226.
4. Есенкулов, Б. А. Духовные потребности личности и пути их удовлетворения в условиях развитого социализма : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01 / Есенкулов Бектур Аргенович. – Фрунзе, 1984. – 148 с.
5. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
6. Кравченко, А. И. Общая психология : учеб. пособие / А. И. Кравченко. – М. : Проспект, 2011. – 432 с.
7. Попова, А. С. Сфера досуга молодежи в современном мире / А. С. Попова // Молодой ученый. – М., 2014. – № 11 (70). – С. 220–223.
8. Шаров, Ю. В. Вопросы психологии духовных потребностей : лекция / Ю. В. Шаров. – Новосибирск, 1970. – 59 с.
9. Яконюк, В. Л. Музыкант. Потребность. Деятельность / В. Л. Яконюк. – Мн. : Белорусская академия музыки, 1993. – 147 с.

УДК 373.3.016

Панухина Инна Сергеевна

2 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
panukhina.inna@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыковедения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

РОЛЬ УРОКОВ МУЗЫКИ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируется роль уроков музыки в формировании творческой активности младших школьников, где главным средством являются творческие задания.

Ключевые слова: творческая активность, урок музыки, творчество, творческие задания.

На современном этапе главной задачей общества является развитие и формирование творческой активности личности, для этого необходимо создать условия для формирования активности каждой личности, её интересов, способностей и, конечно же, творческого самовыражения в каждом виде деятельности, поэтому на уроках музыки необходимо сформировать творческую активность младшего школьника.

Проблема развития творческой активности рассматривалась в различных трудах педагогов и психологов, таких как Д. Локк, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский и др. Они определяли творческую активность как естественное стремление школьников к познанию. Следует отметить, что особое внимание уделяется проблеме формирования творческой активности у детей младшего школьного возраста. Творчество активизирует мышление, память, целеустремленность, интуицию, наблюдательность, что необходимо во всех видах деятельности.

Урок музыки – основная форма музыкального обучения и воспитания школьников. Роль урока музыки, по мнению Э.Б. Абдуллина, заключается в воспитании позитивного эмоционально-ценностного отношения к жизни, пробуждении познавательного интереса к окружающему нас миру и формировании личности, способной к творческой деятельности [1]. На уроках музыки происходит творческий процесс не только учителя, но и ученика.

Процесс активизации творчества на уроках музыки зависит от отношения учителя к творчеству во всех видах деятельности. В основе творческих занятий

лежат два взаимосвязанных фактора: эстетическое восприятие как процесс совместного творчества и художественное творчество, основанное на развитой способности к эстетическому опыту. Интенсивно развивается творческая активность младших школьников на уроках музыки.

Различные виды музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, игра на музыкальных инструментах, музыкальные ритмические движения) стимулируют проявление творческой активности младших школьников и, прежде всего, развитие музыкально-образного видения мира [2]. Музыкальное творчество детей младшего возраста на уроке реализуется в пении простых мотивов, создании мелодии для предлагаемого текста, демонстрации ритмического сопровождения, вступления, оценочных суждений об услышанной музыке и т.д. Подготовка младших школьников к музыкальному творчеству предполагает овладение способом творческих действий. На уроках музыки учитель предлагает творческие задания в форме игры. При этом впоследствии дети сами ведут игру.

Активным средством формирования творческой активности младших школьников являются творческие задания. Учитель побуждает учащихся к творческим действиям, создавая определенные ситуации.

Для активизации инициативы младших школьников можно предложить творческие задания в форме игр. Выполнению заданий способствуют рассказанные им правила и сюжетная подсказка. Постепенное усложнение их содержания способствует обогащению музыкального опыта и творческой активности учащихся. В творческих заданиях расширяется активность ученика. Если вначале музыкальную игру ведет учитель, то позже – сами учащиеся. Иногда они придумывают свои игры или «переводят» обычные игры в музыкальные.

Творческие задания являются средством формирования творческой активности младших школьников. Учитель побуждает учащихся к творческим действиям, создавая при этом определенные ситуации. Для того, чтобы младшие школьники выполнили творческие задания, педагогу необходимо объяснить и рассказать им правила и сюжетную подсказку, при этом постепенно усложняя содержание заданий. Это способствует обогащению музыкального опыта и формированию творческой активности учащихся [4].

Таким образом, вначале музыкальную игру начинает вести учитель, то позже – сами учащиеся. Иногда младшие школьники придумывают свои игры или переделывают обычные игры в музыкальные.

Все творческие задания должны выполняться в определенной последовательности. Например, чтобы найти выразительные движения, соответствующие настроению музыки, дети сначала слушают произведение, определяют настроение, средства музыкальной выразительности, а также форму. Затем они планируют возможные варианты тех или иных движений. Замысел обсуждается коллективно или обдумывается индивидуально и дополняется. Итогом творческого решения является выразительное исполнение

сочинения.

Для формирования творческой активности Р.С. Ригина предлагает следующие творческие задания на уроках музыкального искусства:

1. Сочинить музыкальные иллюстрации к сказке, которую предложил учитель. Например, по ходу содержания сказки «О музыкальной поляне», которую рассказывает учитель, учащиеся сочиняют мелодию звона колокольчиков, растущих на музыкальной поляне, песенку птичек, веселый танец польку, который исполняют зайцы, танцующая на поляне. В условиях музыкальной игры «Сказка», «Музыкальная история» дети сочиняют музыкальные иллюстрации с помощью сюжетной подсказки. Этот прием способствует созданию на уроке атмосферы непринужденности, дружелюбности, в которой наиболее полно формируется творческая активность и воображение учащихся младших классов.

2. Импровизация окончания музыкальных фраз. Подготовкой для импровизации мелодий может служить песня-игра Е.Н. Тиличеевой «Наш дом», «Лифт».

3. Передача с помощью ладошек ритмического мотива приветственного диалога учителя и детей: «Здравствуйте, ребята, рада видеть вас!», «Добрый день учитель, добрый день наш класс!». Перед тем как начать урок, педагог здоровается с детьми. На занятиях приветствие и ответ на него сопровождается выразительной игрой на фортепиано и показом учителя при помощи ладошей ритмического рисунка мелодии.

4. Передать ритмический мотив загадки при помощи хлопков. Загадка: «Кто в лесу стучит тук-тук?» Ответ: «Дятел, дятел сел на сук». Первый раз ответ передается ритмическим мотивом, второй передается словесно, с ритмическим сопровождением.

5. Предложить ребенку во время прослушивания музыкального произведения передать свои впечатления о музыке каким-либо рисунком [3].

Необходимой составной частью урока музыки являются контроль и оценка знаний, умений учащихся.

Основная дидактическая функция контроля заключается в обеспечении обратной связи между учителем и учащимися, в получении информации о степени усвоения учебного материала – уровне и качестве обученности. Результат проверки – оценка – фиксируется учителем в классных журналах и дневниках учащихся в виде отметок. Целесообразно выставлять оценки в журнал в конце урока, подводя итог работы детей.

Очень важно оценить рост навыков, для чего необходимо сначала определить уровень знаний и музыкальных способностей. Но при определении количественных показателей не следует забывать и о качественных показателях духовного роста школьника (проявлении интереса к музыке, непосредственности эмоционального отклика на музыку).

Таким образом, активным средством формирования творческой активности младших школьников являются творческие задания. Преподаватель

побуждает учащихся предпринимать творческие действия, создавая конкретные ситуации. Необходимой составной частью урока музыки являются контроль и оценка знаний, умений учащихся.

Список литературы

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования / Э. Б. Абулин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Прометей, 2013. – 432 с.
2. Апраксина, О. А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе / О. А. Апраксина ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т худож. воспитания. – М. ; Л. : изд-во и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 148 с.
3. Ригина, Г. С. Уроки музыки в начальных классах: из опыта работы в 1 и 2 классах. / Под ред. Л. В. Занкова. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
4. Творческая деятельность учащихся на уроке музыки. Методика преподавания музыки в 1 классе / под ред. В. Лужного. – К. : Музыка, 1984. – 28 с.

УДК 785.166

Сарычев Иван Александрович

1 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование
и инструментальное исполнительство»
ivansarichev@mail.ru

Научный руководитель – Ященко Ирина Анатольевна, доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат искусствоведения, доцент.

СКОМОРОШЬЕ ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОГО НАРОДНО-АКАДЕМИЧЕСКОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

В статье характеризуется скоморошье искусство в контексте формирования русского народно-академического исполнительства. Как явление общественной и художественной значимости, скоморошество оказало большое влияние на формирование всех жанров музыкального искусства и литературы.

Ключевые слова: *скоморох, скоморошье искусство, русское народно-академическое исполнительство, музыкальный фольклор.*

Музыка в Древней Руси представляла собой весьма сложное и далеко не однозначное явление. В то же время при всем ее многообразии в ней могут быть выделены две основные сферы: музыкальный фольклор, представленный народными песнями, инструментальной музыкой, музыкой менестрельной ориентации, являющейся важной составной частью скоморошьевого искусства. Каждая из этих сфер имела свое особое бытование в народной среде, что, соответственно, находило отражение в ее интонационном облике и стилистических особенностях.

Представителями светской музыки в России с древнейших времен, в течении многих столетий, служили искусники или потешники, издавна носившие название скоморохов. Достаточно продолжительный период истории светской музыки в России с XI века (раньше этого времени до наших дней не сохранились данные о музыкантах и певцах русских) до середины XVII столетия можно по справедливости назвать эпохой скоморохов.

Прежде всего, кто такие скоморохи, каково их происхождение? Скоморохи – это яркие представители народного творчества и странствующие актеры, потешавшие народ песнями, плясками, игрой на музыкальных инструментах. Слово «скоморох» пришло в русские летописи вместе с переводами на древнеславянский язык греческих источников в период с VII по XIII вв. Вплоть до XIII в. русскими летописцами оно широко не употреблялось. Вместо него в письменных источниках употреблялись многочисленные синонимы этого слова, взятые из устной речи: «игрец», «глумец», «плясец», «гудец», «свирец», «сопельник», «смехотворец», «веселый» и др. В последующие столетия понятие «скоморох» входит не только в письменную, но и в устную речь в качестве общего термина, обозначающего человека, умеющего повеселить.

Этимология слова «скоморох» до настоящего времени имеет самые различные научные версии. Одни исследователи объясняли его глаголом «скомати», что означало производить шум, другие считали, что слово «скоморох» происходит от византийского «скоммарх», в переводе – мастер смехотворства. Очевидно, что влияние Византии было ощутимо не только в церкви, но и в княжеском быту, ориентированном на византийскую придворную культуру. По одной из версий предполагается, что скоморошество на Руси возникло не без влияния византийского придворного искусства актеров-мимов и первоначально оно входит только в княжеский обычай и ассоциируется с византийской придворной культурой.

История искусства скоморохов берет своё начало во времена древней Руси, примерно в XI веке нашей эры. Основной их функцией являлась реализация древних как мир потребностей человека – в хлебе и зрелищах. Именно ответственность за зрелища и брали на себя скоморохи. Они занимались тем, что затевали песни и пляски на площадях и ярмарках, привлекая в своё представление всё больше народа. Особенностью работы скомороха являлся непосредственный контакт с аудиторией.

Объединяясь в ватаги, эдакий бродячий цирк — скоморохи устраивали грандиозные представления, в которые вовлекались сотни и даже тысячи людей. Создавая атмосферу праздника и веселья, они разряжали социальную напряженность, отвлекали народ от рутинных проблем и тешили развеселыми нарядами и дрессированными животными детей.

Помимо актерского мастерства важной частью работы скомороха являлось умение играть на всём, что попадет в руки. Гусли, гудки, домры, бубны, волынки – на чём только не играли мастаки-скоморохи в ходе своих представлений.

Музыкальный репертуар скоморохов был достаточно разнообразен, он состоял из шуточных песен, пьесок, социальных сатир («глум»), исполняемых в масках и «скоморошьем платье» под аккомпанемент гудка, гусель, жалейки, домры, волынки, бубна. За каждым персонажем был закреплен определенный характер и маска, которые не менялись годами. Скоморохи выступали на улицах и площадях, постоянно общались со зрителями, вовлекали их в свое представление.

В литературных памятниках XI века уже встречается упоминание о скоморохах, как о людях, которые соединяли в себе качества таких представителей художественной деятельности, как певцы, музыканты, лицедеи, танцоры, сказители, акробаты, фокусники, потешники-балагуры и драматические актеры.

Скоморохи использовали такие народные инструменты, как парные свирели, бубны и гусли, деревянные трубы и флейту Пана. Но главным инструментом скоморохов считаются гусли, ведь именно они изображены в разных исторических памятниках в контексте музыкально-скоморошьего творчества, например, на фресках, в книжной миниатюре, а также воспеты в былинах.

Вместе с гусями часто использовался аутентичный инструмент «гудок», который состоял из деки, что имел грушевидную форму; на инструменте было 3 струны, две из которых были бурдонными, а на одной играли мелодию.

Также скоморохи играли на сопелях – продольных свистковых флейтах. Интересно, что сопели и гусли в древнерусской литературе часто противопоставлялись трубе, которая использовалась для собирания воинов на битву.

Музыкальные инструменты Древней Руси различались не только по структуре, но и по той роли, которую они играли в быту и общественной жизни. Каждый инструмент имел свое назначение и применялся в определенных случаях в соответствии со сложившимися обычаями и традициями. Одни пользовались уважением и почетом во всех слоях общества, другие – сурово порицались и преследовались. Например, трубе обычно отводилось особое место как привилегированному благородному инструменту, вселяющему мужество и бесстрашие в душу воина, призывающего его на

ратные подвиги. В одном из древнеславянских церковных поучений труба противопоставляется сопели и гуслиам, которые «собирают бесстыдных бесов».

У киевских скоморохов впервые появляется гудок – струнный инструмент, ставший не менее популярным, чем гусли. К XV веку относится старейшее из дошедших до нас изображение этого инструмента. Корпус гудка имел грушевидную форму, дека была плоской, подставка под струны ровная, без изгиба. Три струны находились на одном уровне и поэтому смычок, имевший лукообразную форму, соприкасался со всеми ими тремя. На первой, тонкой струне игралась мелодия, вторая и третья струны звучали без изменения высоты звука (строились они в квинту, как у современной скрипки). Беспрерывное звучание (гудение) квинты в нижних голосах стало одним из характернейших стилистических признаков для народной музыки, называемое бурдоном, бурдонирующей квинтой. Во время игры инструмент опирали о колено левой ноги или зажимали между колен.

При археологических раскопках в Новгороде в 1951 – 1962 гг. впервые были найдены подлинные образцы древних гудков, относящихся к XII веку.

Из духовых инструментов в Киевской Руси применялись несколько видов инструментов флейтового типа: сопель – свистковая флейта (при археологических раскопках в Новгороде были найдены образцы сопелей, относящихся к XI веку), свирель – парная свистковая флейта, многоствольная флейта Пана (кугиклы), а также различные пастушеские и ратные (военные) рога и трубы, упоминание о которых можно найти в древних летописях начала VII века. Пастушеский рог, как и труба, выделялся из дерев. И трубы, и рога использовались как в быту, так и в ратном деле. Археологические раскопки пока не обнаружили ни одного экземпляра этих инструментов.

Есть основания предполагать, что скоморохи Киевской Руси играли на волынках. Правда, первое упоминание о них относится к эпохе Ивана Грозного (середина XVI века), но литературные источники не могут служить обозначением времени возникновения того или иного инструмента, так как они появлялись, как правило, намного позже. Многие исследователи считают, что волынка является одним из древнейших инструментов.

Русская волынка (дуда или козица) – это духовой язычковый инструмент с воздушным резервуаром (мехом) из кожи или бычьего пузыря. В отверстие меха вставлялись 4 – 5 трубочек. Одна из них служила для нагнетания воздуха в мех, остальные использовались как игровые. При игре исполнитель прижимал мех локтем левой руки к туловищу, выдавливал из него воздух, который попадая в игровые дудочки, приводил в колебание прикрепленные внутри стволов тонкие тростниковые пластинки, называемые «пищиками» или «язычками». Пальцами рук играющий закрывал отверстия, находящиеся на стволе мелодической дудочки, меняя тем самым высоту звука. Другие две дудочки звучали все время на одной и той же высоте, и так как они подстраивались в квинту, то образовывался квинтовый бурдон. У некоторых волынок было две мелодические дудочки, которые звучали одновременно, в

двухголосном сочетании. В процессе игры музыкант постоянно вдвухвал в мех воздух, так что волынка могла звучать без перерыва. Отсюда произошло известное выражение «тянуть волынку», «волынить».

Из ударных инструментов употреблялись бубны (общее название различных барабанов), среди которых были инструменты с побрякушками, наподобие тарелочек у современного бубна. В XI веке уже практиковалась ансамблевая игра. Так, например, в палатах князя Святослава Ярославовича регулярно играл инструментальный ансамбль большого состава. Репертуар его строился на материале народных песен.

В XIII веке, когда почти вся русская земля оказалась под монголо-татарским игом, хранителем и продолжателем древнерусских культурных традиций становится Новгород. Искусство новгородских скоморохов находилось на очень высоком уровне. В народных былинах новгородские скоморохи характеризовались как талантливые певцы и музыканты-инструменталисты, владевшие высоким исполнительским мастерством, широким и разнообразным репертуаром. Есть основания предполагать, что большая часть песен, исполняемых скоморохами, и сцен, ими разыгрываемых, возникали экспромтом и находились в тесной связи с обстоятельствами, при которых давали свои представления скоморохи.

Носители прогрессивных идей – скоморохи – нередко являлись зачинщиками и участниками народных волнений. Первыми против скоморохов выступили представители церковной власти. Попы видели в их деятельности возрождение язычества, отвлекающего народ от церкви «бесовскими игрищами». Гонения на скоморохов развернули цари Михаил Федорович и в особенности Алексей Михайлович. Так, в 1648 году царской грамотой повелевалось «все гудебные сосуды сжечь, ослушников наказать кнутом и батогами, а за повторное слушание ссылатъ в отдаленные места». По свидетельству очевидца обоз с музыкальными инструментами был сожжен на болоте за Москва-рекой.

В результате гонения все меньше оставалось мастеров, изготавливавших музыкальные инструменты для скоморохов, искусство постепенно утрачивало массовость, вырождалось. Тем не менее, даже в XVIII–XIX веках скоморохов можно было встретить в народных балаганах, на ярмарках в Москве, Петербурге, Нижнем Новгороде.

Скоморошество на Руси вошло в историю русской культуры как явление огромной общественной и художественной значимости. Оно оказало большое влияние на формирование всех жанров музыкального искусства и литературы.

Список литературы

1. Аверин, В. А. История исполнительства на русских народных инструментах : Курс лекций / В. А. Аверин ; М-во культуры Рос. Федерации [и др.]. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2002. – 293 с.

2. Банин, А. А. Русская инструментальная музыка фольклорной традиции / А. А. Банин; М-во культуры Рос. Федерации, Гос. респ. центр рус. фольклора. – Москва : Гос. респ. центр рус. фольклора, 1997. – 247 с.

3. Фаминцын, А. С. Скоморохи на Руси / А. С. Фаминцын – М. : Книга по требованию, 2021 – 196 с.

4. Имханицкий, М. И. История исполнительства на русских народных инструментах : учеб. пособие для музыкальных вузов и училищ / М. И. Имханицкий. – М. : Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2002. – 351 с.

УДК 37.06

Стариченко Виктория Викторовна

2 курс магистратуры, направление подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»,

магистерская программа «Музыкальное образование»

ГОУ ВПО «ДОННУ»

starichenkovs72@mail.ru

Научный руководитель – Слота Наталья Владимировна, и.о. заведующего кафедрой музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «ДОННУ», кандидат педагогических наук, доцент.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются особенности развития музыкальных и творческих способностей обучающихся младших классов посредством музыкально-театральной деятельности. Проблема обусловлена характером поиска путей совершенствования музыкально-педагогического процесса с учётом возрастания требований к современной личности.

Ключевые слова: *музыкальные способности, творческие способности, музыкально-театральная деятельность, обучающиеся младших классов.*

В музыкальной педагогике развитие творческих и музыкальных способностей у обучающихся имеет основополагающее значение. Одной из приоритетных задач современного учебно-воспитательного процесса является его развивающая функция, которая должна реализоваться посредством содержания и методов обучения. Поэтому развитие музыкальных и творческих способностей является доминирующим направлением обучения особенно на начальном этапе. В связи с этим перед музыкальной педагогикой встает много проблем, среди которых одной из самых актуальных является поиск средств и путей формирования музыкальных и творческих способностей обучающихся.

Ее научная разработка естественно вытекает из тех требований, которые стоят перед школой, и непосредственно влияют на теорию и практику музыкального образования. Поэтому исследователи в своих работах большое внимание уделяют поискам и разработкам оптимальных методов и средств воспитания у обучающихся творческой активности и развития музыкально одарённой личности. Эта проблема была отражена в трудах известных психологов, педагогов, методистов. Среди них: И. Л. Люблинский, Ю. И. Рубина, В. П. Шильгави, А. П. Ершова, Н. С. Карпинская, А. Я. Михайлов, Т. Г. Пеня, М. П. Стуль, М. А. Разбаш, Е. К. Чухман.

Многие представители отечественной педагогики: К. Д. Ушинский, В. П. Острогорский, Н. Ф. Бунаков, С. Г. Шацкий предлагали более широко использовать театральное искусство в целях эффективного воспитания подрастающего поколения. Проблематика творчества и развития художественно-творческих способностей у детей разрабатывалась Т. И. Артемьевой, Л. Б. Ермолаевой-Томиной, А. А. Мелик-Пашаевым. Но несмотря на уже имеющиеся достижения в этой области, богатый научный и практический опыт, проблема развития музыкальных и творческих способностей на данном временном этапе остается актуальной. Это и послужило поводом для написания данной статьи.

В младшем школьном возрасте важная роль отводится самовыражению детей через собственную художественно-творческую деятельность. Учитывая психофизиологические особенности обучающихся этого возраста, необходимо привлекать их к творческой деятельности. Этому может способствовать театральное искусство, которое включает в себя синтез музыки, танца, пения, художественного чтения, хореографии, живописи и других видов искусства. Таким образом, обучающиеся обогащают свой кругозор, развивают речь, личностно-ценностное отношение к искусству в целом, приобретают сценический опыт, совершенствуют музыкальные и творческие способности и навыки. Отсюда следует, что театральное искусство – это уникальный по своему характеру педагогический фактор, взаимосвязанный с другими видами искусств, способный влиять на гармоничное развитие личности обучающихся.

Актуальность темы статьи обусловлена характером поиска путей совершенствования музыкально-педагогического процесса с учётом возрастания требований к современной личности.

Цель статьи – рассмотреть положительный фактор влияния музыкально-театральной деятельности на развитие музыкальных и творческих способностей обучаемых младших классов.

Способности, как таковые, имеют индивидуальную основу. Они являются особенностью человека и могут развиваться при благоприятных условиях жизнедеятельности и обучения. Значимость развития музыкальных способностей обусловлена тем, что они имеют ничем не заменимое влияние на общий процесс становления личности обучающихся: формируется эмоциональная сфера, пробуждается воображение, воля, фантазия. Обостряется

восприятие, активизируются творческие силы ума и «энергия мышления» даже у самых инертных детей. Тремя главными музыкальными способностями, по определению Б. М. Теплова, являются: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма [3, с. 36].

Ладовое чувство является эмоциональным свойством музыкального мелодического слуха, которое не находится в прямой зависимости от наличия звуковысотного слуха. Это способность эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии. Оно непосредственно проявляется в восприятии музыки, ее узнавании, в точности воспроизведения интонации. Его характерным проявлением в детском возрасте является повышенный интерес к слушанию музыки с последующим её повторением.

Музыкально-слуховые представления – это способность свободно оперировать воспринятой на слух информацией, точно отражающей звуковысотное движение. Музыкально-слуховые представления обеспечивают возможность запомнить и воспроизвести услышанную мелодию сразу посредством голоса, через пение, а далее – внутренним слухом, т. е. предслышать и представить мелодию без непосредственного ее исполнения. Эта способность является слуховым (или репродуктивным) компонентом музыкального слуха.

Музыкально-ритмическое чувство – это способность активно (подвижно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность ритмического рисунка и точно воспроизводить его. Оно проявляется именно в тех двигательных реакциях, которые более или менее точно передают ритм звучащей музыки. Музыкально-ритмическое чувство составляет основу всех проявлений музыкальности, которые связаны с восприятием и воспроизведением музыкального движения. Вместе с ладовым чувством оно составляет ядро эмоционального отклика на музыку.

Одним из любимых видов деятельности обучающихся младших классов является игра. Именно театрализованные мероприятия в большей мере способствуют всестороннему гармоничному развитию детей. С учётом становления музыкальных и творческих способностей младших школьников под музыкально-театральной деятельностью следует понимать *определённый комплекс видов практики, который может быть применен при организации внеклассной и классной работы с обучаемыми в рамках творческих коллективов, в процессе привлечения их к участию в театрализованных мероприятиях, а также в культурно-просветительской работе.*

Развитие творческих способностей средствами театральной деятельности можно рассматривать в трех аспектах, учитывая природу творческого мышления, специфику театра как вида искусства, специфику театра как особенной коммуникативной среды [1, с. 17]. В соответствии с этим определяются и три аспекта изучения творческих способностей: когнитивный, эмоциональный и коммуникативный [3, с. 143].

Когнитивный аспект творческих способностей включает следующие компоненты: способность привносить что-то новое в опыт, способность выдвигать оригинальные идеи в условиях решения или очерчивания новых задач, способность осознавать недостатки, противоречия, быстро менять способы видения проблемы, «отрываться» от реальности при сохранении определенной логической связи с исходной сложившейся ситуацией, чувствительность к противоречиям, парадоксам, неопределенности и т. д.

Анализируя по этим компонентам возможности театрального искусства, можно констатировать, что последнее имеет значительный потенциал для развития творческих способностей путем перевоплощения в образ, нахождение предлагаемых обстоятельств, определение вариантов поведения персонажей, моделирование определенных ситуаций, их восприятие, глазами разных персонажей, поиск нестандартных вариантов применения различных предметов в этих ситуациях. Указанные пути могут быть реализованы и средствами актерского мастерства, и средствами режиссерской работы (задача создать мизансцену, найти правильные интонации и тому подобное), и при приобретении начальных умений и навыков сценарной работы (смоделировать определенную ситуацию, отыскать возможные варианты реакции персонажа на определенное событие, предсказать последствия такой реакции).

Эмоциональный компонент творческих способностей связан с осмыслением театра как вида искусства. Он заключается в способности к рефлексии при восприятии произведений театрального искусства. Рассмотрение творческих способностей обучаемых младших классов в художественно-творческой деятельности предполагает выявление особенностей эмоционального отношения их к произведениям искусства, активного восприятия, осознания, оценки и, безусловно, возможность непосредственного включения в продуктивную творческую деятельность.

Коммуникативный аспект творческих способностей заключается в формировании с помощью театрального искусства системы разнообразных отношений, имеющего значительное педагогическое влияние на развитие творческого сотрудничества, отношение младших школьников к коллективу и осознание своей роли в нем.

Таким образом, учитывая указанные аспекты изучения творческих способностей, понятие театрального искусства приобретает специфический смысл: оно охватывает комплекс видов деятельности, осуществляемых в образовательных учреждениях путем привлечения младших школьников к участию в театрализованных и культурно-просветительских программах. Обобщая сказанное, можно сказать, что творческие способности – это целостно-структурное, многокомпонентное образование, которое обеспечивает результативность художественно-творческой работы личности при реализации индивидуально-творческих возможностей в социокультурной среде.

В рамках учебного процесса к музыкально-театральной деятельности можно отнести постановку детских музыкальных сказок, детских опер,

подготовку и проведение лекций-концертов, музыкальных гостиных, инсценировку детских и народных песен, театрализованные праздничные мероприятия, приуроченные к определённом событию, небольшие музыкальные сценки. Очень важно, что подобная практика не предполагает дифференцированного оценивания, которое влечёт за собой нервозность, неуверенность, страх низкой оценки. Благодаря музыкально-театральной деятельности обучающиеся могут приобрести следующие навыки и умения: игра на простейших духовых народных инструментах (свистульки, гудки, дудочки и проч.), использование шумовых и ударных музыкальных инструментов (трещотки, барабаны, ложки, маракасы, погремушки и проч.), изучение народных и современных танцевальных движений, сольного и коллективного пения.

Театрализация в начальных классах – еще одна возможность учащихся проявить себя, показать аспекты своего всестороннего развития. Дети рождаются с определенными наклонностями, являющимися не только биологическим продуктом, но и продуктом общественно-исторического развития. На их основе возникают различные психические качества (ощущение, восприятие, представление, память, мышление, чувства). Однако эти качества возникают не сами по себе. Они формируются в процессе творческого развития ребенка, в процессе его деятельности, отношений с внешним миром. Важное значение в этом процессе играет свободное выражение своих эмоций, чувств и представлений. У обучающегося возникают незнакомые и необычные формы взаимоотношений с объективной действительностью, а вместе с ними определённые потребности, интересы, новые виды деятельности.

Театрализованная деятельность позволяет каждому ребенку проявить свою индивидуальность, активность, полностью раскрыть эмоциональные возможности, повысить самооценку, улучшить память, обогатить словарный запас, то есть воспитать интеллектуально и духовно развитую личность. Но это возможно только при условии, если обращаться к театральной деятельности систематически, не только во внеурочное время, а также непосредственно во время учебного процесса. Ведь театрализация – это та же игра, через которую дети могут познавать мир, «примеряя» на себя разные образы. В ней обучающиеся чувствуют свободу от привычного мироощущения, возможность стать «героем», проявить и продемонстрировать свои музыкальные творческие способности, а также вновь приобретённые навыки.

Благодаря перечисленным выше музыкально-театральных мероприятиям обучаемые более естественно могут раскрывать свои способности, приобретать новые навыки и развивать творческие возможности. На результат безусловно будет влиять атмосфера, в которой протекает подобный род деятельности. Обучающий не должен доминировать над обучаемыми, напротив, в коллективе должны сложиться партнёрские, товарищеские отношения, где обучаемый выступает соавтором, старшим товарищем, когда все спорные вопросы

решаются коллегиально, применяя такие методы как беседа, совещания, размышления, дебаты.

Развитие музыкальных и творческих способностей зависят от множества факторов: природных данных (задатки, способности); опыта (приобретённых знаний, умений, навыков); свойства характера (самостоятельности, эмоционально-волевых качеств); мотивации (ориентации, саморегуляции). Театральное искусство является комплексным и доступным для детского восприятия средством развития творческих способностей младших школьников. Обращение к музыкально-театральной деятельности позволит улучшить музыкальный слух, ладовое чувство и чувство ритма, сможет развить голосовые связки и улучшить голос, а также будет способствовать раскрытию явлений действительности во всей их динамичности и многогранности, ускорит процесс развития эмоционально-эстетических впечатлений и одновременно позволит их осмыслить, а также даст возможность критически грамотно оценивать свои действия, поступки.

Следует отметить, что литература, изобразительное искусство, музыка, хореография, народное творчество, воплощенные в музыкально-театральной деятельности, создают широкую палитру средств, предоставляющих свободу игре детской фантазии, представлениям, интуиции, художественному мышлению, стимулируя в целом как музыкальное и творческое развитие личности обучающихся младших классов, так и его музыкальные и творческие способности, в частности.

Список литературы

1. Калинина, Л. А. Формирование творческой личности ребенка дошкольного возраста средствами театрально-сценической деятельности / Л. А. Калинина. – Научный вестник Николаевского гос. ун-т им. В. А. Сухомлинского. – Николаев, 2014. – №1. – С. 46–49.

2. Средства театрального искусства в педагогической деятельности : метод. Рекомендации / М-во образования и науки РФ, Магнитогорский гос. ун-т; [отв. ред., сост. С. А. Федин]. – Магнитогорск : МГУ, 2000. – 44 с.

3. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей : избр. труды / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 330 с.

4. Ульянова, В. С. Теоретические аспекты развития творческих способностей младших школьников в условиях досуга : сб. науч. и метод. тр. / В. С. Ульянова. – Вестник Харьковской государственной академии дизайна и искусств. – Харьков, 2012. – №3. – С. 141–144.

УДК 378

Филонова Яна Юрьевна

3 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»
магистерская программа «Музыкальное образование»
ГОУ ВПО «ДОННУ»
filonova-yana2293@mail.ru

Научный руководитель – Слота Наталья Владимировна, и.о. заведующего кафедрой музыкального педагогического образования ГОУ ВПО «ДОННУ», кандидат педагогических наук, доцент.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ У ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются методы и приемы формирования вокальной техники у подростков в учреждениях дополнительного образования. Автор характеризует методы, направленные на развитие певческого дыхания, развитие дикции и артикуляции, вокально-интонационных навыков, звукообразования.

Ключевые слова: *вокальная техника, музыкальное искусство, голос, певческое дыхание, подростки, учреждения дополнительного образования.*

Вокальное искусство в профессиональном музыкальном образовании рассматривается как технологический процесс художественного пения. Вокальная техника – использование голосовых органов на основе чувствительно-двигательного автоматизма, выработанного воспитанием и создающего определенную певческую эффективность в отношении диапазона, интенсивности, тембра и неустойчивости голоса.

Музыкальное искусство занимает особое место в современной культуре, а вокальное искусство – это еще и социокультурный феномен. Оно привлекает слушателей своей экспрессивностью, непосредственной связью с движением и ритмом, красочностью сценического воплощения, достаточно простым и эмоциональным строем произведений [4].

Интерес воспитанников к деятельности вокала позволяет привлекать подростков, заполнить активным содержанием их свободное время, развивает творческие способности и самодисциплину, чувство коллективизма, ответственности, формирует гражданскую позицию и собственную значимость [2].

Система дополнительного образования имеет значительные отличия от общешкольного образования, что определяет специфику работы педагога

дополнительного образования и организации самого процесса обучения в учреждениях дополнительного образования.

Главная задача, как педагога, руководителя творческого объединения, создать комфортные условия для индивидуального развития и возможности реализации собственных творческих, познавательных, коммуникативных потребностей каждого участника коллектива. Особого внимания заслуживают подростки.

Условия дополнительного образования при формировании групп не позволяют делать отбор обучающихся по способностям. Принимаются все желающие, руководствуясь лишь возрастными критериями, и заинтересованностью в занятиях подростка, с целью реализовать свои творческие способности в рамках общеобразовательного процесса.

Как замечает Г.П. Стулова, для каждого педагога важно:

- поддержать интерес обучающегося к выбранному занятиям вокала;
- дать понятия о технике и навыках владения основными вокальными приёмами;
- помочь учащимся развить слух, голос, чувство гармонии, ритм, музыкальную память;
- предоставить возможность творческого самовыражения [3].

Общие требования предполагают целесообразность использования следующих форм работы:

- индивидуальной (изучение сольных партий в ансамблевом исполнении),
- групповой (соединение всех музыкальных инструментов в единое целое),
- репетиционной деятельности, оттачивания общего звучания в исполнении произведения;
- мастер-классов (лекции-беседы с демонстрацией практического освоения инструмента).

На основе изученной литературы мы выделили следующие методы и приемы формирования вокальной техники, направленные на развитие певческого дыхания, развитие дикции и артикуляции, вокально-интонационных навыков, звукообразования:

- слушание музыкальных произведений и композиций (прослушивание с целью выбора репертуара для коллектива);
- наглядный показ (практическая помощь педагога в изучении произведения);
- упражнения на легато;
- упражнения на стакатто;
- упражнения на развитие филировки звука.
- приемы импровизации, направленные на стимулирование самостоятельной творческой активности.

Выдающиеся педагоги-практики определили следующие принципы формирования вокальной техники:

– доступности и ясности;
– от простого к сложному,
– индивидуализации – сохранения индивидуальных способностей при коллективном музицировании.

Формы и методы проведения занятий сохраняют, усиливают и развивают творческое самовыражение подростка, кроме того, дополняют теоретические знания, практические умения и навыки владения музыкальными инструментами.

Успех творческой деятельности такой разноплановой группы зависит от того, насколько комфортные условия для развития каждого ребёнка будут созданы руководителем группы, насколько сплочённым будет коллектив детей, как будут построены отношения педагога с родителями детей [1].

Отметим, что подростки чувствуют потребность в эмоциональном общении, испытывают тягу к творчеству. Именно в подростковый период важно реализовать творческий потенциал, сформировать певческие навыки, приобщить молодежь к певческому и инструментальному искусству, которое способствует развитию творческой фантазии.

Музыка образует целый мир человеческой жизни, который рождается вместе с человеком, растёт, становится богаче, содержательнее, оказывает влияние на его характер, поступки и облик. Музыка развивает мышление детей, творческое воображение, помогает подрастающей молодежи познать мир, воспитывает не только их художественный вкус и творческое воображение, но и любовь к жизни, внимание к другому человеку, природе, интерес к народам своей Родины и других стран.

Список литературы

1. Гонтаренко, Н. В. Сольное пение. Секреты вокального мастерства : методическое пособие / Н. В. Гонтаренко. – Изд. 2-е. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 156 с.

2. Плужников, К. И. Механика пения. Принципы постановки голоса / К. И. Плужников. – СПб. : Композитор, 2004. – 420 с.

3. Стулова, Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г. П. Стулова. – М. : Прометей, – 1992. – 218 с.

4. Тагильцева, Н. Г. Эстетическое восприятие музыкального искусства и самосознание ребенка : монография / Н. Г. Тагильцева. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2008. – 101 с.

3. МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИЯ, ИСТОРИЯ, ПРАКТИКА

УДК 930.253:78

Бирюков Богдан Евгеньевич

2 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
biryukov.bogdan@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыковедения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИГРЫ НА ТУБЕ И ЕЁ РАЗНОВИДНОСТИ

В статье рассматриваются исторические предпосылки игры на тубе и её разновидности. Необходимость в оркестре инструмента с низкими басовыми партиями побуждало к поискам и экспериментам многих музыкальных мастеров, что способствовало возникновению тубы и обогатило симфонический оркестр новыми яркими красками.

Ключевые слова: *симфонический оркестр, серпент, офиклеид, рид-контрабас, туба, инструмент.*

В духовной жизни современного человека музыка занимает важное место. Симфонические, духовые, эстрадные и камерные оркестры, ансамбли различных составов и сольные выступления музыкантов осуществляют значительный вклад в развитие отечественной музыкальной культуры, популяризируют лучшие образцы мирового музыкального искусства. Музыкальное искусство характеризуется многожанровостью, разнообразием инструментальных составов оркестров и ансамблей, уникальностью их репертуара.

На протяжении длительного времени исполнительство на духовых инструментах составляло основу инструментального искусства. Очевидным является его историко-культурная и художественно-историческая ценность.

Истории исполнительства на различных музыкальных инструментах посвящены исследования В.В. Березина, В.Д. Иванова, Е.И. Коляды, Г.В. Келдыша, А.Ю. Радвиловича, Д.Р. Рогалья-Левицкого, М.И. Чулаки и др.

Особого внимания заслуживают труды по формированию исполнительских умений на деревянных духовых инструментах В.Н. Апатского, Н.В. Волкова, Б.А. Дикова, Н.И. Платонова, С.В. Розанова,

А.А. Федотова, Е.А. Чернякова и др.

Туба (лат. Tuba – труба) – медный духовой музыкальный инструмент низшего регистра, бас. Считается, что предшественником современной тубы был серпент. По некоторым данным авторство серпента принадлежит французцу Э. Гийому, который создал этот инструмент примерно в 1590 г. Но по мнению некоторых исследователей (Н.В. Волков, Т.А. Гайдамович, А.В. Черных), похожие инструменты, но еще не свернутые в виде змеи, появились на 150 лет раньше. По замыслу это был типичный рог и сначала он изготавливался из выдолбленных половинок ствола дерева с последующим их склеиванием и обтягиванием кожей.

На боковой поверхности серпента располагались шесть дырочек, что позволяло играть даже с некоторым удобством, если серпент был свернутым в виде змеи. Инструмент имел довольно большой медный мундштук с глубокой чашкой, как правило, из слоновой кости или кости других животных (рис. 1):



Рисунок 1. Серпент.

«Ля» контроктавы, как исходная точка звукового диапазона, позволяла серпенту хранить басовое первенство вплоть до изобретения в XVIII ст. контрафагота.

Длительное время басовые серпенты использовались в качестве связующего баса в традиционных маршевых духовых составах, в которые кроме рожков и деревянных инструментов входил и другой бас – фагот, который уступает серпенту по звучности.

Эпоха революционных преобразований во Франции конца XVIII – начала

XIX ст. потребовала широкого применения мощных басовых духовых инструментов, в первую очередь, для выступлений на площадях и в крупных помещениях. Известные французские композиторы Ф.-Ж. Госсек и Ж.-Ф. Лесюер активно использовали серпент в своих произведениях [1].

Несмотря на наличие многочисленных положительных качеств – значительной силы звучания, характерного тембра, – серпент оказался инструментом, малопригодным для участия в симфоническом оркестре. На рубеже XVIII–XIX в. он сдал свои позиции новому инструменту – офиклеиду (рис. 2):



Рисунок 2. Офikleид.

Не спасло серпент даже оснащение его клапанами. Последний раз он прозвучал в опере Р. Вагнера «Риенци» и «Сицилийской вечерне» Дж. Верди. Конечно, эти оперы исполняются и до сих пор, но использование в них серпента в наше время изрядная редкость. Обычно его заменяют современной тубой. Однако серпент является любимым инструментом в оркестрах аутентичных инструментов.

Офikleид появился еще в период существования серпента. Так, последние серпенты были уже металлическими, а первые офikleиды, наоборот, деревянными. Этот инструмент был сконструирован одновременно несколькими мастерами, но первенство отдается англичанам О. Фрешо и Дж. Астору. Наоборот, в Энциклопедическом Биографическом Словаре музыкантов-исполнителей на духовых инструментах указывается на авторство французского мастера П. Алари. По крайней мере, информация о том, что у П. Алари был патент на офikleид от 1821 г., не вызывает сомнений [1, с. 176].

Также есть некоторые сведения о том, что деревянные офikleиды уже в

1783 г. сделал музыкант собора Св. Петра в Лилле (Франция), итальянец по происхождению, Дж. Реджибо. Новый изобретенный инструмент был очень похож на своего предшественника; и его можно определить, как серпент с клапанами в противоположность предыдущему инструменту с дырочками.

Впервые офиклеид начали широко использовать в 1817 г. в опере Г. Спонтини «Олимпия». Г. Берлиоз написал басовые партии для офиклеида в своих «Фантастической» и «Траурно-Триумфальной» симфониях. Чрезвычайно ярко этот инструмент звучит в записи «Фантастической симфонии», сделанной Дж. Гардинером. В 1837 г. композитор заказал для исполнения Реквиема пять офиклеидов. К этому инструменту также обращался и Л. Керубини.

В свою очередь, Р. Вагнер применял офиклеид для усиления нижней октавы партии виолончелей в своих ранних произведениях, а М.И. Глинка использовал его в качестве баса для трио тромбонов в ряде сцен в опере «Иван Сусанин».

Известно, что Дж. Мейербер, один из выдающихся оркестраторов Западной Европы середины XIX в. также уделял особое внимание этому инструменту. Так, во втором действии оперы «Роберт-дьявол» офиклеид поддерживает три тромбона в сопровождении фаготов и валторн, а в известной сцене благословения мечей из четвертого действия оперы «Гугеноты» он вместе с фаготом служит единственной опорой для «огнедышащей меди» – сочетание трех тромбонов и четырех валторн. Как можно заметить, композиторы предпочли обращаться к офиклеиду в музыке наполненной психологизмом и даже трагизмом [3].

Появившийся в Италии в начале XIX в. рид-контрабас считается ближайшим родственником офиклеида, но он имеет двойной язычок. Его можно назвать предшественником тубы, но с клапанами, как у саксофона. С этими клапанами связано много оригинального в работе рид-контрабаса (рисунок 3):



Рисунок 3. Рид-контрабас.

Не менее примечателен разновидности басового саксофона – тубакс – чрезвычайно похож на офиклейд и рид-контрабас.

Из всех медных инструментов с вентилями туба появилась в оркестре последней. Ее считают прямым потомком семейства бугельгорнов, что изменили клапанное устройство на вентильный. Туба, исполняющая самые низкие звуки, вошла к семейству «широко мензурных» инструментов, которое в Германии имело общее название флюгель горны, а во Франции – саксгорны [4, с. 215–221].

В первой половине XIX в. завершилось становление романтизма. Результатом этого процесса стало возникновение ряда музыкальных форм. Композиторов-романтиков не удовлетворяли классические средства музыкальной выразительности. Имея характеристику стиля ярких контрастов, неразрешенных конфликтов и тончайших оттенков, романтизм выдвинул новые требования, как к составу симфонического оркестра, так и к исполнительскому мастерству музыкантов.

В 1835 г. немецкие мастера В. Виприхт и И. Мориц из Веймара изобрели инструмент, который назвали «туба» (рис. 4):



Рисунок 4. Туба

Первая туба имела очень резкий и тусклый тембр, а несовершенный в то время вентильный механизм сводил к минимуму техническую подвижность. Проблема заключалась в неудачных мензурных соотношениях, которую решил А. Сакс. В результате ему и принадлежит заслуга в создании тубы того типа, который мы знаем сегодня [2, с. 122].

Возможности нового инструмента сразу же привлекли внимание композиторов. Первым в симфонический оркестр ввел тубу Р. Вагнер. В 1843 г. на премьере оперы «Летучий голландец» публика впервые услышала в составе оркестра тубу (хотя сама опера, как известно, была написана в 1841 г.).

Сегодня можно встретить тубу и в более ранних партитурах, но это всего лишь поздние инструментовки или замена тубой серпента или басового офиклеида. В вагнеровском оркестре туба составляла самостоятельную группу из четырех инструментов, а иногда и шести. Р. Вагнеру принадлежит изобретение «вагнеровской» тубы. Этот инструмент уместно было бы назвать «бас-валторна», поскольку он является басовым голосом группы валторн и относится к их семейству. Solo тубы в произведениях Р. Вагнера занимают особое место. В процессе их изучения или выполнения невольно привлекают к себе внимание глубокие знания Г. Вагнера о характерных возможностях этого непростого инструмента, мастерски применяемые различные его стороны. Есть solo лирические и пронизательные, героические и пафосные, трагические. Но во всех случаях это – *solo*, что содержит в себе внутреннюю силу, динамику и нежность, что и является сутью тубы как инструмента [5]. Сам Р. Вагнер не играл на тубе, но прекрасно чувствовал ее, что позволяет говорить о нем как о блестящем мастере оркестровки. Его творческое наследие для тубистов является одним из самых значительных.

Существуют еще две разновидности тубы – геликон и сузафон. Геликон (практически вышедший из употребления) имеет, как правило, строй тубы in F, его форма адаптирована для игры верхом на лошади. Этот инструмент был изобретен в России в конце XIX в. и применялся в кавалерийских оркестрах. Сузафон имеет порядок тубы in B, его конструкция удобна для игры на ходу. Распространен в крупных военных оркестрах. К семейству тубы относится и отсутствует в Украине и России эуфониум (в Европе его еще называют теноровой тубой.) По строению этот инструмент соответствует нашему баритону, но имеет другие мензурные соотношения.

Какого бы строя не была туба, записывается она всегда в басовом ключе и не транспонируется. Исключение составляют партитуры брасс-бэндов (оркестров медных духовых инструментов). Здесь существует практика нотации тубы в скрипичном ключе и отдельного транспонирования тубы каждого строя.

В начале в музыкальной практике использовалась туба с четырьмя вентилями. Ее постепенное усовершенствование происходило в сторону увеличения количества вентиляей, что со временем дало возможность с удивительной легкостью и точностью «вытягивать» из этого инструмента огромный звукоряд от «до» контроктавы до «до» второй октавы.

В 1880 г. произошло окончательное подтверждение законности пятого вентиля, а в 1892 г. появился дополнительный «исправляющий» или, точнее, «транспонирующий» вентиль. На этом техническое развитие тубы завершилось, если не учитывать того, что функции пятого и шестого вентиля часто меняются между собой, или же какой-то из них, или оба могут вообще отсутствовать.

По техническим возможностям туба не уступает другим медным духовым инструментам. Кроме традиционных штрихов широко используются двойное и тройное *staccato*, *frullato*, в след за трубачами тубисты освоили прием *glissando*,

отдельные исполнители обладают перманентным дыханием [3].

В последние десятилетия композиторы начинают писать для тубы двухголосие. В современных партитурах можно встретить такие приемы, как хлопанье ладонью по мундштуку (звук, исходящий, похожий на щелчок по включенному микрофону), а также «базинг» (игра на одном лишь мундштуке без тубы).

Конкретного диапазона туба, как и все медные, не имеет. В каденции «Тубанетти» И. Пауэра для тубы и фортепиано композитор требует от тубиста выполнения гаммы си бемоль мажор в четыре октавы. Этим примером условно определяется рабочий диапазон тубы.

Тембр тубы очень насыщенный, плотный, мягкий, легко управляемый. Верхний регистр практически полностью играет на натуральных обертонах, звук похож на валторновый. Этот регистр сложен для исполнения и требует ежедневного тренинга. Неслучайно, именно по качеству звучания «верхов» часто определяется уровень мастерства исполнителя на медных духовых инструментах. Средний регистр – самый удобный. В нем четко прослушиваются все виды штриховой техники. Тембр близок к тромбоновому, но гуще и сильнее.

Нижний регистр в разных нюансах звучит по-разному. На *pianissimo* он бархатистый, шелестящий и достаточно насыщенный обертонами. Именно это качество тубы можно встретить в концертах и симфониях С.В. Рахманинова. На *forte* к густому тембру добавляется металлический блеск. Звук будто не вмещается в инструменте, и туба начинает мелко дрожать по всей своей длине. Этот характерный нюанс широко применяется в современной музыке.

Именно тембр нижнего регистра является причиной появления тубы в симфоническом оркестре. Кроме тубы, крайние нижние ноты могут извлекать еще контрафагот и пятиструнный оркестровый контрабас – сегодня их можно встретить лишь в очень больших оркестрах.

Таким образом, предшественник тубы был известен в эпоху раннего Средневековья как серпент. Отсутствие инструмента, который бы мог в оркестре исполнять самые низкие басовые партии, побуждало к поискам и экспериментам многих музыкальных мастеров, что способствовало возникновению тубы и дополнило симфонический оркестр, обогатило его новыми яркими красками.

Список литературы

1. Болотин, С. В. Энциклопедический Биографический Словарь музыкантов-исполнителей на духовых инструментах / С. В. Болотин. – 2-е изд. – М. : Радунца, 1995. – 360 с.
2. История зарубежной музыки / [ред. В.И. Смирнов]. – СПб. : Композитор, 2001. – Вып. 6. – 630 с.
3. Левин, С. Я. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры : в 2 т. / С. Я. Левин. – Л. : Музыка, 1983. – Т. 2. – 1983. – 192 с.

4. Проблемы музыкальной науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : elibrary.ru/contents.asp (дата обращения 10.02.2023).

5. Усов, Ю. А. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах / Ю. А. Усов. – М. : Музыка, 1989. – 221 с.

УДК 784-465.07/.11

Голубева Елизавета Юрьевна

2 курс магистратуры, направление подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»

магистерская программа «Музыкальное образование»

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

yelena.kritsak@bk.ru

Научный руководитель – Федорищева Светлана Павловна, и.о. заведующего кафедрой дополнительного образования детей и взрослых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

РАЗВИТИЕ ЭСТРАДНЫХ ВОКАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматриваются аспекты развития эстрадных вокально-технических навыков учителя музыки в процессе профессионального обучения. Отмечено, что спецификой эстрадного пения является особое внимание к слову и речевым интонациям, экспрессивное и личностное произнесение музыкально-поэтического текста.

***Ключевые слова:** эстрадное пение, вокально-технические навыки, учитель музыки, профессиональная подготовка.*

Вопросы профессиональной подготовки учителя музыки находятся в русле проблем, решаемых сегодня педагогической наукой. Развитие и усовершенствование эстрадных вокально-технических навыков учителя музыки является важной составляющей в системе профессиональной подготовки специалиста. Специфика преподавания предмета «Музыка», значение, задачи, функции голосовой деятельности; уровень профессионального риска; требования к качественным характеристикам голоса; ответственность за развитие и охрану детского голоса актуализируют вопросы развития вокального мастерства учителя музыки, которое в конкретных условиях профессиональной деятельности учителя музыки представляет собой не только совершенство владения вокально-техническими возможностями голоса, а систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение задач обучения и воспитания. Современные исследования указывают на

недостаточный уровень эффективности использования класса сольного пения в плане содержания и формы организации учебного процесса и предлагают пути усовершенствования системы вокальной подготовки.

Будущий учитель музыки должен обладать определенной вокальной культурой, основанной как на академической манере исполнения, так и на эстрадной. Эти требования предусматривают наличие у студентов начальных голосовых данных, имеющих естественный певческий тон академического характера.

В современной научной литературе широко акцентируется внимание на формулировке требований специалистов к профессиональной вокальной подготовке будущего учителя музыки.

Вокально-хоровые проблемы занимали ученых еще со времен античности, что подтверждают высказывания Сократа, Платона, Аристотеля. В фундаментальных трудах исследователей вокального искусства В.А. Багадунова, К.М. Мазурина, И.К. Назаренко, И.М. Сеченова, М.И. Глинки, А.Е. Варламова, В.В. Емельянова, Г.П. Стуловой приводятся ценные материалы, касающиеся истории, теории и практики художественного пения; дается научно-объективная оценка наиболее известных вокальных школ, обобщаются достижения отдельных выдающихся певцов и вокальных педагогов.

«Пение как исполнительский процесс, – указывает О.А. Апраксина, – развивает не только чисто музыкальные способности (музыкальный слух, эмоциональную отзывчивость на музыку и др.), но и такие общие качества, как умение слушать и запоминать, внимание, настойчивость в преодолении трудностей, воображение, самостоятельность» [1, с. 181].

Таким образом, проблема развития эстрадных вокально-технических навыков учителя музыки значима и в настоящее время. Осознаваемая потребность обусловила наш интерес к этой проблеме, что и обусловило выбор темы нашей статьи.

Из практики известно, что голосовые нагрузки учителя музыки значительно превышают средние голосовые возможности учителя по любому другому предмету в школе. Поэтому он должен профессионально пользоваться своим голосом. Это предполагает овладение учителем музыки техникой управления собственным голосом, натренированность и выносливость личностного голосового аппарата.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что музыкальное исполнительство (вокальное, инструментальное) занимает значительное место в музыкальном воспитании детей. С другой стороны, для внедрения данного воспитательного средства в образовательный процесс необходимо формирование исполнительской культуры у самого будущего педагога-музыканта. Практика показывает, что вокальная подготовка студентов, будущих педагогов-музыкантов, традиционно направлена на развитие комплекса узкоспецифических профессиональных умений и навыков.

Будущие учителя музыки зачастую основное внимание уделяют развитию академических вокально-технических качеств певческого голоса, но при этом мало используют педагогический потенциал учебных дисциплин вокально-исполнительского цикла в развитии эстрадных вокально-технических навыков учителя музыки в процессе профессионального обучения.

Современная эстрадная музыка в настоящее время заполнила культурное жизненное пространство разных поколений слушателей. Как следствие, одной из тенденций развития современного информационного общества стало увлечение субъектов разного возраста эстрадным вокальным искусством – эстрадным пением. Проводятся различные исполнительские конкурсы и фестивали, разнообразные конкурсы и телевизионные шоу, посвященные выявлению имен талантливых вокальных исполнителей среди разных возрастных категорий эстрадных участников. К овладению эстрадным пением сегодня проявляют интерес не только представители взрослого населения, но и разновозрастные группы подрастающего поколения.

Эстрадное пение как направление возникло с появлением городской культуры. В средние века это были мотеты, кантаты, позже – романсы. Отличала их простая повторная форма (чаще куплетная), светское содержание текстов (не духовной тематики) и доступная манера исполнения. Главное отличие эстрадной музыки и по сей день – это простота формы и содержания, доступность понимания массам.

Сегодня на эстраде сосуществуют много различных музыкальных стилей и направлений: поп-музыка, рок-музыка, фолк-музыка, рэп, хип-хоп, классический джаз, соул и множество их разновидностей. Каждому стилю соответствует своя манера исполнения, свои вокальные приемы, своя форма и образное наполнение содержания, однако, одинаковая для всех постановка голоса.

С художественной точки зрения, пение – это музыкальное использование голоса, при помощи которого певец передает аудитории свои идеи и эмоции. Технически же это не что иное, как растянутая речь, только в большем динамическом и звуковысотном диапазонах.

В эстрадном пении голос должен звучать естественно, что обусловлено стабильным положением гортани. В эстрадном вокале ценится естественность и ярко выраженная индивидуальность звучания голоса. Главным отличием эстрадного вокала от академического является открытость и естественность звука.

Чтобы выйти за границы звукового диапазона обычной речи, при пении, голосовые связки должны быть готовы выдерживать большие напряжения.

Мы предлагаем в процессе профессионального обучения учителя музыки для развития эстрадных вокально-технических навыков использовать некоторые упражнения американского вокального педагога Сета Ригтса. Его методика заключается в обучении пению в речевой позиции. Первый шаг – развитие координации (усилий мышц гортани). Эту задачу можно решить при

помощи специальных упражнений, методично и последовательно выполняя которые, студенты будут запоминать испытываемые физические ощущения, возникающие при правильном выполнении этих упражнений.

На первом этапе эти упражнения следует петь на нюансах меццо-пиано – меццо-форте. Звуковая волна (луч) должна направляться певцами вперед, к слушателям.

Далее нужно учиться самостоятельно определять качество своего исполнения, записывая и прослушивая звучание своего голоса. Не утрировать артикуляцию (это придает искусственность исполнению и мешает движению звуковой волны).

В сущности, это метод обучения исполнению на мягкой атаке и близкой позиции (ощущение концентрации голоса непосредственно за зубами). Атака звука – способ голосоведения при пении. При твердой атаке певец поет сконцентрировано, в силовой манере. При мягкой атаке – расслабленно, мягко, нежно, иногда даже плаксиво (С. Риггс постоянно просит делать голос «плаксивым») Для настройки голоса на работу на мягкой атаке предназначены практически все его вокальные упражнения. Легко заметить, что упражнения в методике С. Риггса – это классические упражнения (часто сложные для начинающих певцов). Мягкая атака снимает зажимы, облегчает голосоведение, улучшает тембр голоса, увеличивает голос в диапазоне, защищает голос от переутомления.

Изучив научную литературу по обучению эстраднему вокалу, можно сделать вывод, что с одной стороны, эстрадное пение как бы уступает по сложности овладения и является более простым технически, так как рассчитано на более доступное для слушателей восприятие, а вместе с тем и простоту, то с другой стороны, эта так называемая простота только кажущаяся, ведь учитель музыки точно так же должен уметь владеть своим голосом, как и классический певец, точно так же должен долго учиться и овладевать техникой эстрадного пения.

Если в академической и народной музыке существуют каноны и определённая манера пения, то в эстрадном вокале исполнитель должен сам найти свою индивидуальную манеру, найти «свой» голос и свою подачу материала. В этом также заключается сложность. Учитель музыки должен обнаружить нечто уникальное в своём исполнении, чтобы быть интересным и оригинальным для слушателей.

Спецификой эстрадного пения является особое внимание к слову и речевым интонациям, особенностью которых является экспрессивное и глубоко личностное произнесение музыкально-поэтического текста. В рамках жанра эстрадного вокала существует множество направлений, имеющих свои особенности с точки зрения способов звукообразования и использования различных звуковых эффектов.

Таким образом, использование методики Сета Риггса в развитии эстрадных вокально-технических навыков учителя музыки в процессе

профессионального обучения будет способствовать формированию исполнительской культуры у самого будущего педагога-музыканта.

Список литературы

1. Апраксина, О. А. Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Емельянов, В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. – Серия «Мир медицины» / В. В. Емельянов – СПб. : Издательство «Лань», 2015. – 192 с.
3. Клипп, О. Я. Обучение эстраднему пению на музыкальных факультетах педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Клипп Олег Яковлевич. – М., 2003. – 120 с.
4. Seth Riggs' lessons – Уроки вокала. Сет Риггс. URL: https://www.studmed.ru/set-riggs-kak-stat-zvezдой_bb95049433c.html (дата обращения: 08.02.2023).

УДК 782.91

Демина Елена Николаевна,
преподаватель-концертмейстер
МБУ ДО «Хореографическая школа г. Донецка»
elenadi2401@gmail.com

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ И ИХ ОБОСНОВАНИЕ ПО ПОВЫШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-ПИАНИСТА В КЛАССЕ ХОРЕОГРАФИИ

В статье освещены методические рекомендации и их обоснование по повышению профессиональных навыков концертмейстера-пианиста в классе хореографии. Автор отмечает, что музыкальное сопровождение как неотъемлемая часть урока хореографии, является одной из главных составляющих хореографического искусства.

Ключевые слова: концертмейстер-пианист, хореографическое искусство, хореография, репертуар.

Главная задача концертмейстера-пианиста в классе хореографии заключается в том, чтобы с самого начала хореографического обучения воспитывать у детей положительные эстетические эмоции на основе общения с музыкой и, прежде всего, вызвать к ней интерес. Эта позиция должна стать определяющей при организации всей профессиональной деятельности концертмейстера в хореографическом классе. Следует отметить, что работа концертмейстера в хореографии отличается от работы концертмейстера с

вокалистами или инструменталистами. Если в любом другом виде концертмейстерской работы важно играть точно по нотам, то балетный концертмейстер должен играть точно «в ноги». Научиться этому можно только в результате многолетней практики и постоянных самостоятельных занятий.

В профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера большую роль играет умение играть по слуху и импровизировать (лат. *improvisio* – «неожиданный», «внезапный»). Большинство балетных концертмейстеров с данным мнением согласны, поскольку данное качество в полной мере позволяет справиться со всеми задачами урока и самореализоваться концертмейстеру, как специалисту.

Еще в древности, когда музыкальное искусство только зарождалось, импровизация была основным видом творчества народных музыкантов, как певцов, так и инструменталистов. Расцвет импровизационного искусства приходится на средние века, когда музыканты специально обучались технике импровизации в обязательном порядке.

С конца XVIII в. с появлением нотной записи исполнительская импровизация уходит на второй план, уступив место точному исполнению по нотам. И лишь в начале XIX в. интерес к импровизации возобновляется. Появляются новые ее формы: свободное фантазирование и импровизация на заданную тему, утвердившаяся в качестве специального номера в концертных программах исполнителей-инструменталистов. Крупнейшими импровизаторами того времени были известные композиторы – Л. Бетховен, Ф. Лист, Н. Паганини, Ф. Шопен, Ф. Шуберт.

Особенно популярным искусство импровизации было в эпоху романтизма, где свободное фантазирование стало неотъемлемой частью исполнительского мастерства художника-романтика. Со временем роль импровизации значительно уменьшилась. Исключение составляла исполнительская импровизация оперных певцов во 2-й половине XIX в., применяемая ими при исполнении арий. В течение непродолжительного времени свободная импровизация инструменталистов продолжает сохраняться в каденциях инструментальных концертов, а также у органистов.

В начале XX в. резко возрастает интерес к фортепианной импровизации, вызванный появлением фортепианного озвучивания немого кино и популярностью джазовой музыки.

Возвращаясь к проблеме концертмейстерства в хореографии, необходимо вспомнить выдающегося танцора и хореографа Л. А. Ладыгина, который утверждал, что в учебной практике должна активно использоваться музыкальная импровизация, поскольку преподаватель-хореограф тоже импровизирует в своей ежедневной работе, составляя комбинации [3].

Следует сказать, что педагоги-хореографы предпочитают работать именно с концертмейстерами, владеющими данными навыками, поэтому начинающим концертмейстерам хореографии следует овладеть техникой импровизации.

Для этого рекомендуется следующая поэтапная работа:

- 1) вслушиваться и анализировать сначала мелодию, подбирать её на инструменте и записывать нотами;
- 2) затем – партию аккомпанемента, подбирая и запоминая линию баса, ступени лада, далее простые гармонии с их функциональными значениями и тяготениями между собой, фактурные особенности;
- 3) изучить и запомнить метроритмические и мелодические формулы, характерные для тех или иных движений;
- 4) проанализировать стилистические и жанровые особенности характерных для хореографии произведений, взяв их за основу для подражания;
- 5) заниматься данной работой систематически, постоянно, постепенно приобретая необходимые навыки.

В импровизационной практике не актуальным становится точное считывание нот с листа, более значимым является взаимосвязь слышу – воспроизвожу. Немаловажным будет и навык предслышания последующего музыкального построения, который можно развивать систематическими тренировками. Безусловно, у каждого музыканта есть свои секреты, рекомендации в освоении искусства импровизации. Однако, есть несколько рекомендаций, которые являются обязательными для всех начинающих.

Первое и главное – не бояться импровизировать.

Второе – хорошо разбираться в составляющих музыки: тема (мелодия), гармония, ритм, фактура, форма, темп, жанр и стиль.

Третье – как можно больше подбирать по слуху разнообразной музыки.

Четвертое – брать на заметку всё возможное из нот известных, понравившихся произведений – красивую мелодию, интересную гармонию, удобную фактуру.

Пятое – начинать с простого, постепенно усложняя задачи.

Импровизировать возможно в нескольких направлениях:

- 1) с мелодией – изменить её с помощью мелизмов, опеваний основных звуков, заполнить скачки пассажами или сочинить новую мелодию;
- 2) с гармонией – изменить стиль гармонии (к примеру – поменять классический стиль на джазовый), усложнить или упростить;
- 3) с ритмом – ритмически можно менять как мелодию, так и аккомпанемент (например, ритм марша изменить на подобие польки или на ровное, плавное движение Адажио);
- 4) с ладом – поменять мажор на минор или наоборот;
- 5) с фактурой – аккордовое изложение поменять на арпеджированное или типично танцевальное: бас – аккорд.

Безусловно, качество, художественная убедительность импровизации во многом зависит от одаренности и образованности концертмейстера, но с уверенностью можно сказать, что и скромное владение данным прикладным видом музыкального творчества имеет свою ценность и представляет интерес в выполнении профессиональных функций и задач. Многолетний опыт позволяет

утверждать, что абсолютно неспособных импровизировать музыкантов нет. Более того – многим обучающимся игре на инструменте больше нравится импровизировать, играть по слуху, чем по нотам. Поэтому хотелось бы, чтобы этому виду музыкального творчества больше уделялось внимания в начальных музыкальных учебных заведениях.

Критерии подбора музыкального репертуара к уроку.

Высокохудожественное, качественное музыкальным сопровождение – одна из основных задач хореографии. Впервые эту проблему определила выдающийся педагог-хореограф А. Я. Ваганова. Основным критерием отбора материала для сопровождения в балетном классе являются ярко выраженные характерные свойства музыки. Известно, что музыка для танца характеризуется периодичностью, квадратностью, преимущественно гомофонным складом изложения, мелодичностью, особым строем темпо-ритма. Для сопровождения хореографических комбинаций используется, как правило, не все произведение, а его фрагмент (шестнадцать или тридцать два такта), что даёт больше возможности для выбора музыкального материала.

Педагог классического танца Л. И. Ярмолович музыкальному оформлению дает такое определение: «Под музыкальным оформлением урока надо понимать музыкальную композицию, облеченную в законченную форму, построенную по характеру, фразировке, ритмическому рисунку, динамике в полном соответствии с танцевальным движением и как бы сливающуюся с ним в одно целое» [5, с. 11].

Об основах музыкального оформления урока Л. И. Ярмолович писала: «Музыкальное оформление урока классического тренажа должно организовать все движения во времени, в условиях определенного темпа и ритма. Больше того, оно должно самой музыкой выявить особенности танцевального движения: его рисунок, характер, динамику, фразировку и т. д., то есть всё то, что в дальнейшем станет средством передачи идейно-образного и эмоционального содержания танца» [5, с. 9].

Весь музыкальный репертуар для сопровождения урока по хореографии основывается на трех составляющих – классической, современной и народной музыке. Но, все же, большую его часть должны составлять произведения классической музыки или близкие к ним по стилю. Это может быть как балетная музыка, так и симфоническая, оперная или фортепианная музыка. Важно, чтобы накопление музыкального багажа у воспитанников происходило постепенно, по нарастающей, в соответствии с профессиональными задачами и планами учебного процесса.

Обогатить репертуар, сделать его более разнообразным и интересным может также использование современной музыки. Однако, следует помнить, что к выбору такой музыки нужно подходить очень осторожно и продуманно. Не всегда язык такой музыки, понятный взрослому человеку, будет доступен и понятен ребенку.

Можно порекомендовать музыку таких композиторов как К. Хачатурян, Г. Свиридов, Р. Щедрин, А. Морозов, И. Дунаевский, Б. Чайковский, В. Гаврилин, А. Лепин и др.

Музыкальный материал, используемый на уроках, должен быть грамотно подобран в смысле стилового-жанрового разнообразия, художественной направленности – только тогда он будет способствовать воспитанию музыкального вкуса учащихся, эмоционально-ценностного отношения к искусству.

Широко используется музыка известных русских и зарубежных классиков: И. С. Баха, В. А. Моцарта, Л. В. Бетховена, Ф. Шопена, Ф. Листа, Ф. Шуберта, М. Глинки, П. Чайковского, А. Глазунова и др.

Сегодня среди специалистов-концертмейстеров существуют различные точки зрения на приоритет того или иного способа аккомпанемента. Так, например, Л. И. Ярмолевич и В. С. Костровицкая, отмечают, что музыкальное оформление урока должно осуществляться по двум принципам: импровизационном и с использованием музыкальной литературы. Первый предполагает исполнение собственных импровизаций, второй – подбор музыкальной литературы. Данная точка зрения является приоритетной и, ссылаясь на опыт практикующих исполнителей можно утверждать, что органическое соединение двух методик даёт максимально положительный результат в работе концертмейстера хореографии.

В значительной мере подбор музыки зависит от возрастных особенностей. Так, например, у детей младшего возраста превалирует наглядное мышление, эмпирические представления о мире. Поэтому для них подбирается музыка с четкими, простыми ритмами, несложной мелодией, прозрачной, ясной фактурой, жанровой определенностью: марш, полька, вальс и другие. Учитывая, что дети младшего школьного возраста любят все сказочное, волшебное, мы используем мелодии из сказок, мультфильмов, детские песенки.

В подростковом возрасте у детей происходит осознание своих возможностей, утверждение себя как личности, подросток претендует на роль взрослого. Значит необходимо повышать уровень музыкального репертуара, сохраняя принципы требовательности к художественному содержанию музыкальных произведений, поэтому появляется уже изысканность образов, более сложная фактура, развитая мелодия, неоднозначный ритм. На данном этапе мы включаем музыкальные произведения композиторов Л. Минкуса, Р. Глиэра, Ф. Мендельсона, Ф. Шумана, Д.Б. Шостаковича, Д. Верди, С. Джоплина, Р. Паулса, Ю. Саульского, А. Рыбникова, А. Хачатуряна. На основе анализа учебно-методической литературы по организации и проведению уроков в хореографическом классе можно определить следующие требования к музыкальным произведениям, которые используются во время ознакомления детей с основами классического экзерсиса и правилами его выполнения.

1. Главным критерием отбора материала для сопровождения урока есть танцевальный характер музыки. Музыкальные мелодии должны быть простыми, доступными и выразительными, но не однообразными.

2. Для оформления уроков широко используется балетная, оперная, симфоническая и фортепианная музыка.

3. На начальных этапах предлагается использовать простой ритмический рисунок музыкального сопровождения, но в процессе обучения при усложнении практического материала музыкальное оформление также должно постепенно усложняться. При исполнении музыкального сопровождения концертмейстер должен сохранять единый темпоритм, который является организующим и дисциплинирующим началом движения в музыке.

В заключение следует отметить, что музыкальное сопровождение – неотъемлемая часть урока хореографии, как одной из главных составляющих хореографического искусства, а формирование профессиональных навыков концертмейстера-пианиста – это довольно длительный и сложный процесс и для его успешного осуществления важен целый комплекс умений, навыков и знаний специфического характера.

Список литературы

1. Аджемо, К. Х. К истории искусства аккомпанемента / К. Х. Аджемо ; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – 2-е изд., стер. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 114 с.

2. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Ред. и вступ. статья Е. М. Орловой. – 2-е изд. – Ленинград : Музыка. Ленингр. отд-ние, 1973. – 142 с.

3. Ладыгин, Л. А. Музыкальное оформление уроков танца : учеб.-метод. пособие / Л. А. Ладыгин. – М. : ЗНУИ, 1980. – 88 с.

4. Лысцова, Л. А. Профессия концертмейстера балета: страницы истории / Л. А. Лысцова // Вестник Академии Русского балета им. А. Я. Вагановой. – 2011. – № 2 (26). – С. 59–68.

5. Ярмолович, Л. И. Принципы музыкального оформления урока классического танца / Л. И. Ярмолович. – Л. : Музыка, 1968. – 144 с.

УДК 787.612

Карпенко Елена Григорьевна

1 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование
и инструментальное исполнительство»
elena-karpenko-69@mail.ru

Научный руководитель – Яценко Ирина Анатольевна, доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат искусствоведения, доцент.

ОРКЕСТРОВОЕ ГИТАРНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО (КОНЕЦ XX– НАЧАЛО XXI ВЕКОВ)

В статье рассматриваются исторические аспекты оркестрового гитарного исполнительства (конец XX – начало XXI вв.). Автор отмечает направленность научных поисков на специфику познания гитары как образа мира, анализирует педагогические принципы, психофизиологические аспекты гитарной фактуры, жанры гитарной музыки, стилевые тенденции в музыкальном искусстве, исполнительской деятельности гитаристов.

Ключевые слова: *гитарное исполнительство, гитарные оркестры, исполнители-гитаристы, жанр, стиль.*

Важнейшим свидетельством совершенства гитарной исполнительской, композиторской и педагогической практики сегодня является формирование гитаристики как специализированной области музыкальной науки, характеризующейся несколькими факторами. Во-первых, наличием разветвленной тематики публикаций во всех академических жанрах науки (в том числе, монографий, диссертаций, статей). Во-вторых, вектор исследований отмечен направленностью на специфику познания гитары как образа мира: от органологии, изучения отдельных технологических аспектов, составлений каталогов и «школ», через анализ конкретных произведений и персоналий (представленных в большинстве сборников научных трудов) к решению универсальной проблематики фундаментальной науки (анализ педагогических принципов, психофизиологических аспектов, гитарной фактуры, жанров гитарной музыки, стилевых тенденций в музыкальном искусстве, исполнительской деятельности гитаристов).

Такие исследователи, как А. В. Ширялин, В. П. Машкевич, Э. Шарнассе, М. И. Имханицкий, В. Р. Ганеев, западноевропейские искусствоведы Л. Витошинский, Г. Отцу, А. Кочиж, О. Блюмль и другие достаточно широко исследовали область гитарного исполнительства, но все же остается

практически не освещённым в научной литературе вопрос оркестрового гитарного исполнительства конца XX–начала XXI веков.

В конце XX в. – начале XXI в. в музыкальном мире приобрело широкое распространение такое явление, как гитарные оркестры – крупномасштабные ансамбли с большим количеством участников [2].

Гитарный оркестр относительно молодое и активно развивающееся явление. В нашей стране это чаще всего ученические и студенческие коллективы. Тем не менее, для состава молодых исполнителей это удобный и оправданный вариант коллективного музицирования на «родном» инструменте.

Популярностью пользуются как однородные оркестры, которые представлены только акустическими гитарами, оркестры, которые состоят только из электрогитар, так и оркестры смешанного типа – в таких коллективах акустические гитары звучат в тандеме с электрогитарами. Подобное сочетание электронных и акустических тембров уже около 70 лет используется в музыкальной практике, однако именно на рубеже XX–XXI веков у композиторов и исполнителей-гитаристов возникла необходимость поиска новых средств выразительности, оркестрового гитарного звучания, что стало актуальным в современном мире [1].

Эта форма коллективного исполнительства имеет широкое распространение во многих странах Европы, Латинской Америки, Японии. Гитарные оркестры существуют в виде постоянно действующих коллективов профессионалов и любителей, а также как сводные составы, объединяющие исполнителей на фестивалях гитарной музыки (GFA Convention, США, Hermonopolis Guitar Festival, Греция).

Поиск новых средств выразительности в гитарном исполнительстве привели к поиску всевозможных сочетаний и компиляций в различных плоскостях: тембровой, интонационной, жанровой, стилевой. Так, одним из таких коллективов, является Варшавский оркестр гитаристов – Warsaw Guitar Orchestra под руководством Игоря Вардака (2004). Репертуар оркестра достаточно разнообразен: популярные песни, классические произведения, акустический рок, металл, музыка к фильмам. Главная задача оркестра – показать исполнительские возможности гитары в рамках разностилевого и разножанрового диапазона музыкальных произведений.

Еще одним коллективом, работающим в подобном направлении, является оркестр гитаристов из Нью-Йорка – New York City Guitar Orchestra. Основан в 2010-м году Джейсоном Сейджбиллом, который поддерживает создание и исполнение современной академической музыки (New music). Оркестр состоит в основном из непрофессиональных исполнителей всех возрастов и разного уровня владения инструментом. Репертуар оркестра состоит из произведений, которые были написаны для коллектива современными композиторами. В их число входят «Catwalk» Эндрю Йорка, Концерт для четырех гитар и оркестра Дэвида Лоеба, «Inner voices» Ричарда Чарлтона и др.

Также следует упомянуть уникальный испанский оркестр гитаристов Sinfonity. Это оркестр профессиональных исполнителей-гитаристов, его основатель – Пабло Салинес. В состав оркестра входят только электрогитары. Репертуар коллектива отличается большим жанрово-стилевым многообразием: это произведения Й. Баха, А. Вивальди, Г. Холста, а также современная классика и эстрадные композиции. Оркестр впервые выступил в 2011 году и с 2012 года ведёт активную концертную деятельность.

Заслуживает внимания также гитарный оркестр из Бостона – Boston Guitar Orchestra. Коллектив был основан в 2009 г. Скотом Боргом. Концертные программы оркестра тематические, а стиле-жанровый диапазон достаточно широкий – от классики до современной музыки. В основном, в оркестре принимают участие непрофессиональные музыканты разного исполнительского уровня, оркестровки – 4-х – 8-ми голосные. Функциональная неравноценность партий дает возможность формировать оркестровый состав из участников разного уровня технической подготовки, а также предоставляет перспективу развития исполнительских навыков. Унисонное дублирование способствует динамике развития исполнительского мастерства в рамках преемственности и сотрудничества, передавая опыт зрелых музыкантов молодым участникам коллектива [2].

Оркестр Ниибори – один из ярчайших представителей данного инструментально-оркестрового жанра. Коллектив дал более чем 3200 концертов в течение 19 лет своей музыкальной деятельности. Педагог Хироки Ниибори в 1984 основал Гитарную Консерваторию в г. Нихон, которая стала первой гитарной школой, одобренной как образовательная платформа в Японии. Хироки Ниибори стал её первым президентом. В 1985 году он организовал образовательное общество, Музыкальную Гитарную Академию Ниибори, которая включает дошкольный курс, курс средней школы и университетский курс, где также является первым президентом. Гитарная Музыкальная Школа Ниибори имеет отделения в 26 странах мира и существует вот уже 37 лет.

Особой отличительной чертой гитарного оркестра Ниибори является то, что он должен включать преимущественно один вид инструмента – гитару – сохраняя при этом широкую палитру тембральных красок. В поисках оригинальных тембров в современных зарубежных оркестрах используются инструменты разного диапазона [2].

В состав оркестра входят гитары более 25 видов. Многие из этих инструментов были разработаны и сконструированы специально для оркестров Ниибори. Среди них есть семейство сопрано-гитар, альт-гитар, прим – классических шестиструнных гитар, чембало-гитар (клавесинных), бас и 5 контрабас-гитар. Также состав расширяется многострунными инструментами – 7-ми, 12-ти струнными, гитарами с двойными струнами; юношескими (Infant) и детскими (Children) инструментами, электроинструментами. В оркестрах используются необычные инструменты – гитара-пикколо, клавишная гитара

(Keyboard guitar), гитаррон (Guitarron) – это инструмент без ладов, напоминающий виолончель, однако в отличие от виолончели на гитарроне играют специальной техникой пиццикато и др. Все эти инструменты обладают одной особенностью – строй струн имеет такое же интервальное соотношение, что и на классической шестиструнной гитаре. Эта особенность позволяет участникам оркестра использовать любой инструмент всего спектра гитар Ниибори, и заниматься самоподготовкой на стандартной гитаре. Включение в состав гитарного оркестра сопрановой гитары и бас-гитары значительно расширяет диапазон звучания оркестра.

В России оркестровое гитарное исполнительство только начинает развиваться [1]. Одним из первых профессиональных коллективов, состоящий только из классических гитар является Санкт-Петербургский Гитарный Оркестр под руководством Анатолия Изотова. Репертуар оркестра достаточно разнообразный – это переложения шедевров мировой классики (А. Вивальди, Л. Боккерини, Ф. Франк, К. Дебюси и др.). а также оригинальные сочинения современных авторов.

В XXI в. все чаще в программу конкурсов гитарного исполнительства включают номинацию «Гитарный оркестр». Например, в Гомеле (Белоруссия) «Ренессанс гитары»; Кургане (Российская Федерация) «Гитарный ренессанс»; Санкт-Петербурге (Российская Федерация) «Виртуозы гитары»; Кирове (Российская Федерация) «Конкурс гитаристов им. Матяева»; Москве (Российская Федерация) «Табула Раса»; Воронеже (Российская Федерация) «Конкурс гитарных ансамблей и оркестров».

Таким образом, можно говорить о достаточно активном развивающемся потенциале оркестровой исполнительской формы гитарного музицирования в мировом музыкальном пространстве.

Список литературы

1. Данилова, Д. А. Гитарный оркестр : история и практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://metcab.ucoz.ru/Narodniki/Methodrabota.pdf> (дата обращения 03.02.2023).
2. Толочкова, Е. В. Гитарный оркестр в мировой музыкальной культуре / Е. В. Толочкова // Студенческий форум : научный журнал. – М. : Изд-во «МЦНО», 2019. – № 27(78). – С. 6–9.

УДК 378.011

Кривичева Ольга Александровна

2 курс магистратуры, направление подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование»,

магистерская программа «Музыкальное образование»

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

wog74@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыковедения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

РАЗВИТИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье обоснована актуальность проблемы исполнительского мастерства будущих учителей музыки в процессе профессиональной подготовки. Проанализированы теоретические аспекты развития исполнительского мастерства; раскрыта сущность дефиниций «исполнительское мастерство», «исполнительское мастерство будущих учителей музыки».

Ключевые слова: исполнительское мастерство, будущие учителя музыки, профессиональная подготовка.

В современной высшей школе создается качественно новая образовательная система, способная моделировать и воспроизводить в действительности все многообразие явлений и связей материальной и духовной жизни общества, направленная на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности студента.

В теории и методике музыкального исполнительства проблема интеллектуальной регуляции творческого процесса исполнительства остается одной из ведущих в кругу научных и практических интересов музыкантов-исполнителей, педагогов, исследователей. Различные научные школы и концепции отличаются лишь направленностью и содержанием научных поисков в музыкальном исполнении: от двигательного-технических, психолого-физиологических, теоретико-конструктивных до слухо-аналитических, художественно-образных и т.д.

Уровень профессиональной классификации будущего учителя музыки особенно проявляется на этапе слушания «живой» музыки на занятиях по основному инструменту, где синтез педагогического и исполнительского компонентов позволяет достичь художественного воздействия музыкального искусства на личность, помогает творческому взаимодействию учителя с учениками, при этом делая процесс восприятия педагогически управляемым.

Анализ научной литературы и практики свидетельствует, что в музыкально-исполнительской подготовке будущих учителей музыки преобладает декларативно-функциональный подход, копирование чужого опыта, воспитание инструментально-технических навыков вне их связи с раскрытием художественного содержания произведения.

Проведенный анализ проблемы развития исполнительского мастерства будущего учителя музыки является предметом многих педагогических исследований (Р. Крейцер, А.Ф. Львов, И.Е. Хандошкин, Л.С. Ауэр и др.).

Недостаточно учитываются возможности рефлексии, которую современная теория и методика обучения музыке (Е.Е. Бойко, Л.А. Захарчук, А.М. Захарчук и др.) трактует как средство эффективного развития художника.

История развития музыкального воспитания свидетельствует о необходимости высокого уровня личностного потенциала учителя музыки как в педагогической, так и в художественно-коммуникативной деятельности.

Структура деятельности учителя музыки организована так, что исполнение является важной составляющей его педагогической культуры. На эту отличительную черту профессии учителя музыки, указывали выдающиеся педагоги музыкального образования: Д.Б. Кабалевский, Л.Г. Арчажникова, В.Н. Шацкая, Н.Л. Гродзенская и др. Важным необходимым компонентом у будущих учителей музыки является формирование педагогической культуры, которое проявляется через развитие эстетического вкуса, и сознательного отношения к музыкальному искусству.

По мнению Е.Г. Гуренко специфическим признаком исполнительства является наличие художественной интерпретации и отражением авторской дефиниции определения музыкального исполнительства. Последнее имеет объяснение как «вторичное, относительно самостоятельное творчество, заключающееся в процессе конкретизации продукта первичной художественной деятельности» [2, с. 112]. Автор обоснует художественно-интерпретационную природу исполнительства, исследуя своеобразие художественной интерпретации, опровергая ее отождествление с процессом выполнения и конечным результатом исполнительской деятельности музыканта.

Вопрос музыкального исполнительства в социологическом ресурсе освещает Ю.В. Капустин. Ученый рассматривает особенности современной концертной жизни, социальные функции музыкального исполнительства, формы общения между исполнителем и слушателем [3].

По утверждению Л.С. Выготского, исполнительская деятельность обусловлена переживанием чего-то значительного для индивида и способствует появлению качественных изменений психических свойств личности и «качественных образований» [1, с. 119]. Наличие такого мотива представляет содержание деятельности исполнителя, отвечая его интересам, качественным ориентациям и потребностям. Как считает А.Н. Леонтьев: «...деятельности без мотива не бывает: немотивированная деятельность – это деятельность, не

лишена мотива, а какая имеет субъективно и объективно «скрытый» «мотив». Осознание субъектом определенного предела деятельности ведет к цели, «...определяется задача, решается действием. Отношение к этой задаче составляет внутреннее содержание действия» [4, с. 352]. Для достижения высокого уровня активности, самостоятельности творчества исполнителя, необходимо наличие средств, обеспечивающих ему позицию активно действующего субъекта деятельности, формирующие необходимые мотивы и потребности, являющиеся отражением эстетической направленности личности.

Из выше сказанного мы делаем вывод, что исполнительское мастерство – это сложный процесс, приобретенный студентом в процессе профессиональной подготовки, как способность к субъективному осознанию образа объективной действительности, что приводит к творческому преобразованию установленных стереотипов. Благодаря чему развитие исполнительского мастерства будущего учителя музыки происходит благодаря оригинальной творческой деятельности.

Анализ научных позиций показал, что развитие исполнительского мастерства студентов является актуальной проблемой теории музыкальной педагогики, а также необходимым условием формирования личности будущего учителя музыки, существенной формой обогащения его художественно-интерпретационных умений.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Общ. ред. В. В. Иванова; [Предисл. А. Н. Леонтьева]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
2. Гуренко, Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский анализ / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 198 с.
3. Капустин, Ю. В. Музыкант-исполнитель и публика : (Социол. пробл. современ. концерт. жизни). Исследование / Ю. В. Капустин. – Л. : Музыка, 1985. – 160 с.
4. Леонтьев, А. А. Деятельность. Сознание. Личность / А. А. Леонтьев. – К. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

УДК 78.1

Лижненко Евгения Игоревна,
студент 4 курса, направление подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
профиль «Музыкальное образование»
lizhnenko.evgeniya@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыковедения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

МЕТОДЫ И ФОРМЫ РАБОТЫ НАД МУЗЫКАЛЬНЫМ РЕПЕРТУАРОМ ДОМРИСТОВ В СРЕДНИХ КЛАССАХ ШКОЛ ИСКУССТВ

В статье проанализированы методы работы над музыкальным репертуаром учащихся-домристов средних классов в школах искусств: метод мысленного прочтения нотного текста; метод пропевания, тактирования; метод ассоциаций, сравнений и сопоставлений; метод составления исполнительного плана, метод чтения нот с листа; метод тембрового выравнивания; метод опорных звуков; метод варьирования; метод пропевания; метод представления.

***Ключевые слова:** методы, формы, музыкальный репертуар, домристы, школы искусств, творческие способности.*

Одной из главных педагогических задач на сегодняшний день является воспитание человека, способного творчески переосмысливать накопленный опыт, достижения науки, культуры, искусства. Народно-инструментальное искусство является важнейшим и необходимым компонентом музыкальной культуры. Актуализация обучения на народных инструментах обусловлена тенденцией обращения к народной культуре, национальным истокам, характерной для отечественного искусства. Народные инструменты занимают прочное положение в музыкальной жизни страны, приобрели широкую популярность в жанре сольного и ансамблевого исполнительства.

В настоящее время особенно важным является значение народной музыки и ее инструментария как носителей национальной культуры, и музыкальное образование становится фактором нравственного и художественно-творческого воспитания подрастающего поколения. Одним из ярких представителей народных инструментов считается домра.

Обучение игре на домре ведется на всех ступенях музыкального образования. К сожалению, современное обучение развивает в детях чаще всего лишь исполнительские способности, а творческие способности ребенка остаются на недостаточном уровне. Известно, что выпускники детских музыкальных школ в большинстве своем не умеют подбирать популярную

музыку, гармонизировать мелодию, аранжировать песню, не владеют навыками транспозиции, что сделало бы процесс музицирования на инструменте ежедневной потребностью.

Методологические аспекты исследования домрового искусства и практические достижения педагогов-практиков по обучению игре на домре изложены в работах М.И. Имханицкого, С.Ф. Лукина, Н.Т. Лысенко, В.В. Петрик и др.

В современной музыкальной педагогике проблемы формирования музыкально-слуховых, музыкально-эстетических способностей и способностей учеников к музыкальной деятельности разрабатываются достаточно активно, и преподаватели школ искусств имеют определенные методики их формирования.

В процессе обучения в школах искусств каждый домрист должен овладеть рядом исполнительских качеств: техническим мастерством, способностью ярко, эмоционально исполнять музыкальное произведение, умению максимально сосредотачиваться на глубоком внутреннем слушании, богатым воображением и искренним желанием творчески воплощать замысел, передавать его в своей интерпретации слушателю.

В соответствии с требованиями обучения в школах искусств ученик-домрист средних классов должен уметь управлять творческим концертным самочувствием, иметь достаточный интеллектуальный уровень, общую и специальную культуру, связанную со спецификой домрового исполнительства.

Приступая к работе над произведением, важно предварительно ознакомиться с ним в целом, чтобы составить общее представление о его содержании, основные художественные образы, форму, характер. Для этого необходимо выполнить произведение с начала до конца, не останавливаясь, даже если при этом будут допущены ошибки. Если ученик-домрист не сможет проиграть пьесу, то ее исполняет преподаватель. Он же поможет разобрать, в какой форме написано произведение, определить его характер (полезно прослушать пьесу в записи).

«Принимаясь впервые за разучивание музыкального произведения, – писал Л. Ауэр, – учащемуся необходимо постигнуть его идею в целом, получить четкое представление о его общей структуре, так же, как и об отношениях одной фразы к другой, прежде чем составить себе окончательное представление о характере произведения» [1, с.125]. Продолжает эту мысль Д. Ойстрах: «До настоящего изучения музыкального произведения необходимо его некоторое время поиграть, чтобы в общих чертах ознакомиться с его сущностью. И когда музыка станет близкой исполнителю, тогда он может приступить к углубленной работе над данным произведением» [5, с. 245].

Таким образом, необходимо не только изучить произведение, но создать его художественный образ в своем представлении, внутренне почувствовать и, как бы, пережить его.

Умению ученика выразительно исполнять музыкальные произведения способствует формирование и развитие музыкального мышления, формирование которого происходит методом ассоциаций, сравнений и сопоставлений между музыкальными явлениями, что, обычно, наталкивает ученика на размышления. Представленные таким путем новые представления, понятия и образы становятся возбудителями фантазии. Материалом для ассоциаций и сопоставлений могут служить самые разнообразные образные представления: от простейших, основанных на ощущениях до сложных ассоциативных образов. Например, произведения П.И. Чайковского часто ассоциируют с картинами природы, музыку Л. Бетховена – с образами революционной борьбы, стремлением к свободе.

Многие произведения имеют программные названия, которые уже сами по себе вызывают ряд ассоциативных образов. Например, «Времена года» П.И. Чайковского, альбомы для детей Р. Шумана, Д.Б. Кабалевского, П.И. Чайковского и специально созданные для домристов: «Детский альбом» Б.А. Михеева и «Детская сюита» А.А. Цыганкова. Они связаны с миром образов и предметов, близких и понятных детям: сказочными образами, жанровыми сценками, игровыми ситуациями, зарисовками природы.

Воображение ученика-домриста мы предлагаем развивать сопоставлением одной музыки с другой, одних эпизодов музыкального произведения с другими. Работая, например, с учеником над финалом пьесы Д. Лаптева «Импровизация», можно навести его на мысль, что музыкальный мотив в этой части – это «воспоминание» о главной музыкальной теме первой части пьесы.

Первоначальное ознакомление с пьесой должен сочетаться с музыкально-теоретическим анализом. Необходимо провести начальный структурный анализ данного произведения:

- определить форму пьесы, характер каждой части, а также ее связь с предыдущими, выявить тематические, промежуточные и разного рода вспомогательные музыкальные построения;

- провести начальный мелодический и гармонический анализ, установить кульминационные моменты, осознать общий модуляционный план.

Проанализировав структуру построения произведения и составив исполнительский план, можно приступить к тщательному изучению нотного текста. Здесь надо следить за характером звука, ритмом, фразировки. Над наиболее трудными эпизодами музыкального произведения следует работать отдельно, чтобы у учащихся не притуплялось чувство целого, не появлялось безразличное отношение к произведению от бесконечных проигрываний от начала до конца.

Значительную сложность для учащихся-домристов средних классов представляет ритмический рисунок «триоль и две шестнадцатые длительности на одну четверть» [4]. Ритм такой фигуры получается, как бы ломаным, и сыграть его на инструменте точно без дополнительных упражнений не

представляется возможным. Надо несколько раз выполнить такой ритм, это поможет впоследствии гладко сыграть названную выше фигуру. Для преодоления ритмической трудности полезно играть следующие упражнения (пример 1):

Пример 1



Эти упражнения лучше играть на каждую восьмую длительность.

Работу над музыкальным произведением следует начинать с медленного темпа, потому что в начальной работе перед исполнителем стоит множество задач, которые требуют большого внимания, труда и творческого подхода. Основные из них – это выбор рациональной аппликатуры и штрихов, относящихся по своему характеру к данному произведению, устранению ритмических неточностей, поиск наиболее точных средств выразительности, агогических нюансов, определение своего отношения к той или иной интонации.

В вопросе формирования творческих способностей, каждому домристу следует делать особый акцент на собственный слух и воображение. Ведь творчество исполнителя – это, прежде всего, видение и представление того, что скрыто за авторским текстом.

Необходимо уметь представлять себе, какие способы, какую динамику, штрих выбрать для того, чтобы музыка зазвучала по-настоящему выразительно. Отчетливым становится такой музыкальный звук, который вызывает жизненные ассоциации. Высшей степенью выразительности в исполнительском творчестве является художественная выразительность. Формируется же она лишь в процессе исполнения художественного произведения, то есть штрих вне музыкальной мысли не является художественной категорией. Каждый музыкальный инструмент обладает своей конструкцией, возможностями выразительности, к которым относятся тембр, абсолютная сила звучания, кантилена и инструментальная мозаичность.

Напомним, что штрих музыкального произведения синтезирует характерные свойства инструмента, динамику, тембр, способ соединения звуков, агогику. Такое творческое синтезирование является возможным лишь в процессе исполнительского воплощения содержания художественного произведения, когда раскрываются и выразительные возможности инструмента, и творческий потенциал исполнителя. Программное название пьесы или два-три слова в ремарке композитора – именно здесь предполагается исполнительский штрих, где решающее слово принадлежит творческой интуиции, перед которой любая «штриховая система» отступает на второй

план. Начальный же выбор исполнительских приемов в произведении диктуется его фактурой, а штрихи формируются лишь в процессе работы над музыкальным произведением [3].

Отметим, что умелый выбор аппликатуры и тембра звучания инструмента – это также творчество. Ведь одна и та же мелодия может быть выполнена на разных струнах. Например, на струне «ля» она будет звучать прозрачно, ярко, а на струне «ре» – мягче. Кроме того, она может быть выполнена медиатором возле подставки, или, наоборот, левее от резонатора. Одним словом, необходимым фактором становится поиск, а поиск – это и есть творчество.

Для развития тембрового слухового контроля полезным является метод выравнивания тембра одного и того же звука, при исполнении его на разных струнах, с разной интенсивностью звукоизвлечения. Подлинно художественное исполнение невозможно без творческого отношения к исполняемому, но творческое отношение к нотному тексту начинается только после его слухового усвоения, после формирования слуховых представлений. В связи с этим, педагогу следует активно внедрять в процесс обучения ученика-домриста игру по слуху, пение мелодических построений, транспонирование мелодии. Разнообразие приемов звукоизвлечения на домре и связанных с ними игровых движений требует повышенного внимания и к ритмической дисциплины ученика-домриста.

Одной из важнейших предпосылок выразительного исполнения является культура прочтения нотного текста: темп произведения, динамика, тембровые модификации. Но нельзя допустить, чтобы творческая инициатива ученика отходила от авторского содержания: следует правильно оценивать не только выразительные фактуры произведения, но и выразительные свойства инструмента. В написанном в тексте нужно найти его суть, смысл. Если в процессе формирования образа, в совместном творчестве учителя и ученика, возникает ученический вариант, который не выходит из рамок реалистического раскрытия содержания произведения, необходимо без колебаний отдать предпочтение ему.

Разучивая пассаж или другое какое-то технически трудное место произведения, следует использовать метод опорных звуков. Правильно определенные опорные ноты значительно облегчают исполнение, улучшают фразировку. При проигрывании, например, всех шестнадцатых одним звуком, не подчеркивая более важные по смыслу (опорные) ноты, исполнение будет вязким и напоминать собой игру упражнений, а не исполнение художественного произведения. В этом смысле, опорные ноты чаще всего совпадают с некоторыми сильными частями такта, как, например, в медленной части «Русского танца» А.А. Холминова (опорные ноты отмечены крестиком) (пример 2):

Пример 2

А.А. Холминов «Русский танец» (медленный эпизод)



Встречаются и такие места, где опорные звуки в нескольких тактах подряд отсутствуют. Как пример, приведем быструю часть того же танца А.А. Холминова (пример 3):

Пример 3.



На всех стадиях изучения пьесы всегда требуется работа по частям. Важно понимать при этом то, что детали трактовки отдельных эпизодов в большей или в меньшей степени меняются при каждом переходе от более мелкой части к более крупной, при каждом переходе игры от медленного темпа к более подвижному темпу. В связи с этим, в работе над отдельными частями необходимо применять метод варьирования. Допустим, ученик-домрист поработал над отдельным звеном из любого пассажа, потом обязательно ему нужно соединить это звено с предыдущей; затем со следующей, и уже после этого сыграть весь пассаж. При этом необходимо проанализировать, что удалось сделать, а над чем еще надо работать.

Метод варьирования также предусматривает изменение ритма определенной последовательности нот. Например, если пассаж написан ровными «шестнадцатыми», то его можно проиграть пунктирным ритмом, сначала удлинняя сильные и относительно сильные доли, а потом, наоборот, удлинняя слабые доли. Такой метод изучения пассажей дает очень эффективные результаты, способствует выработке четкой координации обеих рук ученика-домриста. После того, как ученик поработает над определенным пассажем таким способом, необходимо сыграть его ровными шестнадцатыми.

Большую роль в работе над мелодией имеет метод пропевания. Пропевание мелодии дает возможность непосредственно почувствовать инструментальную интонацию, поможет выявить правильную, логичную фразировку, распределение мелодии на фразы и мотивы, почувствовать необходимость музыкального «дыхания». Этот метод особенно эффективен в работе над пьесами кантиленного характера, где требуется нараспев, выразительное исполнение мелодичного голоса.

Наиболее яркими выразительными средствами домры следует, конечно, признать ее кантилену и техническую подвижность, но современные произведения для домры (также транскрипции) требуют большего. Чуткая мелодия – то драматическая, то созерцательная, то грустно-щемящая в исполнении домры на «тремоло», то завидная ритмическая четкость и феерическая пассажная беглость, бесконечная множественность характера соприкосновения медиатора и пальцев живой человеческой руки со струной – все это выделяет домру, как оригинальный и ярко выразительный музыкальный инструмент и требует от учащихся-домристов, которые стремятся к исполнительскому совершенству, упорно работать над повышением самой культуры домрового исполнительства [2].

Существенную помощь в формировании слуховых представлений ученика-домриста может предоставить проигрывание им наизусть партии домры (отдельных ее фрагментов) на другом инструменте в разных тональностях (например, на фортепиано).

В дальнейшей работе над произведением следует добиваться ускорения темпа вашего воображения с четким представлением всех двигательных ощущений. Необходимо помнить, что всякой игре в любых темпах должен предшествовать разум, то есть воображение. На более поздних этапах работы исполнитель приближается к необходимому темпу, фиксирует тембровую окраску звуков, укрепляет технику. Работа над небольшими эпизодами меняется на проигрывание больших частей и исполнение пьесы полностью. На этой стадии сохраняется необходимость возвращаться к медленным темпам, а также к игре небольших эпизодов. При таком способе работы замеченными становятся все недостатки, которые возникают при длительной работе в быстром темпе.

Именно на этом этапе работы над музыкальным произведением можно использовать и такие формы творческого подхода к исполнительскому процессу как: игра по нотам с инструментом; игра без нот на инструменте; игра по нотам без инструмента; игра без нот и без инструмента. Все эти формы работы необходимо предлагать ученикам-домристам в процессе подготовки к концертному выступлению.

На следующем этапе с целью углубления эстетического переживания музыки могут использоваться следующие методы работы: эмоционально-смысловой анализ; метод ассоциаций, сравнений и сопоставлений; метод сольфеджирование; тактирование и воспроизведение метроритма в движениях; работа над динамикой.

На завершающей стадии работы над произведением ученик-домрист наряду с творческой работой ставит перед собой художественные задачи: переживание над содержанием пьесы, игра на едином широком дыхании, выделение кульминационных моментов, использование логики смысловых переходов и т. д.

Завершением работы над пьесой становится одноразовое проигрывание одного раздела или пьесы в целом. При этом ученик ставит перед собой задачу: сыграть пьесу только один раз, без недостатков с музыкальной логикой и эмоциональностью. Другими словами, исполнить произведение так, как исполнил бы он его на сцене, перед слушателями. Большую пользу приносит игра пьесы в присутствии нескольких человек. Тем самым, создается атмосфера, что способствует повышению внимания, сосредоточенности, музыкального воображения; атмосфера, в которой даже движения рук, состояние мышц находится в новых, непривычных условиях; атмосфера, в которой исполнитель должен профессионально управлять своей игрой и подчинять ее своим замыслам. В роли «слушателя» можно использовать любые средства записи (диктофон, компьютер, ноутбук, планшет и тому подобное).

Особое внимание на заключительном этапе художественной работы над произведением следует уделить эмоциональной культуре исполнения: соблюдать чувство меры в выражении чувств, стремиться к естественности и искренности эстетического переживания.

Таким образом, нами проанализированы такие методы работы над музыкальным репертуаром учащихся-домристов средних классов в школах искусств: метод мысленного прочтения нотного текста; метод пропевания, тактирования; метод ассоциаций, сравнений и сопоставлений; метод составления исполнительного плана, метод чтения нот с листа; метод тембрового выравнивания; метод опорных звуков; метод варьирования; метод пропевания; метод представления.

Формами работы с учащимися-домристами средних классов в школах искусств выступают индивидуальные занятия, самостоятельные занятия, домашняя работа, концертные выступления в учебно-воспитательном процессе школ искусств.

Предложенная система методов и форм работы над музыкальным репертуаром учеников-домристов средних классов в школах искусств предусматривает гибкий, творческий подход к ее применению. Неизменной остается только общая последовательность работы, цели и задачи каждого из этапов; в то время как продолжительность этих этапов, степень тщательности работы, выбор тех или иных конкретных приемов, форм и методов могут быть разными: они зависят от сложности произведения, цели исполнения (выступление на концерте или показ в классе), и от уровня владения инструментом.

Все вышеперечисленные методы и формы работы над музыкальным репертуаром учащихся-домристов в средних классах школ искусств объединены таким общим понятием, как формирование исполнительского творчества и предусматривают формирование творческих способностей.

Список литературы

1. Ауэр, Л. С. Моя школа игры на скрипке / Л. С. Ауэр. – М. : Музыка, 1965. – 220 с.
2. Гелис, М. М. Методика обучения игре на домре. Методические рекомендации / М. М. Гелис. – Свердловск, 1988. – 44 с.
3. Ивко, В. Н. Лекции по теории обучения на струнно-щипковых инструментах / В. Н. Ивко. – Донецк : Библиотека ДГМА имени С. С. Прокофьева, 2006. – 34 с.
4. Лысенко, Н. Т. Методика обучения игре на домре / Н. Т. Лысенко. – К. : Музыкальная Украина, 1990. – 87 с.
5. Ойстрах, Д. Ф. Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма / Д. Ф. Ойстрах. – М. : Музыка, 1978. – 330 с.

УДК 787.61

Лижненко Игорь Иванович,
студент 4 курса, направление подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
профиль «Музыкальное образование»
lizhnenko.igor@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

ЗНАЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА АНДРЕСА СЕГОВИИ В ГИТАРНОМ ИСКУССТВЕ XX ВЕКА

Автор статьи раскрывает значение творчества Андреса Сеговии в гитарном искусстве XX столетия. А. Сеговия не только нашел, но и доказал своим многолетним исполнительским искусством актуальность приемов игры, которые позволяют гитаристу выдерживать продолжительность сольного концерта.

Ключевые слова: Андрес Сеговия, гитарное искусство, гитарист, новые приемы игры, исполнительские приемы.

В истории музыкальной культуры особое место принадлежит искусству гитарной музыки, традициям инструментального исполнительства. Рассматривая гитарное искусство в XX веке нужно отметить, что оно постепенно переходит на качественно новый уровень по сравнению с XIX веком. Репертуар гитары обновляется, появляется больше академической музыки, что сделало гитару более профессиональным инструментом. Именно

поэтому в последнее десятилетие растет интерес ученых к гитарному искусству.

Модерновой эпохой расцвета гитары на европейском пространстве считается слом XIX–XX веков – периода, когда появляется интерес к гитаре у профессиональных композиторов, испытывают значительный подъем исследовательские студии в этой музыкальной области.

Современное гитарное искусство требует от музыканта владения различными исполнительскими манерами, умения находить подходящий стиль в процессе интерпретации музыкального произведения.

Вопросам становления исполнительских школ, развития традиций, жанров инструментально-оркестрового исполнительства, освещению практического опыта украинских исполнителей второй половины XX – начала XXI веков посвящены научно-методические пособия А. Артца, Л.А. Баренбойма, М. Вайсборда, Р.Ж. Видаля, П. Джекобсона, Ф. Зигера, С. Милутиновича, Дж. Уоррена, К. Ямошита и др. Особое место в разработке новых приемов игры на гитаре принадлежит Андресу Сеговия. Он искал и находил новые приемы, позволявшие передавать тончайшие нюансы, расширил тембровые особенности инструмента.

Имя великого испанского гитариста Андреса Сеговии для гитаристов, да и для большинства других музыкантов не нуждается в комментариях. Его вклад в развитие классической гитары – не имеет цены и не случайно он остается фигурой номер один в гитарном мире.

Значение его творческого метода для гитаристов важно и потому, что А. Сеговия был первым из гитаристов классического направления, кто начал выступать с сольными программами в крупнейших залах мира. Интересен тот факт, что он продолжал концерттировать до последних дней, представляя всей своей жизнью феномен не столько гитариста-виртуоза, сколько музыканта с большой буквы, чьи интерпретации высоко оценивались и широкой публикой, и представителями различных направлений музыкального искусства. То есть, именно А. Сеговия «создал» сольный гитарный концерт, сделав звучание гитары в больших залах слышимым и, что очень важно, необыкновенно интересным и разнообразным на протяжении целого концерта.

Большинство выдающихся гитаристов – Д. Уильямс, Дж. Брим (Великобритания), А. Диас (Венесуэла), Х. Томас (Испания), К. Паркенинг (США), М. Гасбарони (Италия) – 2-й половины XX века были учениками или последователями творческого метода Андреса Сеговия. Они несли в гитаре дух игры А. Сеговия, а именно – романтизм, воплощенный, как в музыкальных интерпретациях, так и в самом служении искусству.

Особой заслугой А. Сеговия в области репертуара считается тот факт, что ему удалось убедить многие композиторы отказаться от устойчивых негативных стереотипов во взглядах на гитару и обернуть их к написанию произведений для этого инструмента.

Формулируя цели своего творчества А. Сеговия писал: «Я посвятил свою жизнь четырем главным задачам:

- отделение гитары от бездумного веселья фольклорного типа;
- обеспечение ее репертуаром высокого качества, составленной из выдумок, имеющих большое значение в музыке и композиторов, вышедших из-под пера, обычно пишущих для оркестра, фортепиано, скрипки и т.д.;
- донесению красоты звучания гитары до публики всего мира;
- влияния и действия на авторитеты в консерваториях, академиях и университетах с целью включения обучения игре на гитаре в программы этих учебных заведений на тех же правах, что и скрипке, виолончели, фортепиано и др.» [1, с. 13].

Если в 20-е гг. имя великого гитариста связывали с рождением нового искусства, то в 30-е гг. его можно было с полным основанием назвать создателем гитарного искусства XX века. Его благородной целью было прославить гитару, а достойное место гитаре мог обеспечить лишь высокохудожественный профессиональный репертуар.

А. Сеговия не прекращал поиски новых музыкальных произведений, обращаясь к различным композиторам. На его просьбу откликнулись Моренне Торроба, Пабло Казальс, Хоакин Родриго, Федерико Момпу, Гаспар Кассадо, Мануэль Понсе, Вила-Лобос и многие другие композиторы Европы и Америки.

В истории Испании не было артиста, который бы так активно пропагандировал испанскую музыку по всему миру. Однажды, объясняя, почему гитара любимый инструмент в Испании, А. Сеговия сказал, что «один испанец – это уже целое общество, как и одна гитара – целый оркестр!» [1, с. 43].

Д. Дюарт отмечал, что последний считал себя в некотором смысле «евангелистом», «проповедником гитары», чей смысл жизни помещен в донесении до людей достоинств этого инструмента [2].

Об этом свидетельствует не столько высказывание, взятое из интервью, статей и личных бесед, сколько наблюдение за концертами, записями и, особенно конкурсами молодых исполнителей на гитаре. Но в современном исполнительском гитарном искусстве создается впечатление, что гитарная школа несколько изменила направление – очень часто гитаристы не демонстрируют ни красоты, ни разнообразия звука, отдавая предпочтение выученности нотного текста, чистоте и изысканности игры.

Отметим, что большинство молодых гитаристов в этом весьма преуспели, и игра их содержит все меньше недостатков, к которым можно придаться, находясь в конкурсном жюри. Но, с другой стороны, игра их становится все менее и менее интересной музыкально.

В связи с этим, мы рассмотрим некоторые исполнительские приемы А. Сеговия.

1. А. Сеговия не только нашел, но и доказал своим многолетним исполнительским искусством актуальность приемов игры, которые позволяют

гитаристу выдерживать долго продолжительность сольного концерта, который, как известно, в академической музыке считается эталоном профессионализма и мастерства исполнителя.

2. Первым из этих достижений следует назвать необыкновенно яркий, красивый звук, который достигается применением «глубокого апояндо» («*aroiando*» – удар с опорой). «Глубокое», поскольку оно подразумевает не просто остановку пальца на следующей струне после извлечения звука, а обязательный напор, легкое промедление струны при исполнении. Причем все пальцы правой руки для этого «нажима» используют не только силу мышц каждого пальца, но и обязательно вес или небольшое усилие всей руки от локтя до кисти (предплечья).

3. Звук А. Сеговии отличался необычной красочностью и разнообразием. Вместе с описанным выше приемом он применял огромное количество самых разных оттенков звука, вплоть до карикатурно сухих или темброво-бедных, создавая, таким образом, многократно упоминаемый в искусствоведческой литературе феномен «маленького оркестра сеговиевской гитары» [3, с. 56].

4. Надо особо сказать несколько слов о свободе ритма и темпа в игре А. Сеговии. Конечно, будучи «ярко выраженным» исполнителем романтического плана он, видимо, просто «не мог» играть долгое время ритмично ровно и темпово одинаково. С другой стороны, указанное темповое неравенство («темповая или ритмическая выразительность») было одним из важнейших средств его интерпретации, с помощью которой он компенсировал узковатость гитарного диапазона и ограниченность динамики. Если оценивать «интенсивность музыки «количеством происходящих в ней событий, то можно отметить, что этот» показатель качества» необыкновенно высок в игре А. Сеговии и из-за ритмической гибкости также.

5. Несомненно и то, что важнейшей частью его искусства было мастерство транскриптора. Свобода его интерпретации «опиралась «на детально выверенную «оркестровку» – именно этим словом является желание называть его искусно выполненные редакции и переложения. Несмотря на все разногласия и споры его с учениками Ф. Тарреги, по самому характеру транскрипций он, конечно, является его последователем: та же школа певучего звука, активного использования глиссандо, легато и других приемов «изысканной гитарной игры». Можно также снова сослаться на мысль Дж. Дюарта о том, что собственные произведения маэстро, которых сохранилось очень немного, издают в нем незаурядное композиторское дарование, которому он, видимо, совсем не придавал значения [2].

6. Игра А. Сеговии производит впечатление практически на всех, при этом сразу же восхищает нас неким неуловимым ароматом звучания, выделяющим его записи среди абсолютно всех остальных. Возьму на себя смелость сказать, что значительная часть этой загадки кроется в интонации, которой стремился добиться А. Сеговия. Аромат звучания его гитары – это

аромат звучания «чистой тональности», «чистого мажора и минора», которые, к сожалению, в современных гитарных записях почти исчезли.

Не прибегая к длительным изложениям о превосходстве «пифагорова» и чистого строя над темперированным, отметим, что по мнению очень многих выдающихся музыкантов именно пифагоров (а не темперированный) Строй является основой внутреннего представления музыки у нас в голове, то есть, той самой «божественной» сутью музыки, которая делает ее частью всемирной гармонии (все очень просто: делим струну на простые числа – 1, 2, 3, 4, 5 и так далее, а не на логарифм 12 ступеней).

В игре А. Сеговии – стремление к «вычистке» формально темперированных гитарных интервалов неизменно и очевидно. Основной прием для этого – транскрипторский, то есть, А. Сеговия играет короткий резкий аккорд, отображает его в нашей памяти, а затем изысканно пропевает мелодию, исполняя вибрато с полным ощущением скрипичного.

7. Развитие видеоаппаратуры дает нам потрясающие возможности не только услышать, но и увидеть исполнение Маэстро. И невозможно оторвать взгляд от самой внешности Великого музыканта, не удивиться его сценическому образу! Если мы закроем глаза и, подобно ему, только будем слушать эти волшебные звуки – перед нами открывается потрясающе выразительный мир! Но, к сожалению, на концертах молодых гитаристов происходит все наоборот: когда мы закрываем глаза, устав от бесконечных взмахов руками, «дирижирований» и «танцев, сидя на стуле», то оказывается, что в самой музыке, в звуке нет и малой доли того, что пытался нам изобразить «артист» то ли инструментального, то ли балетного жанра.

Таким образом, мы определили следующее: Очень многие дела начинаются романтиками, а заканчиваются прагматиками. Романтизм сеговиевской гитары собирал тысячные залы с 20-х вплоть до 80-х гг. XX века, даже тогда, когда его пальцы не могли уже «бегать» так быстро, как в молодости. Он остается «непревзойденным образцом» и сейчас, в эпоху все нарастающего музыкального прагматизма.

Перспективным направлением исследования мы считаем дальнейшее изучение и внедрение приемов гитарной исполнительской школы А. Сеговия в образовательный процесс высших образовательных учреждений.

Список литературы

1. Вайсборд, М. А. Андрес Сеговия и гитарное искусство XX века // М. А. Вайсборд. – М. : Советский композитор, 1989. – 206 с.
2. Ноубл, Д. Д. / Школа игры на шестиструнной гитаре / Д. Д. Ноубл [пер. с англ.]. – М. : Астрель : АСТ, 2007. – 160 с.
3. Вайсборд, М. А. Андрес Сеговия / М. А. Вайсборд. – М. : Музыка, 1981. – 124 с.

УДК 930.253:78

Павлов Данил Юрьевич

2 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
pavlov.danil@mail.ru

Научный руководитель – Лабинцева Лариса Павловна, и.о. заведующего кафедрой культурологии и музыковедения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ТЕХНИКИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются методы развития исполнительской техники учащихся в процессе обучения игре на духовых инструментах в учреждениях дополнительного образования. Автор дает общую характеристику исполнительского процесса на духовых инструментах.

Ключевые слова: методика, духовые инструменты, учащиеся, амбушюр, дыхание, музыкант-педагог, исполнительство.

Современное искусство игры на духовых инструментах является неотъемлемой частью академической камерно-инструментальной области музыкально-исполнительской культуры. Исполнительство на духовых инструментах несет в себе живое, одухотворенное начало, раскрывает глубину и богатство человеческой души.

В процессе исследования педагогической, концертно-исполнительской и научно-исследовательской деятельности в области духового исполнительского искусства выявлены следующие факторы, тормозящие прогрессивное развитие и популяризацию обучения игре на духовых музыкальных инструментах: ухудшение общего самочувствия исполнителей из-за больших физических, психических, моральных нагрузок; исследований психофизиологии для решения проблем духового исполнительского искусства и совершенствования образовательного процесса; консервативный подход в традиционной системе музыкального образования к вопросам исполнительской постановки, развития исполнительской техники, использования художественно-выразительных средств; игнорирование инновационных исполнительских приемов, возможностей расширения диапазона игровых умений и навыков.

Предложения по совершенствованию теоретико-методического и организационно-практического компонентов образовательного процесса в сфере духового исполнительства выдвигали К.А. Квашнин, А.А. Бучнев

(духовые инструменты), В.В. Петров, А.А. Косенко (кларнет), Ю.З. Тазарачев, Н.Л. Куров (труба), В.П. Качмарчик, М.М. Новикова (флейта), В.Д. Иванов (саксофон), Р.Г. Лаптев (тромбон), И.И. Пушечников (гобой), П.Ю. Делий (валторна). Ими были разработаны и предложены авторские методики обучения, в той или иной мере способствовавшие улучшению ситуации в системе духового инструментального образования.

В музыкальной педагогике сложилось множество различных методик, каждая из которых имеет свое направление, свой предмет и свои задачи в учебном процессе учреждений искусств разных уровней. Среди них, параллельно с эволюцией инструментально-духового исполнительства, формировалась, развивалась и совершенствовалась методика обучения игре на духовых инструментах [1; 2; 4].

Основываясь на достижениях исполнительской практики, обобщенного педагогического опыта и результатах научных исследований, авторы методик рассматривают и излагают общие закономерности и методы индивидуального обучения и воспитания музыкантов-духовиков; специфические особенности теории и практики обучения на различных духовых инструментах.

Выдвигая основные положения теории и практики индивидуального обучения учащихся школ искусств, авторы методик исходят из того, что исполнение на духовых инструментах, в частности, развитие исполнительской техники – это особый вид музыкальной деятельности детей, в процессе которой происходит сложная работа целого комплекса психофизиологических функций организма. Важнейшие из них: слух, дыхание, зрение, память, двигательные реакции, физические и эмоционально-волевые усилия, образно-эстетические представления и тому подобное.

Принципиальное отличие этого вида музыкального исполнения от других заключается в том, что звукообразование здесь происходит под воздействием воздушной струи, посылаемой музыкантами особым способом через инструмент.

Методика обучения игре на духовых инструментах рассматривает широкий круг вопросов в двух аспектах: теоретическом и практическом.

В теоретическом аспекте дается общая характеристика исполнительского процесса на духовых инструментах и определение понятия «амбушюр», рассматриваются особенности его работы в процессе игры на различных духовых инструментах; подробно излагается суть, значение и методы развития исполнительского дыхания и техники пальцев; анализируются функции языка и различные приемы звукоизвлечения и т.д.

Практическая сторона методики рассматривает вопросы, связанные, в основном, с педагогической практикой. К ним относятся: отбор детей для обучения на духовых инструментах; особенности рациональной постановки; работа над различным музыкальным материалом; особенности работы с учащимися на разных стадиях обучения и ряд других. При этом, основным фактором является наличие у детей музыкального слуха. К учебным пособиям

практического назначения относятся «школы», хрестоматии, упражнения, сборники пьес, этюдов и др.

Весь этот объем теоретических и практических обобщений разрабатывается в современной методике обучения игре на духовых инструментах на основе исследований ряда конкретных наук: физиология, анатомия, физика (акустика), биомеханика, педагогика и психология. Например, в работе Б. Дикова и В. Богданова «вопрос методики обучения игре на духовых инструментах» указывает на то, что изложение основных сведений по анатомии и физиологии стало обязательным условием объяснения вопросов методики обучения: постановки исполнительского дыхания, работы губного аппарата, языка и пальцев. Это понятно, ибо сложный процесс исполнения музыки на духовых инструментах, требующий тончайшей мускульной и сложной психической деятельности исполнителя невозможно понять и изучить без помощи научных исследований» [3, с. 35].

Опираясь на науку, методика создает теорию обучения. Из теории вытекают практические рекомендации для педагога, которому необходимо знать методическую теорию для того, чтобы быть уверенным в правильности своей педагогической деятельности. Но знания только одной теории недостаточно для того, чтобы хорошо и правильно обучать. Нужна еще и педагогическая практика, которая помогает в работе и, кроме того, задает ряд существенных вопросов, которые должна решать наука.

Развитие исполнительских навыков учащихся школ искусств должно быть всесторонним. Тренируя дыхание, нельзя забывать о беглости пальцев, отрабатывая подвижность языка, не следует упускать из виду качество звука и интонации. Необходимо добиваться выразительного, технически безупречного исполнения.

Основными условиями, способствующими развитию исполнительской техники учащихся школ искусств определены следующие: не напрягать руки, пальцы поднимать своевременно и четко, избегать лишних движений.

Для упражнений рекомендуется подбирать следующий материал:

- гаммоподобные пассажи, выполняемые разными штрихами (для тренировки каждого пальца);
- пассажи, состоящие из терций (для чередования одного и двух пальцев);
- различные пассажи *arpeggiato* (для тренировки одного, двух и трех пальцев).

При звукоизвлечении трудных звуков верхнего регистра необходимо обращать особое внимание на согласованность в движениях пальцев обеих рук.

При игре *legato* язык должен находиться в абсолютно спокойном состоянии, чтобы не нарушалась плавность движения звуков. Для исполнения острых акцентов (*sforzando*) язык следует четко и быстро оттолкнуть от трости, как бы произнося «и». При исполнении отрывистых звуков (*staccato*) не следует резко прикасаться языком к трости, но убирать его нужно очень быстро, как бы произнося «пап». Отдельные звуки (*non legato*) требуют плавного движения

речи, как бы при произнесении «да». При игре *staccato* между отдельными звуками возникают паузы, при *legato* и *non legato* пауз быть не должно. Необходимо следить, чтобы каждое движение языка очень точно совпадало с движениями пальцев.

Регуляцию колебания трости и предотвращения утечки воздуха духовик осуществляет губами: нижняя губа непосредственно соприкасается с тростью и является как бы мышечной перегородкой между нею и зубами. Нажимая на тонкий конец трости, духовик регулирует ее колебания. От правильности положения губы на зубах зависит качество звука, его широта, динамика, интонация [3].

Для исполнения нужного звука необходимо сделать легкий удар языком по трости. При этом, чтобы не получилось щелчка до возникновения звука и не было травм языка от трости, удар следует делать не по концу мундштука, а чуть ниже. Наносится он не концом языка, а его спинкой. Для более четкой атаки (начало звука) в момент удара произносятся «ту» или «где».

Язык выполняет также роль своеобразного клапана: он прерывает и регулирует поступление воздуха в щель мундштука. Как известно, звук появляется не в момент удара, а при отдергивании языка от трости. В результате четкость атаки зависит от двигательной энергии языка, скорости его отдергивания, что требует выработки определенных навыков.

Изучение аппликатуры разделено на три звена, что соответствует постепенному овладению материалом. Первое звено включает диапазон от «ми» малой октавы до «си-бемоль» первой октавы, то есть здесь фактически закладываются основы игры на кларнете (этот материал рассчитан на полтора-два месяца). Изучение аппликатуры начинается с ноты «фа» первой октавы. Обосновано это тем, что с самого начала будущий исполнитель учится правильно держать кларнет двумя руками. К тому же сама тональность «фа мажор» наиболее удобна для обучения последовательному движению пальцев.

Диапазон второго звена начинается от ноты «си» первой октавы. Его аппликатура при открытом клапане дуодецимы фактически повторяет первую. При изучении материала главное внимание уделяется интонационной чистоте, развитию мускулатуры губ, усвоению правильной артикуляции. Некоторые упражнения этого звена специально написаны для дуодецимной аппликатуры (материал рассчитан на две-три недели).

Прохождение тренировочного материала первого и второго звена подготовит ученика к более свободной работе с отверстиями и клапанами духового инструмента (кларнета), восприятию интонационной чистоты, овладению интервалами «ля», «си», «си бемоль» первой и «до» второй октавы, почти исключая мышечное напряжение.

Третье звено начинается с ноты «ля» первой октавы. При прохождении упражнений этого раздела необходимо обратить внимание на работу мизинцев и безымянных пальцев.

Предложенные основы рациональной постановки игры на кларнете

способствуют ощущению свободы, естественности и простоты исполнительской техники.

Таким образом, мы рассмотрели цели и задачи методики обучения игре на духовых инструментах. В теоретическом аспекте дается общая характеристика исполнительского процесса на духовых инструментах и определение понятия «амбушюр», рассматриваются особенности его работы в процессе игры на духовых инструментах; подробно излагается сущность, значение и методы развития исполнительского дыхания и техники пальцев; анализируются функции языка и различные приемы звукоизвлечения.

Практическая сторона методики рассматривает вопросы, связанные с педагогической практикой: отбор детей для обучения на духовых инструментах; особенности рациональной постановки; работа над разнообразным музыкальным материалом; особенности работы с учащимися на разных стадиях обучения и др.

Характеристика школы игры на духовых инструментах указывает на то, что развитие исполнительских навыков учащихся школ искусств должно быть всесторонним.

Список литературы:

1. Болотин, С. В. Методика преподавания игры на трубе в музыкальной школе / С. В. Болотин. – Л. : Музыка, 1989. – 171 с.
2. Волков, Н. В. Теория и практика искусства игры на духовых инструментах / Н. В. Волков. – М. : Академический проект, Альма Матер, 2008. – 400 с.
3. Диков, Б. А. Методика обучения игре на кларнете : учеб. пособие для муз. вузов / Б. А. Диков. – М. : Музыка, 1983. – 192 с.
4. Розанов, С. В. Основы методики преподавания игры на духовых инструментах / С. В. Розанов. – М. : Музгиз, 1935. – 50 с.

УДК 787.8

Свердун Иван Иванович

1 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»
магистерская программа «Музыкальное образование
и инструментальное исполнительство»
ivansverdun3@gmail.com

Научный руководитель – Яценко Ирина Анатольевна, доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат искусствоведения, доцент.

АНСАМБЛЕВОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО НА ГИТАРЕ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматривается ансамблевое исполнительство на гитаре как форма социально-педагогического взаимодействия. Важная роль отведена профессиональной деятельности руководителя музыкально-инструментального коллектива.

Ключевые слова: ансамблевое исполнительство, гитарист, социум, профессиональная деятельность.

Культура ансамблевого музицирования имеет социальную значимость для юного поколения музыкантов, потому что является важным фактором осмысления культурно-художественных процессов, художественных достижений предыдущих поколений, определения оптимальных путей дальнейшего развития.

Ансамблевое музицирование дает возможность развития музыкального мышления, исполнительских навыков и социальных навыков общения в коллективе. Коллективное творчество вдохновляет детей и дает веру в собственные силы, поддерживает робких, помогает быстрее и ярче выявить талант каждого юного исполнителя [5].

В последние десятилетия исполнительская школа игры на классической гитаре развивается достаточно интенсивно. Об этом свидетельствует увеличение количества ярких исполнителей, которые успешно концертируют, а также успехи молодых отечественных гитаристов на республиканских и международных конкурсах. Интерес широкой публики к гитарным концертам неизменно высок.

Одновременно с этим включение гитары в систему профессионального образования требует формирования необходимой научно-исторической, методической и репертуарной базы. Несмотря на достаточно большие положительные сдвиги в этой области, многие аспекты гитарного искусства еще не стали предметом научного исследования отечественных музыковедов.

Особенно это относится к сфере ансамблевого гитарного музицирования, которая остается практически неизученной. Пожалуй, одна из главных причин этого заключается в том, что рассматриваемая сфера находится на пересечении различных отраслей знания: музыковедения, культурологии, эстетики, психологии, акустики. И, кроме того, требует от исследователя исполнительского опыта. Судя по всему, этот опыт является определяющим условием изучения данного вида искусства, так как позволяет «изнутри» прикоснуться к такой «тонкой материи», как гитарный ансамбль.

Как известно, игра в ансамбле является необходимой составной частью полноценного профессионального развития любого музыканта, а поскольку гитара не входит в состав оркестра (симфонического или народного), студенту-гитаристу просто негде получить навыки совместного музицирования на своем инструменте, кроме участия в различных ансамблях.

Насущным и актуальным представляется изучение музыкально-выразительных возможностей гитары именно в ансамбле, поскольку подобная задача позволяет глубже выявить самобытную природу инструмента, которая со всей очевидностью проявляется в непосредственном взаимодействии с другими инструментами.

Не менее актуальным представляется изучение исторического наследия формы ансамбля с участием гитары. Знакомство с историей инструмента и жанра позволяет выявить контекст эпохи, глубже проникнуть и прочувствовать стилистические особенности исполняемых произведений. Этим достигается масштабный историко-культурный фон, а также возможность комплексного подхода к изучению проблемы, учитывающий все аспекты исполнительства: сольное, ансамблевое и аккомпанемент [1].

Между тем, научные исследования в этой области необходимы для дальнейшего развития гитарного исполнительства, которое, несомненно, имеет важное значение как для гитарного искусства, так и для современной музыкальной культуры в целом:

- происходит взаимообогащение исполнительских школ;
- к созданию нового репертуара привлекаются современные композиторы. В этом можно увидеть веяния времени: стремление к экспериментам, поискам новых звучаний, новым колористическим возможностям. В подобном процессе гитара способна принимать активное участие, что во многом подтверждается исполнительской практикой и специфическими особенностями инструмента;
- расширяется репертуар за счет различных переложений, транскрипций и инструментовок [3].

Ансамбль как одна из эффективных форм музыкального воспитания имеет и этическую сторону, а именно: воспитание чувства ответственности, потому что общий успех в ансамбле зависит от успеха каждого. Коллективное музицирование привлекательно тем, что создает неповторимые ощущения от

совместной деятельности и общения единомышленников, формирует устойчивую мотивацию к занятиям [4].

Своеобразие ансамблевой игры заключается и в том, что эта форма музицирования вовлекает исполнителей в творческий процесс и помогает им раскрыться эмоционально, развивает творческое начало. Совместные занятия музыкой воспитывают эмоциональную чуткость и умение сопереживать, что является одним из главных признаков не только музыкальной культуры, но и общей культуры человеческого общения.

Совместное музицирование – это еще и возвращение к утраченным традициям прошлого. В начале обучения при подборе репертуара для гитарного ансамбля предпочтение отдается несложным пьесам живого подвижного характера, которые быстрее находят отклик у слушателя [5]. «Ансамблевое исполнительство особенно актуально, так как через ансамблевое музицирование можно сформировать у ученика дополнительный стимул к освоению инструмента. Игра в ансамбле очень полезна для развития чувства ритма, слуха, музыкальной памяти. В ансамбле каждый ребенок не боится играть громко, рядом с другими детьми, ей легче научиться играть очень тихо, тогда как на индивидуальных занятиях (в сольном исполнении), не имея сравнения, эти градации труднее уловить» [4, с. 6].

Игра в ансамбле развивает гармоничный слух, ритм, память, музыкальное воображение, слуховой самоконтроль воспитанников, умение слушать себя и слышать партнера, способность следить за текстом не только в своей партии, но и в партиях других участников ансамбля. Ансамблевое музицирование формирует звуковую культуру исполнения, навыки синхронного исполнения темпа, метроритма, уровня динамики, атаки, артикуляции [4].

В ансамбле много внимания уделяется обеспечению психологической совместимости участников, учитываются их возрастные и физиологические особенности. Проведение занятий игры в гитарном ансамбле включает не только работу над произведениями, но и создание комфортной среды обучения через общение с детьми и педагогом. Ситуация успеха способствует эффективности обучения. В коллектив могут быть приняты дети, которые на достаточно хорошем уровне владеют инструментом, освоив его, например, в другом учреждении. Много внимания в программе уделяется выбору индивидуального образовательного маршрута воспитанника путем отслеживания динамики его личностного развития – разработана и активно применяется система целенаправленного мониторинга темпов развития каждого ребенка.

В современном мире все большее значение приобретает коллективное творчество, как проявление активности при создании нового, генерация идей. Художественное творчество становится важным фактором общественного развития, способствуя реализации потенциала личности и социумов разного уровня. Любая коллективная деятельность требует эффективного управления,

следовательно, глубокого теоретического осмысления, поиска закономерностей этого процесса [3].

Подготовка специалистов с квалификацией «художественный руководитель музыкально-инструментального коллектива» осуществляется в педагогических вузах и вузах культуры и искусств. Профессиональная деятельность руководителя музыкально-инструментального коллектива направляется на сохранение пространства ценностей музыкально-исполнительской инструментальной деятельности; объектами профессиональной деятельности являются художественно-творческие коллективы в системе общего, дополнительного и профессионального художественного образования.

В соответствии с общепрофессиональной и специальной подготовкой студент – будущий руководитель музыкально-инструментального коллектива будет осуществлять несколько видов профессиональной деятельности:

- художественно-творческую;
- психолого-педагогическую;
- организационно-управленческую;
- научно-исследовательскую [2].

Задача руководителя музыкально-инструментального коллектива заключается в развитии потенциала личностей других его участников на основе приобщения к высшим ценностям мировой музыкальной культуры и искусства; гуманистических общечеловеческих идеалов свободы, добра, человеческого достоинства, гражданственности и патриотизма.

Специфика профессиональной деятельности руководителя музыкально-инструментального коллектива гитаристов многофункциональна и разнонаправленна – организационно-управленческое направление, педагогическое и художественно-творческое.

Организационно-управленческое направление деятельности руководителя музыкально-инструментального коллектива гитаристов характеризуется целенаправленными действиями руководителя музыкально-инструментального коллектива по организации, контролю и регулированию образовательного процесса: отбор музыкального материала; организация различных форм репетиционной работы; планирование собственных действий участников коллектива. Для этого необходимо знать: методику организации оркестра; принципы расположения инструментов в оркестре; основные формы организации музыкальной деятельности участников музыкально-инструментальных коллективов; дидактические принципы и методы; возрастные особенности участников коллектива.

Педагогическое направление деятельности руководителя музыкально-инструментального коллектива гитаристов характеризуется конструктивной, организаторской и коммуникативной функций.

Художественно-творческое направление деятельности руководителя музыкально-инструментального коллектива гитаристов обусловлено

функциями дирижера, интерпретатора, музыканта-исполнителя. Результатом процесса подготовки будущих руководителей музыкально-инструментального коллектива к выполнению многофункциональной деятельности является формирование их профессиональной готовности.

Таким образом, профессиональная деятельность руководителя музыкально-инструментального коллектива, в том числе, ансамбля гитаристов, определен как процесс решения совокупности профессиональных задач по сохранению и трансляции социально-педагогических ценностей в художественном творчестве и интегративна по своему содержанию и структуре.

Список литературы

1. Беликова, В. В. Музыкальное исполнительство как вид художественно-творческой деятельности : автореф. дис канд. искусствоведения : 17.00.02 / Беликова Валентина Венедиктовна. – К., 1991. – 16 с.

2. Гаранян, Г. А. Аранжировка для эстрадных инструментальных и вокально-инструментальных ансамблей / Г.А. Гаранян. – 2-е изд., доп. – М. : Музыка, 1986. – 224 с.

3. Имханицкий, М. И. Становление струнно-щипковых народных инструментов в России : учеб. пособие / М. И. Имханицкий. – М. : Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2008. – 370 с.

4. Краснова, Н. В. Ансамблевое музицирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2013/04/17/ansamblevoe-muzitsirovanie> (дата обращения 10.03.2023).

5. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя / Н. В. Кузьмина. – М. : АПН., 1990. – 149 с.

УДК 789.6

Семенюг Анна Андреевна

студент 4 курса, направление подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование»,
профиль «Музыкальное образование»
semenyug00@gmail.com

Научный руководитель – Ященко Ирина Анатольевна, доцент кафедры культурологии и музыкознания ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат искусствоведения, доцент.

РОЛЬ КОНЦЕРТНОГО РЕПЕРТУАРА В РАЗВИТИИ СОЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА НА МАРИМБЕ (1940–1968 ГОДЫ)

В статье освещена роль концертного репертуара в развитии сольного исполнительства на маримбе. Автор отмечает, что сольное исполнительство

на маримбе развивалось с процессом усовершенствования конструкции инструмента, развитием профессионального образования и накопления оригинального репертуара.

Ключевые слова: маримба, концертный репертуар, сольное исполнительство, композитор.

Период конца XX–XXI веков в исполнительском искусстве стал эпохой радикального пересмотра художественно-технического исполнительского потенциала ударных звуковысотных инструментов. Значительные успехи маримбистов побуждают композиторов внимательнее присмотреться к очевидному прогрессу исполнительского мастерства на маримбе, что доказывает становление данного инструмента в сольном исполнительстве.

Исследованию маримбового исполнительства посвящены работы в разных аспектах: история возникновения и распространения маримбы (Э.В. Денисов, А.А. Рало и др.); вопросы методики преподавания и исполнительства на маримбе (В. П. Бушуев, Д. М. Лукьянов, Н. А. Пономарев, А. А. Рало и др.); посвященные личности и творчеству К. Абэ, Г. Бертона, К. Массера, Н. Розауро, Л. Стивенса (И. Б. Кириличева, А. Н. Лазовский и др.).

Однако вопросы становления и развития маримбового сольного исполнительства в XX–XXI веков в аспекте создания творческого тандема «исполнитель-композитор», освещены недостаточно, что обуславливает актуальность научной статьи.

Довольно долгое время ударные инструменты не выходили за рамки оркестрово-ансамблевой группы, их возможности позиционировались как вторичные на фоне всех инструментов, входивших в состав оркестра, ансамбля. Так, наибольшее распространение в оркестрово-ансамблевом исполнительстве имели литавры, малый барабан, тарелки и треугольник.

Новое видение состава и функциональности группы ударных приходит лишь в XX в., во время полного изменения представления о роли ударных в оркестре и их содержательного наполнения в партитуре. Такая реконструкция обуславливалась музыкально-исторической ситуацией, которая стала отражаться: в применении новых техник письма композиторами, поиске «нестандартного» звучание оркестра, решении более сложных художественно-технических задач, значительном расширении и пополнении новыми инструментами состава группы ударных.

В результате данных трансформаций получили свое распространение звуковысотные ударные инструменты – маримба и вибрафон, которые впоследствии становятся одними из ведущих инструментов ударной группы XX в., что и способствовало накоплению концертного репертуара для солистов-маримбистов.

В развитии концертного репертуара для маримбы можно условно выделить три этапа:

– *ранний этап* развития концертной музыки для маримбы (1940–1968) отмечен зарождением композиторского интереса к звуковысотным ударным инструментам (маримба, вибрафон и ксилофон); было написано восемь концертов для маримбы;

– *средний этап* (1969–1986) – в развитии репертуара прослеживается влияние японских композиторов (А. Миеси, М. Мики). Весомую роль в процессе накопления репертуара сыграла исполнительская деятельность солистки на маримбе К. Абэ, которая была известна своей виртуозной техникой и музыкальной исполнительской глубиной; в период с 1964 по 1986 годы; 32 композитора написали для К. Абэ 54 произведения;

– *современный этап* (1987–2000) – использование современных техник композиторского письма в репертуаре для маримбы (сериальная техника, алеаторика, сонористика, элементы додекафонии и т.д.)

Остановимся более детально на раннем этапе развития репертуара для маримбы (1940–1968 гг.).

Для данного этапа развития репертуара для маримбы характерны следующие тенденции: практически все произведения были написаны на заказ; большинство произведений было создано композиторами, которые не являлись ударниками; некоторые произведения композиторы дополняли включением других звуковысотных инструментов, например, вибрафон и ксилофон, поскольку авторы были ограничены в понимании исполнительского потенциала маримбы.

Первое произведение крупной формы для маримбы было опубликовано в 1940 г. «Концертино» П. Крестона было написано по заказу директора женского оркестра «Orchestrette Classique» Ф. Петридеса. Премьера произведения состоялась 29 апреля 1940 г. в Камерном зале «Carnegie Hall», сольную партию на маримбе исполняла Р. Джейн.

П. Крестон «Концертино». Произведение написано в трехчастной форме. Первая и третья части предполагают исполнение в технике «двух палок», а вторая часть – исполнение в технике «четырёх палок». Характерными особенностями первой и третьей части становится применение пунктирного ритма, двойных ударов, пассажей, что отражает влияние ксилофонной техники. Средняя часть более детально раскрывает сущность техники игры на маримбе, что выражено в аккордовой фактуре, изложенной в тесном положении. Впрочем, данный прием несколько ограничивает возможности инструмента, поскольку композитор не применяет широких скачков, всего диапазона клавиатуры – верхний и нижний регистр остаются совсем незадействованными.

Премьера произведения П. Крестона «Концертино» прошла с невероятным успехом, причем, из-за скудности сольной партии зрители не смогли оценить всех преимуществ техники игры на маримбе, поскольку данная партия инструмента по своим звуковым характеристикам очень походила на хорошо известный ксилофон.

Следующим этапным произведением для маримбы стал «Концерт для маримбы и вибратона» Д. Мийо, которое было написано в 1947 г., однако премьера его исполнения произошла лишь в 1949 г. Надо отметить, что произведение было написано для исполнения сразу на двух инструментах одному исполнителю.

Интересной стала сама история создания концерта. Д. Коннор, американский исполнитель на ударных инструментах, обратился к композитору Д. Мийо с идеей написания концерта для маримбы. Впрочем, Д. Мийо данное предложение не заинтересовало. Тогда, исполнитель решил устроить для композитора небольшой концерт-выступление, где презентовать исполнение барочных, классических и джазовых произведений на маримбе и вибратоне. В свою очередь, Д. Мийо, как композитор-экспериментатор, находясь в постоянном творческом поиске, стремился к открытию новых возможностей инструментов, поэтому заинтересовавшись довольно необычным звучанием, согласился пополнить репертуар маримбистов.

Произведение для маримбы и вибратона написано в исполнительской технике «четырёх палок», впрочем, также не раскрывает полный спектр технических возможностей инструментов. Хотя композитор и применяет разные способы игры за инструментами и разные виды техник, но ярко выраженный фортепианный стиль Д. Мийо сужает исполнение аккордовой фактуры до пределов одной октавы, что очевидно, предполагает возможность исполнения данного произведения на фортепиано. Подтверждением данного факта стала транскрипция концерта композитором в 1952 г. для фортепиано с оркестром. Произведение получило несколько иное название – «Концертная сюита» [1].

Однако, как справедливо отмечает А. Рало: «Важно признать, что концерт Д. Мийо – первая работа известного композитора XX века, который внес вклад в расширение весьма ограниченного репертуара для маримбы. Кроме того, все ведущие педагоги и исполнители указывают, что произведения П. Крестона и Д. Мийо должны быть базисом для каждого ударника» [2, с. 95].

Становится очевидным, что композиторы практически не обращались к написанию концертных произведений для маримбы. Репертуар для данного инструмента писали по заказу исполнителей, но иногда композиторы создавали произведения для маримбы, вдохновляясь самой исполнительской деятельностью музыкантов.

Одним из таких произведений, является «Концерт для маримбы с оркестром» созданный композитором Р. Курком и посвященный маримбистке В. Ченауэт. Перед началом работы над произведением композитор в течение нескольких дней наблюдал за процессом работы и репетиций В. Ченауэт, чтобы проникнуться ее стилем исполнения и максимально грамотно написать произведение, которое бы раскрыло весь художественно-технический потенциал исполнительницы. Создав первые две части концерта, Р. Курк отдал их на обработку маримбистке.

Первая часть «Концерта для маримбы с оркестром» написана в быстром темпе, что значительно затрудняет исполнение октавных скачков и пассажей, характерных для всей части. Вторая часть насыщена аккордовой фактурой, в которой максимально раскрывается техника исполнения «четырёх палок». Звуки, входящие в состав аккордов, охватывают довольно широкий диапазон клавиатуры, что вынуждает исполнителя к большой растяжке как между палочками в одной руке, так и растяжке между руками исполнителя. К тому же, такая фактура не только ярко показывает технические возможности инструмента и исполнителя, но и раскрывает темброво-звуковые возможности маримбы. Этот факт становится в своем роде феноменальным для концертного репертуара маримбиста, поскольку, пока возможности маримбы, как сольного инструмента, ещё не были достаточно продемонстрированы в написанных ранее произведениях.

Исполнители-маримбисты старались стимулировать появление концертного репертуара, обращаясь к композиторам. Одним из значительных произведений стал «Концерт для маримбы с оркестром» Х. Сармиентоса, который был написан в 1958 г. и, в последствии, был удостоен высокой награды на конкурсе в Гватемале.

Премьера произведения состоялась 16 сентября 1960 г. С Национальным симфоническим оркестром Гватемалы солировала на маримбе В. Ченовет. «Концерт для маримбы с оркестром» открывается медленным оркестровым вступлением. Первая часть звучит в быстром темпе, который сохраняется до конца, размер 4/4. В начале 1 части маримбист исполняет произведение только двумя палками, а далее, в процессе усложнения фактуры, использует технику «четырёх палок». Вторая часть звучит в медленном темпе, в размере 3/4. Композитор обратился в этой части к соло маримбы, литавр и флейты, что отражало национальный колорит музыки Гватемалы. Заключительная часть написана в стремительном темпе, в размере 6/8, что требует от исполнителя виртуозного чередования использования двух и четырёх палок, координации движения правой и левой рук.

«Концерт для маримбы с оркестром» М. Хаякава был написан в 1964 г. Это произведение стало первым японским концертом для маримбы, который был опубликован и заслуживал особого внимания у исполнителей-маримбистов, хотя изначально композитор планировал написать его для ксилофона, но после первой репетиции солиста Д. Йокоты, предложил сыграть его на четырёхоктавной маримбе. Премьера концерта состоялась в 1965 г. Техника исполнения этого произведения требует использования чередования двух и четырех палок, в зависимости от фактурных и художественно-технических сложностей.

«Концерт для маримбы с оркестром» был создан Д. Парчманом в 1964 г. на заказ Г. Робинсона, которому эта работа была посвящена. Произведение написано в трех частях: в средней части вибрафон используется в качестве сольного инструмента вместо маримбы. Сольная партия начинается с каденции

после медленного вступления. Раздел с расширенной каденцией начинается с хорала, что требует использования техники «четырёх палок». После ускорения темпа, солист опускает две палки, продолжая играть двумя. Характерной особенностью и сложным исполнительским моментом является особенный размер – 3,5/4. Во второй части исполнитель на вибрафоне использует технику «четырёх палок», исполняя аккордовую фактуру. Несмотря на то, что сольная партия подразумевает исполнение на маримбе, в партитуру композитор вводит вибрафон. В заключительном стремительном разделе солист возвращается к маримбе, используя технику «двух палок». Произведение заканчивается медленным хоральным эпизодом, в котором солист играет четырьмя палками.

Первая треть XX в. была ознаменована расцветом сольного исполнительства на маримбе. Одной из существенных причин явилась разработка методической школы игры преподавания на данном инструменте. Одним из первых, кто невероятно увлекся маримбой, был музыковед К. Массер, который с 1946 г. возглавил класс маримбы.

К началу своей преподавательской деятельности К. Массером уже был основан маримба-оркестр, в состав которого входило около 150 инструментов. Коллектив выступал на музыкальных конкурсах и фестивалях. В его репертуаре были переложения фрагментов из известных классических произведений, например, «Сюита» из оперы «Кармен» Ж. Бизе и симфоническая поэма «Финляндия» Я. Сибелиуса.

Воспитание ярких исполнителей, а также написание сочинений для маримбы были вопросами первой важности для К. Массера. С целью популяризации исполнительства на маримбе и закрепления инструмента на профессиональной сольной концертной сцене, К. Массер организует конкурс маримбистов (1951 г). Его усилия оказались весьма плодотворными и результат превзошел все ожидания, поскольку в первом же конкурсе приняло участие более ста маримбистов.

Конкурс предполагал участие исполнителей разных возрастных категорий, самому младшему участнику было 8 лет. В течении конкурсных дней К. Массер активно проводил мастер-классы, где проявил себя не только как педагог, но и как композитор, демонстрируя собственные произведения, написанные для маримбы.

Во время преподавательской деятельности в университете К. Массер написал пять этюдов и две прелюдии для маримбы-соло. Этюд *As-dur* (Op.6), Прелюдия *G-dur* (Op.11) и Этюд *C-dur* (Op. 11) были написаны для игры в технике «двух палок». Характерной особенностью фактуры этих произведений было частое использование арпеджированных и гаммообразных пассажей по всему диапазону инструмента, исполнение аккордовой фактуры в технике «четырёх палок».

Таким образом, творческая деятельность К. Массера способствовала популяризации маримбы, зарождению методических аспектов игры на

инструменте, которые дали начало развитию школы игры на звуковысотных ударных инструментах.

В начале 1960-х гг. активно способствует популяризации маримбы К. Абэ. Маримбистка ведет исполнительскую и педагогическую деятельность, является членом международных конкурсов и участником фестивалей, а также пишет произведения для маримбы. Ей принадлежит около 80-ти произведений, которые уже давно вошли в репертуар маримбистов. В своих произведениях К. Абэ использовала технику игры двумя, четырьмя и даже шестью палками. Особое влияние на композиторскую лексику К. Абэ произвел М. Сасая – преподаватель по фортепиано, композиции и теории музыки. Именно на его уроках композитор познакомилась с творчеством Л. Бетховена и Й. Брамса.

Одной из характерных черт композиторского стиля К. Абэ стала импровизационность, что прослеживается уже в первом опусе «Frogs» (1958). Кроме характерной импровизационности в произведениях, К. Абэ включает частое использование *basso ostinato*, разложенного аккомпанемента, а также использование диссонансов.

В 1963 г. фирма «Yamaha» вместе с К. Абэ выпустили новую конструкцию маримбы с расширенным диапазоном в 5 октав и улучшенным качеством звучания. На сегодняшний день именно такая маримба является стандартом для исполнителей. В дальнейшем фирма выпустила эксклюзивную серию палочек для маримбы в честь К. Абэ.

Важным этапом в развитии репертуара для маримбы стало создание в 1979 г. исполнителем-маримбистом и композитором Л. Стивенсом музыкального издательства «Marimba Productions». Главной целью издательства было популяризация нотных произведений, а также специализированной литературы для звуковысотных ударных инструментов. Стимулом в данном вопросе стал отказ одного из издательств самому автору в выпуске его рукописи «Method of movement for marimba». Основанием издательства для отказа в печати стала причина непопулярности метода использования техники «четырёх палок» в игре на маримбе, поэтому Л. Стивенсу было предложено переделать рукопись, основой которого бы стал метод игры на ксилофоне, вибратоне и колокольчиках двумя палками. Музыкант стал не только ярким исполнителем и композитором, а и проявил себя незаурядным образом как конструктор ударных инструментов и палок. На выставке «PASIC» в 1976 г., Л. Стивенс предложил новый тип палочек для маримбы с оригинальным методом обмотки головки палочки, которая в дальнейшем была усовершенствована и выпущена известной фирмой «Vic Firth Inc.». Музыканту также принадлежит идея создания системы настройки резонаторов, а также система регулировки высоты основания – каркаса инструмента, для более удобного положения рук в соответствии с ростом исполнителя.

Результатом конструкторских поисков явилось создание новой модели вибратона «Love Vibe» в 2009 г. Новаторством стала возможность контроля

скорости вибрато с помощью педали в реальном времени, а также изменение тембра инструмента. Инновационные идеи и конструкторские решения Л. Стивенса были признаны многими ведущими исполнителями, а за свой вклад в развитие ударных инструментов он вошёл в состав «Percussive Arts Society Hall of Fame» в 2006 г.

Заложенный фундамент К. Массером и Л. Стивенсом на раннем этапе становления исполнительства на маримбе (1940-1968), стал важнейшим этапом в развитии школы игры на маримбе, что побудило композиторов к более широкому пониманию художественно-исполнительского уровня маримбиста и создания оригинального репертуара для этого инструмента.

Таким образом, сольное исполнительство на маримбе развивалось с процессом усовершенствования конструкции инструмента, развитием профессионального образования и накопления оригинального репертуара, что способствовало популяризации маримбы и выведению ее из ранга второстепенного оркестрового инструмента на сольную арену. Активными пропагандистами сольного исполнительства на маримбе стали Г. Бертон, Л. Стивенс и К. Абэ. Сегодня известными исполнителями на маримбе являются Э. Гленни, К. Като, Т. Черемухина, Л. Слепнер.

Список литературы

1. Михайленко, А. Г. Современная книга о маримбе / А. Г. Михайленко. – Новосибирск, 2006. – 253 с.
2. Рало, А. А. Эволюция сольного исполнительства на ксилофоне, маримбе, вибратоне : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Рало Анна Алексеевна. – Ростов-на-Дону, 2016. – 577 с.

УДК 378: 3.036:784

Слабоспицкая Александра Евгеньевна
2 курс магистратуры, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Музыкальное образование»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
fedorisvetlana@yandex.ru

Научный руководитель – Федорищева Светлана Павловна,
и.о. заведующего кафедрой дополнительного образования детей и взрослых
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕВЧЕСКОГО ДЫХАНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

В статье рассматривается процесс формирования навыков певческого дыхания у будущих учителей музыки. Автор акцентирует внимание на том, что будущему учителю музыки необходимы навыки глубокого смешанного нижнереберно-диафрагматического дыхания.

Ключевые слова: *певческое дыхание, будущие учителя музыки, профессия, навыки.*

Профессия учителя музыки сложна и многогранна, и требует от специалиста не только глубоких знаний в области педагогики, психологии, философии, истории, литературы и других наук, но и определённой природной предрасположенности и фундаментальной подготовки, как общемузыкальной, так и специальной.

Сложной профессию учителя музыки делает её многопрофильность – ведь будущий специалист готовится к работе с детским хором, к музыкально-эстетической работе со школьниками. На высоком уровне будущий руководитель детского хора должен свободно владеть певческим голосом.

Вокально-педагогические проблемы рассматривались разными учеными и педагогами-практиками. Вопросам формирования вокальных навыков в разное время были посвящены труды Н.Д. Андгуладзе, Д.Л. Аспелунда, В.А. Багадурова, Л.Б. Дмитриева, Ф.Ф. Заседателя, К.В. Злобина, В.П. Морозова, И.К. Назаренко, П.А. Органова, И.П. Прянишникова, Н.П. Шильниковой, С.П. Юдина, Р. Юссона, В.И. Юшманова, А.С. Яковлевой, Л.К. Ярославцевой и др.

Процесс формирования навыков певческого дыхания глубоко разработан в научно-методической литературе. Но, вместе с тем, большинство источников недоступны для восприятия обучающимися из-за отсутствия системности и последовательности излагаемого материала или поверхностного представления отдельных положений развития певческого голоса.

Дыхание при пении значительно отличается от обычного. Характер дыхания зависит от физической и нервно-психической организации. Студенты уравновешенные, нервно-устойчивые обычно обладают хорошим дыханием, а с расслабленной нервной системой – неустойчивым, нервным дыханием, что сказывается на качестве пения. На занятиях по вокальной подготовке у будущего учителя музыки должны вырабатываться прочные навыки глубокого смешанного нижнереберно-диафрагматического дыхания.

Обучая навыкам певческого дыхания, необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов. Нельзя предлагать много сложных и непонятных для него вначале приемов и терминов, физиологические и анатомические объяснения следует тщательно дозировать. На первых порах обучения наглядность, показ практических приемов правильного и неправильного дыхания – наиболее доступны.

Обучение будущих учителей музыки навыкам певческого дыхания находится в зависимости подготовленности организма – грудной клетки, дыхательной мускулатуры, емкости легких. Так наблюдаемое поверхностное дыхание – следствие слабого развития диафрагмы, а также межреберных и грудных мышц. Возраст студентов первого курса – 17–18 лет – отличается завершением мутационного процесса развития голоса. В свою очередь, дыхание у девушек этого возраста обычно не совпадает с певческим. Стимулом для развития дыхания в этом возрасте является дыхательная гимнастика, а также вокальные упражнения, развивающие длительность выдоха, умение правильно делать вдох и т.д.

Укреплению аппарата способствуют занятия спортом, гимнастикой. Однако общегигиеническую физкультуру нельзя смешивать с изолированными упражнениями в певческом дыхании, вне связи последнего со звуком, с пением. Многие вокалисты считают, что применение изолированных упражнений на певческое дыхание целесообразно лишь в отдельных случаях для исправления того или иного явного дефекта в работе дыхательного аппарата. Однако Д. А. Якубович советует своим студентам применять упражнения О. Сеффери из сборника «Новая рациональная школа пения» [2]. Кроме того, эти упражнения рекомендуется применять также в целях усвоения какого-либо правила или приема при условии следующего за тем закрепления его в пении.

Одним из важных условий формирования у обучающихся навыков певческого дыхания является естественная певческая постанова – положение корпуса, головы и рта во время пения: прямое, без напряжения положение корпуса и головы, расправленные плечи, бодрая осанка; руки свободно опущены вниз при положении стоя. Голову нужно держать прямо, без напряжения шейных мышц, не следует опускать или запрокидывать голову назад. Необходимо сохранять ощущение внутренней и внешней подтянутости. Педагог по вокалу должен постоянно наблюдать за выполнением правил певческой установки, а также демонстрировать на себе и отдельных студентах правильное и неправильное положение при пении.

Формирование навыков певческого дыхания требует выработки навыков бесшумного, глубокого, соответствующего характеру и темпу песни вдоха. Брать дыхание рекомендуется одновременно через рот и нос, на слишком раскрывая рот.

Полезным приемом в работе над певческим дыханием является ощущение легкого зевка при вдохе, который расширяет глотку, подготавливает форму резонатора и регулирует работу гладкой мускулатуры трахеи и бронхов.

Создать спокойное, устойчивое положение гортани и дыхания поможет естественное формирование гласных. Критерием оценки правильности дыхания служат слуховые и мышечные ощущения. Красивый, полётный звук, связанный со свободным, равномерным дыханием, есть результат естественной координации систем, участвующих в голосообразовании.

Типичный недостаток у обучавшихся пению студентов – поверхностное, неглубокое дыхание. Выбатывать навыки глубокого дыхания помогают такие сравнения: «вдохни так, чтобы воздух дошел до пояса», «вдохни глубоко с удовольствием, как будто нюхаешь душистый красивый цветок». Взяв дыхание, не следует сразу выдыхать воздух. Необходима небольшая, очень короткая задержка дыхания, а затем очень экономный, постепенный выдох.

Длительный выдох, умение экономно расходовать выдыхаемый воздух, распределить его на целую фразу в пении – важная задача в выработке навыков певческого дыхания. Непременным условием правильного певческого дыхания является сохранение при выдохе вдыхательной установки, то есть не следует допускать резких и больших движений грудной клетки при вдохе и выдохе. Расширяться при вдохе должны нижние ребра.

Активизирует выработку певческого дыхания и применение упражнений на отрывистое пение «нон легато». Практика наблюдения за уроками опытных вокальных педагогов показала, что при зажатом голосе на определенное время рекомендуется мягкая атака, при вялом голосе употребительной является твердая атака.

В пении применяются и мягкая и твердая атаки. Основу певческого звучания составляет мягкая атака звука. Однако, учитывая то обстоятельство, что у будущих учителей музыки зачастую встречается инертность голосового аппарата, целесообразно использовать активную, энергичную подачу звука. При этом активное пение не должно переходить в форсированное звучание. Чрезвычайно важно соблюдать чувство меры, иметь чуткий слуховой контроль со стороны педагога и воспитание самоконтроля у обучающихся. Основным видом голосоведения в пении является кантилена – умение петь *легато*, то есть хорошо связывать звуки. При исполнении мелодии *нон легато* звуки не связываются между собой. Разделение звуков происходит благодаря кратковременной задержке дыхания, без его возобновления перед новым звуком.

Неправильное дыхание – в основном форсированный выдох – является основной причиной порчи голосов.

Известный педагог И. П. Пряшников в своей книге «Советы обучающимся пению» писал, что «дыхание, кроме возобновления запаса воздуха, и кроме возобновления знаков препинания имеет еще психологическое значение: дыхание служит самым понятным и важным выразителем нашего душевного настроения» [1, с. 26]. Веселый дышит легко и живо; огорченный – тяжело и медленно; страдающий, обозленный – сильно втягивает воздух и т.д. При передаче подобных настроений будущему учителю музыки важно обращать внимание на дыхание и употреблять его соответственно требуемому настроению.

И. П. Пряшников указывал, что некоторые опытные певцы при пении вокальных произведений иногда в паузах, где дыхание легко брать, не берут его, чтобы подчеркнуть цельность, выразительность фразировки [1, с. 26].

Часто от характера взятия дыхания зависит звучание, окраска голоса. Жесткое напряженное взятие дыхания рождает напряженный звук. Плавное, спокойное взятие дыхания способствует плавности, лиричности звуковедения.

С другой стороны, подбором характера произведения и манеры пения можно влиять на качество дыхания (и всего звукообразования поющего). Так, пение лирических произведений всегда способствует высокому типу дыхания; пение драматических произведений требует более полного глубокого вдоха.

Академическая манера пения также требует более полного глубокого дыхания. Народные и другие декламационно-речевые манеры, осуществляемые на речевых артикуляциях (эстрадное, актерское, рок-пение и др.), возможны больше на среднем и высоком типе дыхания.

В итоге изложенного можно сформулировать основные рекомендации по формированию навыков певческого дыхания у будущих учителей музыки.

Дыхание должно быть естественным, не напряженным и удобным физически. Режим дыхания полностью определяется певческой задачей – исполняемым упражнением или произведением; для окружающих дыхание должно быть незаметным.

Дыхание должно осуществляться нижней частью грудной клетки (движением нижних ребер и как бы животом), мышцами брюшной стенки. Эти мышцы удалены от гортани и их работа не вызывает ненужных напряжений мускулатуры шеи и верхней части грудной клетки. Такой способ дыхания называется грудно-брюшным и он наиболее правилен и удобен, так как обеспечивает упругий эластичный звук и любые певческие нюансы. Вдох и выдох должны быть спокойными, мягкими, без резких движений и дерганья мускулатуры грудной клетки и живота.

Спокойный вдох помогает лучшей подстройке голосового аппарата. Известный исследователь профессор Л.Д. Работнов указывал на связь рабочего тонуса диафрагмы с высоким положением мягкого нёба – поднятое мягкое нёбо обычно сопутствует рабочему тону диафрагмы, улучшая общую подстройку голосового аппарата. Это еще одно подтверждение рефлекторной связи дыхания и голосового аппарата. Выдох – основа певческого дыхания, так как

именно он является движущей силой звукообразования и определяет качество звучания, он должен быть экономным и мягким (выдыхать надо воздуха ровно столько, сколько требуется для создания нужного звука и это достигается ясной постановкой певческого задания). Неопытные певцы часто форсируют выдох, ошибочно считая, что пение сильным звуком или «взятие» высокой ноты возможны только при интенсивном нажиме дыханием.

Остаток воздуха, если это позволяет длительность паузы, следует выбрасывать движением пресса, следя за тем, чтобы мускулатура шеи и грудной клетки не напрягалась.

Мягкий, сдержанный выдох предохраняет голосовые связки от перенапряжения и обеспечивает полноценное звучание при наименьшей затрате мышечной энергии. Кантиленное пение – основа вокального искусства – может быть только на экономном и мягком выдохе. Певец должен выдыхать не более того, что требуется для фонирования звука, иначе неизбежно будет форсировка.

Будущий учитель музыки должен выработать в себе чувство достаточности воздуха для пропевания музыкальной фразы или упражнения. Нельзя оканчивать фразу, как говорят, на «последнем издыхании». Однако нельзя и допускать «перебор» дыхания, который может быть причиной форсированного выдоха со всеми его последствиями. Умение набирать оптимальный запас воздуха и равномерно, экономно расходовать его развивается, прежде всего, на пении упражнений (особенно способствует этому кантиленное пение).

Если дыхание обучающегося нормальное и не вызывает затруднений в пении, то не следует излишне фиксировать на нем внимание, а надо развивать его наряду с прочими качествами голоса, ставя соответствующие певческие задачи. С правильным дыханием связано не только развитие певческого голоса, но и его охрана. Поэтому правильно усвоить технику дыхания важно уже в начале обучения, а затем в процессе певческих занятий ее следует укреплять и развивать одновременно с другими навыками звукообразования.

Список литературы

1. Прянишников, И. П. Советы обучающимся пению : учеб. пособие / И. П. Прянишников. – 6-е изд., испр. – Санкт-Петербург [и др.] : Лань : Планета музыки, 2013. – 140 с.

2. Сеффери, О. Новая рациональная школа пения. Пер. с нем. издания, отредактированного проф. Артуром фон Эттинген / О. Сеффери. – СПб. [и др.] : Юлий Генрих Циммерман, 1896. – 126 с.

УДК 789.6

Сытник Давид Николаевич
студент 4 курса, направление подготовки
44.03.01 «Педагогическое образование».
профиль «Музыкальное образование»
david_1224@gmail.ua

Научный руководитель – Ященко Ирина Анатольевна, доцент кафедры культурологии и музыковедения ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», кандидат искусствоведения, доцент.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРКЕСТРА НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются аспекты работы руководителя оркестра народных инструментов в учреждениях дополнительного образования. Автор обращает внимание на значимость репертуара для становления творческого коллектива.

Ключевые слова: *оркестр народных инструментов, руководитель, репертуар, учреждения дополнительного образования.*

Важную роль в процессе руководства оркестром народных инструментов в учреждениях дополнительного образования играет дирижер. Его задачей является воспитание сознательной, творческой дисциплины в коллективе, без которой невозможно достичь успеха в работе и высокого уровня художественного исполнения произведений. Руководитель оркестра должен предельно внимательно относиться к звуковедению, интонированию, ритмическим, штриховым рисункам, динамическим оттенкам и агогике. Каждый руководитель обязан знать специфику, строй, диапазон инструментов народного оркестра, а также выразительные возможности и способы звукоизвлечения.

Также одним из важных аспектов является воспитание ансамблевой игры, единого темпо-ритма, воспроизведение учащимися идентичных штрихов и динамических оттенков, стремление использовать единую аппликатуру и позиции в однородных оркестровых группах. Работа над техникой должна быть подчинена достижению выразительности передачи музыкальных произведений.

Работа руководителя оркестра народных инструментов (ОНИ) в учреждениях дополнительного образования – это достаточно сложный и многогранный процесс, который сочетает различные виды деятельности: педагогический, творческий, воспитательный, организационный. Таким образом дирижер является руководителем, педагогом, интерпретатором, воспитателем и организатором.

Известный педагог, дирижер, профессор Ленинградской консерватории Илья Александрович Мусин говорил о личности дирижера так: «Нет необходимости доказывать то бесспорное положение, что руководитель музыкального коллектива является по существу его наставником и учителем. Его обязанность состоит в том, чтобы воспитывать коллектив, повышать его исполнительскую культуру, способность понимать и ощущать образно – эмоциональное содержание музыки» [1].

Работа дирижера детского инструментального коллектива во многом идентична работе с профессиональным коллективом исполнителей, но существуют свои специфические особенности, а именно: уровень исполнительского мастерства и доминирующая функция обучения, а не концертная деятельность, что является основной целью профессионального коллектива.

Итак, педагогическая деятельность руководителя детского ОНИ включает такие аспекты: работа над звуковедением, ритмо-динамическими, тембровыми и агогическими сложностями, навыками ансамблевой игры. Во время работы учащиеся овладевают умением слушать свою партию, партии всего ансамбля или оркестра, понимать дирижерские жесты. На этапе ознакомления детей с новым произведением дирижер должен кратко рассказать о композиторе, познакомить с темой, идеей, формой и стилем музыкального произведения.

Творческая деятельность руководителя основана на грамотном подборе музыкального репертуара, учитывая специфику работы с детским коллективом. В данном виде деятельности, после этапа выбора репертуара, дирижер выступает как творческий интерпретатор, действия которого направлены на раскрытие музыкального художественно-образного содержания произведения, заложенного композитором.

Воспитательная деятельность руководителя заключается в формировании внутреннего мира ребенка, его нравственно-эстетических ценностей, эмоциональной культуры, развития творческого потенциала и художественного вкуса. Важным аспектом является воспитание личностных качеств каждого участника коллектива: соблюдение трудовой дисциплины, сознательное отношение к репетиционной работе и концертным выступлениям, психологические установки, чувство коллективизма. Приобщаясь к музыкально-инструментальному исполнительству, ученик сознательно или бессознательно, воспринимает, познает, истолковывает его, формируя свое видение и отношение к миру искусства в целом.

Руководитель стремится быть образцом для подражания своих учеников как в профессиональном, так и в личном плане. Создавая в своем коллективе приятную атмосферу вокруг себя, дирижер оркестра создает условия для того, чтобы учащиеся могли получать положительный социальный опыт.

Организационная деятельность руководителя ОНИ включает следующие задачи:

- подготовка необходимой материальной базы;

- обеспечение достаточного количества инструментов;
- организация занятий в просторном, теплом, хорошо освещенном, проветриваемом помещении, с хорошей акустикой, оснащенное необходимой аппаратурой для прослушивания и просмотра записей выступлений учащихся, известных исполнителей и коллективов;
- формирование исполнительского состава коллектива.

Сцена является лучшим местом проведения общих репетиций. Сотрудничество с преподавателями по специальности является залогом успешной работы творческого коллектива. Они помогают дирижеру оркестра изучать с воспитанниками оркестровые партии, решать технологические проблемы, выбирать верную аппликатуру, штрихи, что создает фундамент грамотного исполнения музыкального произведения.

Подбор репертуара – один из определяющих моментов в работе руководителя ОНИ в учреждениях дополнительного образования. Совершенствованию исполнительского мастерства участников ученического коллектива способствует идейно-значимый, художественно-ценный, стилистически и жанрово разнообразный репертуар.

Произведения для детского оркестрового коллектива должны быть интересны юным исполнителям, не вызывать особых технических и художественных трудностей, особенно на первом этапе. Трудности связаны, прежде всего, с тем, что у каждого коллектива есть свой технический и художественный потенциал, в соответствии с которыми руководителю приходится выбирать пьесы. Длительная и сложная педагогическая репетиционная работа может не иметь положительного результата – педагогического, художественного, если произведение насыщено чрезмерными художественно-техническими трудностями, или наоборот, пьеса оказалась настолько легкой, что не требовала реализации творческих поисков и не демонстрировала художественные и технические возможности коллектива.

Грамотный подбор репертуара способствует совершенствованию исполнительского мастерства учащихся, развитию и закреплению игровых навыков, формированию музыкально-художественного интереса к народному творчеству, к коллективным занятиям, обогащению духовного мира, внутренней культуры, эстетического вкуса будущего музыканта-инструменталиста.

В репертуар ученического ОНИ дирижер включает произведения разных направлений:

- классическая музыка (пьесы классических композиторов);
- фольклорная музыка (народные песни, танцы, народная инструментальная музыка);
- эстрадно-джазовая музыка (вокальная и инструментальная);
- современная (обработки, аранжировки различных произведений, оригинальные композиции) [4].

Работа с динамическими оттенками, темповыми особенностями, ансамблевым звучанием отдельных групп, партией каждого участника коллектива или другими исполнительскими составляющими, благодаря которым искусство обретает реальные формы существования – все это должно рассматриваться руководителем с доминирующей позиции – раскрытие художественного, эстетического и социально-педагогического смысла через содержание музыкального произведения.

При интерпретации произведения многое определяется художественным вкусом, мастерством и вдохновением дирижера. Однако в то же время должно быть выполнено требование, исключающее искажение содержания произведения, особенно это касается произведений композиторов-классиков И. Баха, Л. Бетховена, Ф. Шопена, В. Моцарта и т. д.

Критический подход к выбору репертуара – одно из важнейших условий правильности принятия решения о включении в произведение классического произведения. Желательно, чтобы в выступлениях оркестра принимали участие солисты-вокалисты и инструменталисты, хоровые коллективы [2].

Работа с детским ОНИ, особенно подбор репертуара, требует от руководителя четкого взгляда на педагогический процесс как на единую, скоординированную и последовательно проводимую систему обучения и воспитания участников.

Требования руководителя оркестра к участникам должны быть следующими: а) понятны; б) оправданны; в) посильны; д) последовательны; г) учитывать индивидуальный подход к каждому участнику коллектива.

Использование различных методов разучивания произведений является необходимым условием для проведения музыкально-педагогической работы:

- метод мануального показа (понимание и своевременное реагирование на дирижерские жесты руководителя),
- метод объяснения (лаконичные замечания и объяснения руководителя)
- метод слуховой наглядности (демонстрация голосом или на инструменте выделенные дирижером музыкальные фрагменты) [3].

Состав оркестра, опыт выступлений, местные особенности, квалификация руководителя, уровень педагогической работы в учебных заведениях дополнительного образования, материальная база – все это напрямую влияет на исполнительскую культуру коллектива, определяет его творческое лицо.

Таким образом, работа руководителя ОНИ в образовательных учреждениях дополнительного образования имеет важное значение для формирования детского творческого коллектива в целом. Деятельность руководителя ОНИ, направленная на реализацию образовательного процесса и музыкально-художественного воспитания в детском инструментальном коллективе, выполняет важную педагогическую задачу художественного, эстетического и нравственного развития творческой инициативы будущего музыканта-инструменталиста.

Список литературы

1. Мусин, И. А. О воспитании дирижера / И. А. Мусин. – Л. : Музыка, 1987. – 247 с.
2. Прошко, Н. В. Методические рекомендации для оркестров и ансамблей народных инструментов / Н. В. Прошко. – Минск, 1972. – 46 с.
3. Тихонов, Б. Т. Основы методики занятий в самодеятельном ансамбле русских народных инструментов : учеб. пособие / Б. Т. Тихонов. – М. : МГИК, 1978. – 51 с.
4. Работа с учащимися в ансамбле, оркестре [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [\[https://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalno-ritmicheskoe-zanyatie/2017/02/17/rabota-s-ansamblem-orkestrom\]](https://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalno-ritmicheskoe-zanyatie/2017/02/17/rabota-s-ansamblem-orkestrom) (Дата обращения 10.02.2023)

УДК 784

Тарасюк Яна Дмитриевна
магистрант 2 курса, направление подготовки
53.04.02 «Вокальное искусство»,
магистерская программа «Эстрадно-джазовое пение»
yanaaaverina2019@gmail.com

Научный руководитель – Рыкунова Дарья Анатольевна, заведующий кафедрой музыкального искусства эстрады ГОУК ЛНР «ЛГАКИ им. М. Матусовского».

ЖАНРОВО-СТИЛЕВОЙ СИНТЕЗ БАЛЛАДЫ В ЭСТРАДНОМ ВОКАЛЬНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ

В статье рассматривается проблема жанрово-стилевого синтеза баллады в эстрадном вокальном исполнительстве, исследуется процесс трансформации данного жанра через призму интеграции в разные модели музыкальных направлений эстрадной индустрии.

Ключевые слова: баллада, жанр, стиль, эстрадное вокальное искусство, эстрадный исполнитель.

Эстрадная вокальная музыка в современном искусстве представлена в различных направлениях и жанрах. Одним из ярких примеров в истории развития жанров вокального эстрадного исполнительства является «баллада». Сложный поэтический текст, насыщенная мелодика, драматичность, эмоциональная насыщенность и оригинальность звучания таких композиций требует от автора и вокалиста высокого исполнительского мастерства.

В зарубежном и отечественном искусствоведении проблема исследования жанрово-стилевого синтеза вокальной баллады в эстрадном исполнительстве не получила всестороннего глубокого анализа. Исключение составляют:

монография Д. Мецгера, научные исследования И. Маевской, Т. Шак, Д. Хэтча, С. Миллворда, Б. Докинза, Е. Савицкой, Ф. Субботина, М. Максимовой, А Селицкой.

В современном вокально-эстрадном исполнительстве балладу можно встретить во многих музыкальных стилях, например, джазовые баллады, поп, рок-, хип-хоп, метал, R & B, соул-баллады. Такой жанрово-стилевой синтез баллады способствовал преобразованию и трансформации музыкальной и поэтично-текстовой составляющей баллады. Ярким примером является соул-баллада, мировой хит «HELLO» в исполнении одной из ярких современных эстрадных вокалисток Адель.

Исследуя процесс трансформации баллады в эстрадном вокальном исполнительстве, становится очевидным изучение данного жанра через призму различных музыкальных направлений. Например, баллада в рок, хип-хоп и кантри-музыке, приобретает характерные черты, которые подчеркивают специфику данного музыкального направления [2].

Процесс жанрово-стилевого синтеза баллады происходил в контексте формирования и развития эстрадного вокального искусства, что отразилось в творчестве известных исполнителей. Таким образом можно выделить несколько этапов преобразования баллады в аспекте интеграции жанра сквозь призму различных стиливых направлений, а именно:

1) соул-баллада 1950–1960-х: данный жанр рассматривали как явление Би-сайда, что составлял весомое противодействие рок-н-рольным синглам, которые доминировали в музыкальной индустрии того времени. Частое использование баллады в качестве антагониста оптимистичной рок-н-рольной песни выявило устойчивый интерес коммерческой музыкальной индустрии (Tin Pan Alley) в пользу баллады, а также вызывало критические дебаты о музыкально-поэтической ценности содержания песен (К. Фрэнсис);

2) баллада в стиле рок и металл 1970–1980-х гг.: выходит за рамки эмоционального размаха, типичного для баллад; в 80-х годах XX в. популярность мейнстримной поп-музыки стала повсеместной. R & B баллады и соул-поп появились со своим фирменным звучанием. Ряд групп и исполнителей, связанных с поп-музыкой, выпустили сентиментальные баллады, которые имели успех в чартах. Некоторые группы и исполнители в жанрах новой волны имели огромный успех с балладами в стиле синти-поп.

3) альтернативные баллады 1990-х гг.: эмоциональные фортепианные баллады появились как в мейнстримных, так и в не мейнстримных жанрах. Альтернативные поп-баллады, инди-поп-баллады, поп-панк-баллады и альтернативные кантри-баллады стали культовыми в не мейнстриме.

4) после 2000-х гг. на формирование жанра баллада оказало влияние EDM, которое включало в себя широкий спектр жанров электронной музыки, что стало весомой частью поп-музыки в целом. Танцевальная ритмическая музыка, ассоциирующиеся с хаусом, дабстепом, техно, трансом, хардстайлом и трэпом, стали неотъемлемой частью современной поп-музыки. Танцевальный

поп, наполненный разнообразными электронными элементами и тяжелыми басовыми ударами, стал фирменным звучанием в балладах, особенно после 2010 года

Достаточно популярной в первом десятилетии 2000-х гг. была оригинальная тенденция ремикширования, а именно перезаписи танцевальных музыкальных композиций в акустические баллады. Примерами таких экспериментов стали композиции Roxette “Listen to Your Heart” в интерпретации DHT и “Everytime We Touch” в исполнении Cascada, “Candlelight Mix”, “Heaven” в исполнении DJ Sammy [3].

Power-баллады – это композиции, сопровождающиеся эмоциональным пением соул-артистов. Одними из первых исполнителей был Рэй Чарльз, впоследствии его последователями, которые совершенствовали баллады в данном направлении стали Эрик Бердон, Том Джонс и Джо Кокер. Композиторы и исполнители создавали лирические песни в медленном темпе, в которых мелодическая линия куплета закономерно эмоционально-динамическому развитию переходила в громкий, пронзительный припев, поддерживаемый барабанами, электрогитарами, а иногда и хорами. Power-баллады появились в начале 1970-х гг., когда рок-звезды пытались донести до аудитории глубокие переживания.

Важным исполнительским аспектом в эстрадной вокальной балладе является импровизационность, которая основана на приёмах мелизматики [1].

Строфа баллады состоит всего из четырех строк: первая и третья строки написаны четырехстопным ямбом. Кроме того, вторая и четвертая строки написаны в ямбическом триметре со схемой рифмы ABCB. Ассонанс (повторение гласных звуков для усиления музыкально-художественной выразительности) вместо рифмы – обычное дело.

Баллады обычно эмоциональны, исполняются в достаточно медленно темпе, поэтому хорошо использовать более длинные фразы, позволяющие музыкальной мысли генерироваться в течение нескольких тактов, особенно во время первого и второго повторов. Один из способов создания более длинных фраз – сосредоточиться на сильных долях (1-й и 3-й) в каждом такте (если в 4/4), так что один такт охватывает половину такта. Можно выбрать небольшую музыкальную импровизацию и развивать ее в продолжении повторов, таким образом, начиная с зародыша импровизационной идеи и расширять, развивая ее с каждым повтором. Использование вокалистами мелизматики, импровизации и вариативность ее использования на одном слоге в разных диапазонах, демонстрирует мастерство и гибкость исполнителя.

В жанре баллада есть несколько выдающихся вокалисток, таких как Селин Дион, Уитни Хьюстон и Мэрайя Кэри. Считается, что эти исполнители вернули Power-балладу в мейнстрим благодаря исполнению достаточно широкого песенного репертуара в этом жанре. Кроме того, каждая из этих исполнительниц внесла огромный вклад в музыкальную индустрию вокального

эстрадно-джазового искусства. Многие певцы, как мужчины, так и женщины, ссылались на их эталонное исполнение композиций в жанре баллады.

Певица и автор песен Адель становится экспериментатором в жанре баллады, поскольку вносит более острое звучание в традиционную балладу. Ее тексты известны поэтичным описанием любви и личностных глубоких отношений, что является общим аспектом жанра. Ее композиции “Set Fire to the Rain”, “Ease on me”, “Hello” и др. являются яркими примерами самых известных сентиментальных баллад 2000-х. Адель была номинирована и получила премию «Грэмми» за лучшее сольное поп-исполнение одной из вышеупомянутых композиций после ее выступления на концерте в Королевском Альберт-холле.

Песни в жанре «баллада» успешно исполняет знаменитая вокалистка Мэрайи Кэри. Это такие композиции как “Without You”, “Always Be My Baby” и др. Певица обладает виртуозным лирико-колоратурным сопрано. Для её творчества характерным является: мелизматический стиль исполнения композиций, навык исполнения одной фразы, продолжительностью 20 секунд на одном дыхании, использование глубокого низкого регистра, вибрато как в модальном (рабочем) диапазоне, так и в свистковом, плавность перехода их грудного регистра в свистковый, использование мелизмов, риффов, шепота и синкопирования, что подчеркивает индивидуальный стиль исполнения певицы вокальных композиций в жанре «баллада»

Таким образом, в процессе исторического развития жанр вокальной баллады в эстрадном исполнительстве претерпел значительные изменения. Жанрово-стилевой синтез баллады получил отражение в особенностях поэтического текста, усложнении музыкального языка, вариативности сюжетно-драматического содержания.

Список литературы

1. Маевская, И. В. Особенности драматургии эстрадной песни на примере эстрадной песни жанра-монолог / И. В. Маевская, Т. Ф. Шак // Культурная жизнь юга России : Теория и история искусства. – №4 (67). Краснодар, 2017. – С. 27–31.

2. Савицкая, Е. А. Принципы стилеобразования в рок-музыке. На материале зарубежного хард- и арт-рока: автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Савицкая Елена Александровна. – Москва, 1999. – 24 с.

3. Hatch D., Millward S. From Blues to Rock: an Analytical History of Pop Music. – Manchester : Manchester University Press, 1987. – 86 p.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

Коллектив авторов

Наука и образование XXI столетия

Материалы

*Открытого научно-практического семинара
молодых ученых (г. Луганск, 14 февраля 2023 г.)*

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

Ответственные за выпуск:
Л. П. Лабинцева, И. А. Ященко
Компьютерный макет М. В. Вечерова

Подписано в печать 24.04.2023 г. Бумага офсетная.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 18,60. Тираж 50 экз. Зак. № 45.

Издатель
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 91011.
Тел./факс: (0642) 53-65-37.
e-mail: knitaizd@mail.ru